



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**CÍCERO SEVERINO ADELINO**

**ABORDAGEM DO RACISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLA DO  
CAMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise pós-  
colonial**

Caruaru

2022

CÍCERO SEVERINO ADELINO

**ABORDAGEM DO RACISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLA DO  
CAMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise pós-  
colonial**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Michele Guerreiro Ferreira

Caruaru

2022

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

A229a Adelino, Cícero Severino.  
Abordagem do racismo nas práticas docentes em escola do campo nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise pós-colonial. / Cícero Severino Adelino. – 2022.  
235 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.

Coorientadora: Michele Guerreiro Ferreira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2022.

Inclui Referências.

1. Educação – relações étnicas. 2. Educação – Relações raciais.  
3. Prática de ensino - Estudo e ensino (Ensino fundamental). I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Ferreira, Michele Guerreiro (Coorientadora). III. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2022-081)

CÍCERO SEVERINO ADELINO

**ABORDAGEM DO RACISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLA DO  
CAMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise pós-  
colonial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de Concentração: Educação.

Aprovada em: 15/12/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Michelle Guerreiro Ferreira (Examinadora Externa)

Universidade Federal da Paraíba

---

Profa. Dra. Aline Renata dos Santos (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico a cada professor(a) que, na sua prática docente, contribui para a construção de possibilidades outras.

Aos colaboradores(as) da pesquisa e aos que contribuíram em minha formação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças, saúde, proteção e equilíbrio para continuar buscando conhecimento e finalizar este curso de mestrado. Mas não agradeço apenas por isso, e sim por todos os momentos em que pude buscar esperança e acreditar que poderia conseguir alcançar meus objetivos e sonhos.

Aos meus pais Inácia e Severino (*in memoriam*), que mesmo tendo estudado apenas até a 2ª e 1ª séries (3º e 2º ano) do Ensino Fundamental Anos Iniciais, ao seu modo, me ensinaram a lutar, a ter esperança, a acreditar em dias melhores. Pessoas simples, humildes, agricultores que fizeram o possível dentro de suas condições para que pudéssemos trilhar nossos próprios caminhos. Aos meus irmãos e irmãs Maria, Iraci, Elenice, Edilene, José, Cristovão, Antônio, Jorge pelo incentivo, pelo carinho e pela compreensão, porque, durante o período que estive me dedicando ao mestrado, nosso tempo de convívio e partilha foi reduzido.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva, pelos ensinamentos, pela paciência, pelas cobranças, pelas partilhas de suas experiências pessoais e profissionais sempre no intuito de nos fazer crescer, não apenas como pesquisadores, mas, principalmente, como seres humanos. Por suas contribuições nos encontros remotos e presenciais. Assim que foi possível nos assistiu com orientações presenciais, mesmo quando as aulas ainda não tinham retornado presencialmente na universidade por conta da pandemia. Pelo acompanhamento e incentivo durante o processo de escrita da dissertação e do mestrado; gratidão, Janssen, por todas as contribuições!

À minha coorientadora Profa. Dra. Michele Guerreiro Ferreira, pela generosidade em acompanhar o processo de escrita da dissertação. Pela leveza e bom humor com os quais conduzia suas orientações. Pela forma atenciosa e afetuosa com que realizava as sugestões nas análises das leituras. E pela disponibilidade, pois, mesmo tendo um número enorme de compromissos, sempre se mostrava solícita para ajudar com minhas dúvidas e angústias. Gratidão, Michele!

Agradeço à Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco por ter feito parte da banca de qualificação do projeto, da defesa da dissertação de mestrado e ter contribuído de forma tão atenta, respeitosa e afetuosa com suas considerações.

À Profa. Dra. Aline Renata dos Santos, que compôs a banca examinadora pela leitura atenta e minuciosa que contribuiu para o enriquecimento deste trabalho.

Aos(às) Professores(as) Sujeitos(as) Colaboradores(as) da pesquisa, à Gestora da escola, em especial aos amigos Deyvid Lagos e Emerson Michael, as pessoas da comunidade de Poço Fundo pelas contribuições; sem eles(as) não teríamos realizado a pesquisa.

À Avanísia Souza, Israel de Carvalho, Éverton Aragão e Elenilda Caetano pelo compartilhamento dos textos, livros e demais produções acadêmicas sobre Santa Cruz do Capibaribe e Poço Fundo.

Agradeço às minhas companheiras de mestrado Andreza Alves e Manuela Darc, que fizeram com que o percurso fosse menos solitário. Nossas conversas constantes, compartilhamento de dúvidas, angústias e incertezas nos ajudaram a continuar. O caminho se tornou um pouco mais leve e divertido. Foi gratificante poder contar com a parceria, a generosidade, as contribuições e o aprendizado mútuo.

Agradeço ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, que em cada encontro contribuía com partilhas enriquecedoras. Também, agradeço a Deyvson Silva, Isaías Silva, Eunice e aos demais integrantes.

Agradeço à Turma 2020 do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC); tivemos que cursar as disciplinas de forma remota, mas cada um contribuiu para o bem do coletivo e foi possível partilhar momentos enriquecedores. Agradeço a Fábria Souza, Antônio (Tony) Silva, José Ernando, Maria Rita Piancó, Matheus Bezerra e Márcia Bezerra.

As(os) Professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), pelos ensinamentos, por compartilhar conosco conhecimentos e pelas contribuições em minha formação.

Agradeço aos amigos Greisson Lima, Arthur Tomaz, Marta Santos pelas palavras de incentivo, pela compreensão quando me chamavam para sair e nem sempre estava disponível.

A Germano Xavier pelas leituras e contribuições durante a pesquisa.

A Ronaldo Sousa por compartilhar experiências do mestrado e me incentivar a fazer a seleção.

A Aridelson Oliveira pelas conversas a respeito das vivências do mestrado.

A Prefeitura Municipal de Brejo da Madre de Deus – PE, que, ao conceder a Licença para Estudos de 90 dias, possibilitou mais celeridade na reta final da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), nas pessoas da coordenadora, Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e ao secretário Rodrigo José Torres de Albuquerque, agradeço a disponibilidade, dedicação e atenção.

Agradeço a Luiz Inácio Lula da Silva, que, quando foi presidente do Brasil (2003-2011), possibilitou uma política de Interiorização das Universidades. E espero que, ao iniciar seu novo mandato como presidente do Brasil em 2023, possa contribuir para melhorar a educação!

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente durante o percurso de realização desta pesquisa.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”  
(SAINT-EXUPÉRY Apud BACUBAUM, 2004, p. 175).

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2021, p. 64).

## RESUMO

Esta dissertação se propõe a discutir sobre as práticas docentes de enfrentamento ao racismo em uma escola campesina no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE. Tendo em vista que o contexto histórico-social em que se formou a sociedade brasileira foi/é marcado pelas relações de poder, essas relações assimétricas de poder, o grupo representado pelos ocidentais (homens brancos-heterossexuais-cristãos-europeus) se autodenominou como superior a outros povos e culturas não ocidentais (indígenas, asiáticos, negros). Tais relações foram/são fundadas na racialização e racionalização, o que contribuiu para marginalizar, subalternizar e oprimir a população negra que foi forçada a deixar seu lugar de origem (África) para viver em condições desumanas sob o regime da escravização por mais de três séculos e meio. Após a abolição da escravidão foram deixados à própria sorte, sem que o Estado apresentasse políticas públicas para sua integração social. Assim, tendo que enfrentar a falta de moradia, de oportunidades de emprego, a discriminação, o preconceito, a violência e o genocídio, estes se uniram através de movimentos sociais negros para reivindicar o direito à existência, à humanização. Desse modo, é promulgada a Lei 10.639/2003 que, aliada a outros mecanismos legais, anteriores e posteriores à esta lei, como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tentam assegurar o direito às novas gerações conhecer características positivas sobre os povos de origem africana e afro-brasileira. Nesse sentido, se faz necessário pensar em outras formas de educação que contemplem, valorizem e respeitem a diversidade e a diferença. A partir destas questões, adotamos como aporte teórico os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos que denunciam e propõem alternativas para romper com as amarras da colonialidade. Desse modo, autores como Quijano (2000-2005-2010); Mignolo (2007-2008-2009); Grosfoguel (2012-2016); Munanga (2003-2015); Gomes (2007-2012-2013), entre outros, nos ajudam a pensar sobre a interseccionalidade das opressões e formas outras para superá-las. Sob este prisma, temos como objetivo geral: compreender como professores(as), através de suas práticas docentes, abordam o racismo em sala de aula em uma escola campesina no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE. E como objetivos específicos: 1) identificar as concepções de racismo do(a) professor(a) que atua em escola campesina; 2) identificar as manifestações de racismo em sala de aula e 3) caracterizar as práticas docentes de enfrentamento/combate ao racismo. Nesse intuito, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) como procedimento metodológico, uma vez que essa técnica pode ser aplicada no tratamento dos dados em vários tipos de pesquisas científicas. Assim, a análise dos dados revelou que esta pesquisa avançou na abordagem da temática ao apresentar uma faixa etária distinta das pesquisas anteriores. Além de se configurar como uma produção pioneira ao tratar sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e enfrentamento ao racismo no município, contribuindo para pensarmos em prol de uma sociedade e de uma educação mais equânime.

**Palavras-chave:** colonialidade; educação das relações étnico-raciais; práticas docentes de enfrentamento ao racismo.

## ABSTRACT

This dissertation proposes to discuss the teaching practices of coping with racism in a rural school in the municipality of Santa Cruz do Capibaribe -PE. Bearing in mind that the historical-social context in which Brazilian society was formed was/is marked by power relations. In these asymmetrical power relations, the group represented by Westerners (white-heterosexual-Christian-European men) self-described as superior to other non-Western peoples and cultures (indigenous, Asian, black). Such relationships were/are founded on racialization and rationalization, which contributed to marginalize, subalternize and oppress the black population that was forced to leave its place of origin (Africa) to live in inhumane conditions under the regime of enslavement for more than three centuries and quite. After the abolition of slavery, they were left to their own devices, without the State presenting public policies for their social integration. Thus, having to face homelessness, job opportunities, discrimination, prejudice, violence and genocide, they came together through black social movements to claim the right to existence, humanization. In this way, Law 10.639/2003 is enacted, which, together with other legal mechanisms, before and after this law, such as the National Education Plan (PNE), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), try to ensure the right to new generations to learn about positive characteristics about peoples of African and Afro-Brazilian origin. In this sense, it is necessary to think of other forms of education that contemplate, value and respect diversity and difference. Thus, we adopt as theoretical support the Latin American Post-Colonial Studies that denounce and propose alternatives to break with the ties of coloniality. Thus, authors such as Quijano (2000-2005-2010); Mignolo (2007-2008-2009); Grosfoguel (2012-2016); Munanga (2003-2015); Gomes (2007-2012-2013) among others, help us to think about the intersectionality of oppressions and other ways to overcome them. So our general objective is: Understanding how teachers, through their teaching practices, approach racism in the classroom at a rural school in the municipality of Santa Cruz do Capibaribe-PE. And as specific objectives: 1) Identify the conceptions of racism of the teacher who works in rural schools; 2) Identify the manifestations of racism in the classroom and 3) Characterize the teaching practices of confronting/combating racism. To this end, we adopted Content Analysis (BARDIN, 2016) as a methodological procedure, since this technique can be applied in the treatment of data in various types of scientific research. Thus, data analysis revealed that this research advanced in approaching the theme by presenting a different age group from previous research. In addition to being a pioneering production when dealing with the theme of education in ethnic-racial relations and combating racism in the municipality, contributing to thinking in favor of a more equitable society and education.

**Keywords:** coloniality; education of ethnic-racial relations; teaching practices of coping with racism.

## RESUMEN

Esta disertación se propone discutir las prácticas docentes de enfrentamiento al racismo en una escuela rural del municipio de Santa Cruz do Capibaribe -PE. Teniendo en cuenta que el contexto histórico-social en el que se formó la sociedad brasileña estuvo/está marcado por relaciones de poder. En estas relaciones asimétricas de poder, el grupo representado por los occidentales (hombres blancos-heterosexuales-cristianos-europeos) se autodescribía como superior a otros pueblos y culturas no occidentales (indígenas, asiáticos, negros). Tales relaciones estaban/están fundadas en la racialización y racionalización, que contribuyeron a marginar, subalternizar y oprimir a la población negra que se vio obligada a abandonar su lugar de origen (África) para vivir en condiciones infrahumanas bajo el régimen de esclavitud durante más de tres siglos y medio. Luego de la abolición de la esclavitud, quedaron a su suerte, sin que el Estado presentara políticas públicas para su integración social. Así, teniendo que enfrentar la falta de vivienda, las oportunidades laborales, la discriminación, los prejuicios, la violencia y el genocidio, se unieron a través de los movimientos sociales negros para reivindicar el derecho a la existencia, a la humanización. De esta manera, se promulga la Ley 10.639/2003 que, junto con otros mecanismos legales, anteriores y posteriores a esta ley, como el Plan Nacional de Educación (PNE), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), tratan de garantizar el derecho de las nuevas generaciones a conocer las características positivas de los pueblos de origen africano y afrobrasileño. En este sentido, es necesario pensar en otras formas de educación que contemplen, valoren y respeten la diversidad y la diferencia. Así, adoptamos como soporte teórico los Estudios Poscoloniales Latinoamericanos que denuncian y proponen alternativas para romper con los lazos de la colonialidad. Así, autores como Quijano (2000-2005-2010); Mignolo (2007-2008-2009); Grosfoguel (2012-2016); Munanga (2003-2015); Gomes (2007-2012-2013) entre otros, nos ayudan a pensar sobre la interseccionalidad de las opresiones y otras formas de superarlas. Por lo que nuestro objetivo general es: Comprender cómo los docentes, a través de sus prácticas docentes, abordan el racismo en el aula de una escuela rural del municipio de Santa Cruz do Capibaribe-PE. Y como objetivos específicos: 1) Identificar las concepciones de racismo del docente que trabaja en la escuela rural; 2) Identificar las manifestaciones del racismo en el aula y 3) Caracterizar las prácticas docentes de enfrentamiento/combate al racismo. Para ello, adoptamos como procedimiento metodológico el Análisis de Contenido (BARDIN, 2016), ya que esta técnica puede ser aplicada en el tratamiento de datos en diversos tipos de investigación científica. Así, el análisis de los datos reveló que esta investigación avanzó en el abordaje del tema al presentar un grupo etario diferente al de investigaciones anteriores. Además de ser una producción pionera al tratar el tema de la educación en las relaciones étnico-raciales y el combate al racismo en el municipio, contribuyendo a pensar a favor de una sociedad y una educación más equitativa.

**Palabras llave:** colonialidad; educación de las relaciones étnico-raciales; prácticas didácticas de afrontamiento del racismo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 -	Comunicações orais da ANPED (2013 a 2019); 36 <sup>a</sup> , 37 <sup>a</sup> , 38 <sup>a</sup> e 39 <sup>a</sup> RA Nacional) .....	26
Tabela 2 -	Dissertações do Repositório Digital da UFPE-CAA – PPGEduC.....	33
Quadro 1 -	Classificação dos trabalhos selecionados na ANPEd e no BDRD- UFPE (CAA-PPGEduC) .....	39
Figura 1 -	Localização do Município de Santa Cruz do Capibaribe no estado de Pernambuco.....	129
Figura 2 -	Ilustração da Avenida Padre Zuzinha com exemplares das primeiras construções.....	130
Fotografia 1 -	Estrada para a Vila do Pará.....	145
Fotografia 2 -	Vila do Pará.....	146
Fotografia 3 -	Estrada (PE-160) .....	147
Fotografia 4 -	Entrada de Poço Fundo.....	147
Fotografia 5 -	Local que deu origem ao nome do lugar.....	148
Fotografia 6 -	Período chuvoso.....	149
Fotografia 7 -	Período de seca.....	149
Fotografia 8 -	Vista do Distrito de Poço Fundo.....	150
Fotografia 9 -	Escola Municipal Intermediária Prof. <sup>a</sup> Maria José.....	152
Quadro 2 -	Sujeitos colaboradores.....	153
Fotografia 10 -	Festa junina.....	160
Quadro 3 -	Coleta de dados.....	160
Figura 3 -	Etapas da análise de conteúdo.....	164
Figura 4 -	Caracterização da prática docente desenvolvida no enfrentamento do racismo.....	205

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BDRD	Banco de Dissertações do Repositório Digital
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
FAT	Fundo de Assistência ao Trabalhador
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupos de Trabalhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
PB	Paraíba
PC	Pareceres Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PND	Planos Nacionais de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Reunião Anual
RJ	Rio de Janeiro
RME-POA	Rede Municipal de Educação de Porto Alegre
RSEMSCC	Regime Substitutivo das Escolas Municipais de Santa Cruz do Capibaribe
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPIIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Étnico-Raciais
SMESCC	Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe
SUS	Sistema Único de Saúde
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>1.1</b>	<b>Fatores pessoais, educacionais e profissionais que despertaram o interesse pela pesquisa</b>	<b>18</b>
1.1.1	O que a produção científica nacional e local revela sobre o objeto de pesquisa	23
<b>2</b>	<b>O QUE EVIDENCIA O REFERENCIAL TEÓRICO: OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS</b>	<b>45</b>
<b>2.1</b>	<b>Tipos de racismo no Brasil</b>	<b>67</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, O MOVIMENTO NEGRO E A RELAÇÃO COM A LEI 10.639/2003</b>	<b>80</b>
<b>3.1</b>	<b>Resistências, lutas e a educação como lócus privilegiado do Movimento Negro</b>	<b>86</b>
<b>3.2</b>	<b>A Educação e os sujeitos de direito</b>	<b>91</b>
<b>3.3</b>	<b>Articulando a Educação das Relações Étnico-Raciais às Pedagogias Decoloniais</b>	<b>98</b>
<b>4</b>	<b>PRÁTICA DOCENTE COMO ELEMENTO DISTINTIVO NA ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)</b>	<b>106</b>
<b>4.1</b>	<b>Práticas Docentes Antirracistas</b>	<b>112</b>
<b>5</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO</b>	<b>125</b>
<b>5.1</b>	<b>Abordagem teórico-metodológica</b>	<b>126</b>
<b>5.2</b>	<b>Campo e sujeitos da pesquisa</b>	<b>128</b>
<b>5.3</b>	<b>Caracterização da escola e dos(as) professores(as) colaboradores(as)</b>	<b>150</b>
<b>5.4</b>	<b>Procedimentos e coleta de dados</b>	<b>154</b>
<b>5.5</b>	<b>Análise dos dados</b>	<b>164</b>
<b>5.6</b>	<b>Identificar as concepções de racismo dos(as) professores(as) que atuam em escola campesina</b>	<b>165</b>
<b>5.7</b>	<b>Identificar as manifestações de racismo em sala de aula</b>	<b>181</b>
<b>5.8</b>	<b>Caracterizar as práticas docentes desenvolvidas no enfrentamento ao racismo</b>	<b>192</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>207</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>215</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA</b>	<b>227</b>

<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSOR(A)</b>	<b>232</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação se propõe a discutir as práticas docentes de enfrentamento ao racismo que os(as) professores(as) utilizam em uma escola campesina no município de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco. Como aporte teórico, adotamos os Estudos Pós-Coloniais, tomando como referência a América Latina como principal lócus de enunciação. Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa Educação e Diversidade no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

O debate em nossa sociedade sobre igualdade de direitos e luta por justiça social se faz cada vez mais presente. Discutir sobre as relações étnico-raciais é colocar em evidência uma questão social que, durante um longo período na história da sociedade brasileira, foi silenciada. Esse silenciamento foi provocado pela criação de um mito social no qual todos eram iguais, o mito da democracia racial.<sup>1</sup>

O mito da democracia racial foi construído e divulgado com o propósito de passar uma imagem positiva do país no exterior. Tal construção apresentava o Brasil como um lugar onde as populações branca, indígena e negra viviam em constante harmonia. Ou seja, que não havia conflitos referentes à constituição étnico-racial da população brasileira. Essa criação e divulgação do Brasil como um país sem conflitos raciais foi difundida na década de 1930, principalmente, por Gilberto Freyre. Posteriormente, comprovou-se que este mito não possuía consolidação teórica. Este mito da democracia racial foi questionado pelo Movimento Negro, que denunciava esta criação como forma de impedir a mobilização e as lutas por direitos e melhores condições de cidadania para a população negra no país.

Tal ficção sobre o mito da democracia racial, apesar de ter tido ampla divulgação, não se sustentou. Visto que a sociedade brasileira tem como fundamento, em suas origens, as relações de opressão e subordinação. Tendo a raça como um elemento estruturante da diferenciação iniciada a partir do processo de colonialismo e da colonialidade.

A colonialidade se manifesta para continuar exercendo o seu poder hegemônico sobre os indivíduos, garantindo os privilégios de uma parcela da população e atende a um padrão de poder hegemônico estabelecido através da diferenciação racial, na qual tem o homem-

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento, ver: *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* (2015), escrito por Kabengele Munanga, e *Opção decolonial e práxis curriculares de enfrentamento do racismo: diálogos com sujeitos curriculares de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira* (2019), de autoria de Michele Guerreiro Ferreira e Janssen Felipe da Silva.

heterossexual-europeu-cristão como modelo universal de ser humano, assim como tudo o que se refere a ele como cultura, religião, lugar de origem etc.

No outro oposto estão aqueles que não correspondem a esse padrão, ou seja, os não ocidentais: asiáticos, indígenas, negros, mulheres etc. Esses subalternos tiveram sua história, cultura, saberes, lugar de origem, cor da pele, características físicas classificados como inferiores. Porém, hoje, esses oprimidos apresentam iniciativas e reivindicações para resgatar sua humanidade subjugada pelo colonizador por meio do processo de colonização e pela colonialidade. Assim, ao abordarmos a Educação das Relações Étnico-Raciais, partimos do entendimento de que os sujeitos de direito se posicionam, cada vez mais, para poder viver suas humanidades com plenitude e advogam a favor da horizontalização dessas relações de poder, em que suas origens históricas e étnico-culturais sejam respeitadas.

Assim, na próxima subseção, trataremos dos aspectos pessoal, educacional e profissional que contribuíram para despertar o interesse por esta pesquisa acadêmica. Tais motivações partem do incômodo percebido com o padrão hegemônico de poder que exclui, oprime e subalterniza aqueles(as) que não atendem a esse modelo estandardizado. Esses subalternizados passam por diversos tipos de violências, que resultam em um não reconhecimento das suas identidades, seus valores culturais e históricos, afetando suas subjetividades. Ao observar esses elementos excludentes impostos à população negra, senti a necessidade de realizar uma pesquisa que colaborasse com essa discussão.

### **1.1 Fatores pessoais, educacionais e profissionais que despertaram o interesse pela pesquisa**

Nesta subseção, apresentaremos os fatores que contribuíram para o despertar do interesse por esta pesquisa. Eles estão na seguinte ordem: trajetória pessoal, trajetória educacional e trajetória profissional para fins de uma melhor compreensão. Ressaltamos que, na constituição socio-histórico-cultural dos indivíduos, esses fatores estão todos interligados.

Desse modo, consideramos que nossa primeira formação se inicia no âmbito pessoal, no ambiente familiar. Em seguida, vem a formação escolar e, ao chegarmos à escola, não somos seres vazios, temos, portanto, saberes e vivências outras, as quais constituem o nosso conhecimento de mundo anterior ao escolar. Tais experiências irão se somando e aperfeiçoando novos saberes instituídos pela educação escolar. E, a partir desse processo educativo-sistematizado, surge a formação profissional em nossas vidas. Todo esse processo reflete tanto na nossa concepção de mundo quanto na atuação como profissional.

Dessa forma, na minha trajetória pessoal, desde criança, sem conhecer ou saber de meios que poderiam me auxiliar no meu processo de construção como indivíduo, vivenciei situações de racismo. Ao passar por momentos em que fazia coisas típicas de criança, como discutir com um colega, realizar alguma travessura ou simplesmente tentar me inserir em alguma brincadeira, percebi que, às vezes, o tratamento que era dado a mim e a um outro colega de pele branca era diferenciado.

Assim, se estivéssemos jogando bola em praça pública ou na rua, e a bola batesse no portão de alguma casa, quando o dono da casa saía para reclamar a reação dele era distinta, dependendo de quem tivesse jogado a bola em direção à sua casa. Com meu amigo branco havia uma reclamação, mas logo passava, porque se dizia que era coisa de criança. Se fosse eu quem tivesse chutado, a reclamação vinha com outro tom de voz e outras palavras do tipo “não tem o que fazer, negro não faz nada que preste”.

Nesse sentido, já passei por uma situação em que várias crianças estavam brincando e quando pedi às outras crianças para participar da brincadeira não deixaram. Ao perguntar porque não poderia brincar, a resposta foi “não queremos brincar com o neguinho”. Fui percebendo que a cor da minha pele, a forma do meu cabelo, era um fator que fazia diferença no trato social.

De modo que, se acontecesse algum imprevisto, como um acidente ou um machucado em uma brincadeira, o tratamento era diferenciado. Para ajudar, proteger e demonstrar empatia, era muito mais fácil isso acontecer quando a pessoa machucada tinha a cor branca. Quando ocorria comigo, se fosse algo mais sério, aparecia alguém para ajudar, mas as palavras usadas eram diferentes e passavam a ideia de que eu, por ser negro, deveria ser mais resistente e, por isso, não merecia muita atenção o fato de ter me machucado.

Assim, era comum, nas tentativas de ajuda que recebia, ouvir frases como: “já está bom”, “isso não foi nada”, “o neguinho é forte, é duro na queda”. Isso sem que eu tivesse tido tempo para responder nada. Então, passando por experiências desse tipo, fui notando que o acolhimento e o tratamento eram diferenciados, ainda que a situação que vivenciasse fosse semelhante. Mas a cor da pele fazia com que houvesse tratamentos distintos.

Durante a adolescência pude ter uma noção um pouco melhor de como funciona a sociedade, quais valores são considerados importantes, quais características físicas/étnicas são valorizadas, o que é tido como bonito ou feio. Fui percebendo que a origem étnica fazia diferença desde o meu ciclo de amizades ou até possíveis relacionamentos. Nessa fase, pude observar que o racismo se torna mais sutil. Agora, não se diz “sai daqui neguinho”, porque essas

palavras são declaradamente inapropriadas. Usam-se outros termos ou, simplesmente, não se usa nenhum termo, se exclui a pessoa que não se encaixa no padrão estabelecido.

Na minha trajetória escolar, na educação básica, vivenciei situações de racismo. Quando a professora abordou o tema Período Colonial (Brasil Colônia) e falou como era a situação das pessoas escravizadas e que, quando chegavam ao território brasileiro os negros eram avaliados pelos dentes para saber se estavam em boas condições, no final da aula, ouvi uma provocação por parte de um colega de classe que disse que se fosse nessa época eu teria valor.

Ainda durante o ensino fundamental fui perguntado por outra professora sobre casos de racismo. Ela me perguntou se já tinha enfrentado racismo, o que eu poderia dizer a esse respeito. Nesse momento, fiquei sem saber o que fazer, não tive palavras para responder. Mesmo já tendo presenciado situações discriminatórias comigo e com outras pessoas próximas, não consegui responder.

A sensação que sentia era de impotência, duplamente, por não conseguir falar de algo que já tinha sofrido e também por não querer expor as situações de preconceito que vivenciei, pois quando se nasce negro é difícil não vivenciar, mais cedo ou mais tarde, situações de racismo.

No ensino superior, no período de 2008 a 2012, quando estudava o curso de Letras/Espanhol, era comum me perguntarem se eu tinha entrado na universidade através das cotas raciais, por haver um número, ainda, pequeno de pessoas negras ocupando esse espaço educacional e com a implementação das políticas de ações afirmativas<sup>2</sup> (cotas raciais) realizadas há poucos anos por universidades públicas. Apesar de haver um discurso social que tentava classificar as cotas raciais como um demérito, o que eu nunca considerei como tal, a universidade em que prestei vestibular em 2007 não tinha aderido a essa política.

Portanto, quando iniciei meus estudos na Universidade Estadual da Paraíba, não foi por conta das cotas raciais. Mas, como observa Fanon (2008), para quem é negro, onde quer que se vá, continua-se sendo negro. Assim, no primeiro congresso de professores de espanhol que participei, na cidade de João Pessoa-PB, quando saí do congresso e fui almoçar em um restaurante próximo de onde ocorria o evento, vivenciei uma situação discriminatória.

Ao tentar entrar no restaurante, assim como os outros participantes do congresso e os colegas de curso, fui impedido pelos seguranças que me informaram que eu só poderia entrar se tivesse acompanhado. Achei a atitude dos seguranças estranha. Depois de alguns minutos

---

<sup>2</sup> As Políticas de ações afirmativas (cotas raciais) são implementadas a partir de 2004 pela Universidade de Brasília (UNB), depois pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

esperando, outros colegas de curso chegaram e entramos. Então, perguntei se algum dos que tinham entrado antes no restaurante tinham recebido algum tipo de informação parecida com a que foi dada a mim pelos seguranças e ninguém relatou ter passado por isto. Então, me levantei, saí do restaurante e fui almoçar em outro local.

Enquanto profissional, já cheguei em sala de aula no início do ano letivo e me deparei com a resistência de alguns alunos em acreditar que eu seria o professor daquela turma. Para isso, questionavam se eu demonstrava domínio de conteúdo, sobre a minha formação. Assim como aqueles que simplesmente me ignoravam em sala de aula. Mas o que eles não falavam, diretamente, era que estavam achando estranho ter um professor negro. Sabemos que, mesmo a área da educação não sendo uma das mais elitizadas, é ocupada em sua grande maioria por pessoas brancas. Na atuação em sala de aula também me deparei com situações de racismo entre os alunos.

Esses fatores despertaram meu interesse por desenvolver uma pesquisa abordando a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, naturalmente entrelaçadas com minha trajetória pessoal, educacional e profissional, já que, por ter vivenciado práticas racistas, conheço os males que elas podem causar na autoestima, nas relações pessoais, no ambiente profissional, no contexto social.

Assim como suas consequências, as quais são tão perversas que nós, mesmo enfrentando o racismo, às vezes, nos sentimos sem forças para falar e discutir as limitações que essa prática impõe às pessoas negras. Admitir e socializar tais experiências não é agradável, mas é necessário. Porque nos ajuda a refletir sobre práticas educativas que contribuam para uma educação pautada em estabelecer relações mais simétricas entre as diferentes etnias que compõem a sociedade brasileira.

Nesse sentido, quanto mais ações que denunciam o racismo e reivindicam a existência de melhores condições de vida para a população negra em uma sociedade mais justa, melhor será. Dessa forma se possibilita pensar a educação, as relações sociais, de uma outra maneira na qual as pessoas marginalizadas possam ter suas histórias, culturas e identidades valorizadas. Assim, se faz necessário ampliar essa discussão e propor formas outras de pensar a educação. Uma educação capaz de respeitar e tratar a diversidade e a diferença, que são marcas constitutivas da população brasileira como aspectos positivos.

Diante do exposto, a partir dessas minhas experiências pessoais, educacionais e profissionais, desejo nesta pesquisa aprender e, através desse processo, contribuir para que outros(as) aprendam sobre as questões étnico-raciais, pois senti a necessidade de conhecer melhor esse tema. Tanto para me conhecer enquanto pessoa quanto para saber e poder me

posicionar melhor enquanto profissional. A partir desse entendimento, percebo que os caminhos para a descolonização são vários e partem de uma perspectiva que envolve conhecimento, autoconhecimento, valorização dos múltiplos saberes, culturas, povos e de uma educação não colonizadora.

Assim, através do processo de autoconhecimento e o incômodo com a estrutura social que propaga a colonialidade em suas múltiplas dimensões, começo refletindo sobre quem sou, o que estou me tornando, como quero me construir nesse percurso pessoal e profissional diante dos desafios e possibilidades em que minha trajetória pessoal, educacional e profissional se articula com minha trajetória de vida.

Nesse percurso, vejo que, apesar das amarras produzidas pela colonialidade, me traz satisfação conhecer seus modos de atuação para poder ter elementos que fundamentem meu posicionamento crítico e, nesse processo, me construir enquanto uma pessoa que adota uma perspectiva outra, decolonial e antirracista.

No entanto, também me sinto desobediente por ousar transgredir essa lógica excludente da colonialidade e do racismo. Isso produz efeitos positivos na minha identidade e seguir nesse processo antirracista, que advoga por uma sociedade que ofereça condições de vida mais justas, é animador. Por isso, espero contribuir para somar forças com aqueles(as) que lutam por uma existência mais digna, que reconheça a diversidade e valorize as diferenças entre os diferentes povos, culturas e etnias.

Desse modo, tomamos consciência de que os instrumentos legais são importantes para garantir a legitimidade da implementação da Lei 10.639/2003, mas para que ela seja efetivada na escola é preciso que os docentes participem ativamente de sua execução. Outros instrumentos legais, como a Lei 11.645/2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Pareceres Curriculares Nacionais contribuem para um posicionamento de uma educação plural, intercultural, capaz de contemplar as necessidades dos diferentes estudantes.

Esse pensamento nos fez direcionar o nosso olhar para a escola localizada em área campesina, pois este espaço apresenta características do silenciamento que é imposto pelas decisões que são tomadas nos centros urbanos como, por exemplo, decisões educacionais e curriculares que são tomadas pelas secretarias de educação, assim como os direcionamentos curriculares que os(as) professores(as) adotam em suas práticas e que têm como base o padrão hegemônico de poder (eurocêntrico).

As relações de poder urbanocêntricas, entre escolas do campo e escolas urbanas, mostram-se assimétricas, o que revela uma hierarquização das relações verticais cidade/campo

que são próprias da colonialidade. Isso nos conduz a indagar como os(as) professores(as) em suas práticas docentes enfrentam o racismo em sala de aula em uma escola campesina.

A seguir, abordaremos sobre o levantamento do estado do conhecimento e as produções científicas relacionadas com o tema desta pesquisa. O período temporal referente a essas produções foi delimitado entre 2013 – 2019. A coleta de dados foi realizada através das produções divulgadas pela Reunião Anual (RA) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e das produções do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE), campus Agreste – Caruaru.

### 1.1.1 O que a produção científica nacional e local revela sobre o objeto de pesquisa

Nesta subseção, apresentaremos o resultado da nossa investigação acerca do que está sendo discutido a respeito das produções científicas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no cenário nacional e local. Isso nos ajudará a situar nosso objeto de pesquisa em relação às aproximações e distanciamentos com o que está sendo produzido nessa área do campo educacional. Por isso, para nosso levantamento, escolhemos a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), visto que ela é referência nacional sobre a produção e divulgação científica no campo educacional no Brasil. E, no âmbito local, o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE), tendo em vista a relevância da sua produção e a ligação com esta pesquisa.

Nessa direção, fizemos o levantamento com um recorte temporal nas produções de pesquisas realizadas entre os anos de 2013 a 2019 na (ANPEd) e no Banco de Dissertações do Repositório Digital (BDRD) da UFPE- CAA- (PPGEduC). O levantamento feito nas Reuniões Anuais (RA) da (ANPEd) representam, respectivamente, a 36<sup>a</sup>, 37<sup>a</sup>, 38<sup>a</sup> e 39<sup>a</sup>, sendo realizado nos seguintes Grupos de Trabalhos (GT's): no GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; no GT04 - Didática; no GT12 – Currículo e no GT21- Educação das Relações Étnico-Raciais. Este último Grupo de Trabalho surgiu em 2002 e reúne as produções acadêmicas relacionadas às questões étnico-raciais.

Nas nossas considerações sobre os GT's, seguiremos a ordem sequencial de criação do mais antigo para o mais atual, ou seja, do GT03 para o GT21. Com as dissertações, a sequência será por ano de produção, também, da mais antiga para a mais recente, ou seja, considerando o recorte temporal adotado de 2013 a 2019.

Adotamos como descritor para nosso levantamento um termo que correspondesse melhor ao objetivo desta pesquisa. Seguindo os princípios da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), fizemos os seguintes percursos: na 1ª fase, ou pré-análise, fizemos o levantamento dos dados na ANPEd e no PPGEduc-UFPE. Para isso, foi realizada uma *leitura flutuante* das pesquisas, com recorte temporal de 2013 a 2019, selecionadas nesses bancos de dados. Assim, obtivemos nossas primeiras impressões sobre o que as produções anteriores a esta pesquisa nos dizem acerca da temática.

Nesse caminho, primeiro, estabelecemos como critérios o marco temporal entre os anos de 2013 a 2019. Em seguida, foi definido o campo; no âmbito nacional, pesquisamos as comunicações orais na ANPEd, e, no âmbito local, pesquisamos no PPGEduc. Tendo em vista que em 2019 foi o último ano em que se realizou a RA da ANPEd, antes do início da pesquisa, e o ano de 2013 foi o primeiro ano em que o banco de dados do repositório do PPGEduc-UFPE tem as dissertações depositadas. Depois, foram definidos os descritores, *relações étnico-raciais*, *enfretamento do racismo*, *práticas docentes*, os quais, posteriormente, precisaram ser redefinidos. Nessa direção, seguimos as regras da *exaustividade*, da *representatividade*, da *homogeneidade* e da *pertinência*.

A *regra da exaustividade* diz respeito à investigação dos dados que compõem o corpus sem deixar elementos de fora da investigação. Desse modo, investigamos nos GT's da ANPEd os trabalhos que apresentavam os descritores que se relacionavam com nossa investigação. Estabelecido o descritor, passamos à leitura dessas palavras nos títulos, nas palavras-chaves dos trabalhos que encontramos, pois a *regra da representatividade* se caracteriza pela generalização da amostra dos dados.

Também aplicamos a *regra da homogeneidade*, pela qual se obedece “a critérios precisos de escolha e não se deve apresentar demasiada singularidade fora destes critérios” (BARDIN, 2016, p. 128), na qual buscamos definir, através dos elementos contemplados nos descritores, uma pertinência com o objetivo da pesquisa.

Nesse sentido, de acordo com a *regra da pertinência* sobre as informações pesquisadas e a adequação dessas informações ao objeto que suscita nossa pesquisa, foi preciso refinar os descritores, já que, no início do levantamento de dados, esses descritores eram: *relações étnico-raciais*, *enfretamento do racismo*, *práticas docentes*. Com esses descritores existia uma imprecisão, pois ora encontrávamos trabalhos que correspondiam às relações étnico-raciais, mas não contemplavam práticas docentes; ora encontrávamos trabalhos referentes às práticas docentes, mas que não contemplavam enfrentamento do racismo.

Assim, grande parte dos trabalhos encontrados apresentava um dos descritores, mas não todos os descritores. Foi necessário um descritor que contemplasse de forma mais precisa os três anteriores e pudesse auxiliar na definição da pesquisa. Então, chegamos ao descritor *práticas docentes de enfrentamento do racismo*, pois esse descritor corresponde com maior precisão aos objetivos da pesquisa.

A partir dessa definição, foi realizada uma nova investigação nos trabalhos encontrados nos bancos de dados já mencionados. Dessa leitura flutuante se passou a uma segunda sondagem que consistiu na análise completa dos resumos dos trabalhos, resultando na seleção daqueles que correspondiam ao nosso descritor. Nessa triagem, o propósito foi alcançar o objetivo referente à temática a qual se propõe a pesquisa.

Portanto, na fase de pré-análise, organizamos, sistematizamos e determinamos o descritor para servir à categorização das operações de recortes dos dados. Dessa forma, pudemos passar para a preparação do material ou edição dos dados selecionados para que fossem explorados na 2ª fase. Esta se constituiu em uma exploração do material que compõe o corpus da pesquisa, ou seja, no que encontramos no levantamento dos dados no estado do conhecimento.

Após a exploração do material na segunda fase, realizou-se uma terceira leitura que consistiu na análise completa dos trabalhos selecionados. Depois dessa sondagem, foram selecionados os trabalhos que apresentaremos a seguir, os quais apresentaram proximidade com o nosso objeto de estudo.

Desse modo, fizemos uma primeira leitura dos títulos dos trabalhos e das palavras-chaves nos resumos de 355 comunicações orais. Em um segundo momento, no qual foi encontrado *Práticas Docentes* ou *Enfretamento do Racismo*, foram selecionados 30 trabalhos para serem lidos os resumos completos. Em uma terceira fase, após a leitura dos 30 trabalhos completos selecionados na fase anterior, foram selecionadas 04 comunicações orais que respondiam de modo integral ao descritor do interesse desta pesquisa.

Na sequência, elaboramos uma tabela demonstrativa com o resumo do levantamento das comunicações orais encontradas nas Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que representam o período de 2013 a 2019.

Tabela 1 - Comunicações orais da ANPEd (2013 a 2019: 36<sup>a</sup>, 37<sup>a</sup>, 38<sup>a</sup> e 39<sup>a</sup> RA Nacional)

Grupo de Trabalhos – GT's	Total de trabalhos	Descritores
		Práticas Docentes de Enfrentamento do Racismo
03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	82	0 (0,0%)
04 – Didática	66	0 (0,0%)
12 – Currículo	107	0 (0,0%)
21 – Educação e Relações Étnico-Raciais	100	4 (4,0%)
<b>Total geral</b>	<b>355</b>	<b>4 (11,56%)</b>

Fonte: O autor (2021) com base nos dados levantados através do site da ANPEd<sup>3</sup>.

Dessa forma, passaremos a tratar mais detalhadamente dos trabalhos selecionados no nosso levantamento que apresentaram o descritor *práticas docentes de enfrentamento do racismo*, no local e com o recorte temporal já mencionados. Assim, no GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, no GT04 – Didática e o GT12 – Currículo, nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019, foram apresentados ao todo 82, 66 e 107 comunicações orais, respectivamente, porém nenhuma foi selecionada por não conter o descritor correspondente.

No GT21 – Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2013, foram apresentados 18 trabalhos, nenhum contemplou o descritor pesquisado. No ano de 2015, foram encontradas 29 comunicações orais, destas 2 continham o descritor *Práticas Docentes de Enfrentamento do Racismo*, são elas: 1º) Construções de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula (Elizângela Áreas Ferreira Almeida e Eliane Giachetto Saravali); 2º) A Educação Física e os limites para o trabalho com a questão étnico-racial na rede municipal de ensino de Porto Alegre (Gabriela Nobre Bins).

Ainda no GT21, no ano de 2017, foram encontradas 23 comunicações orais, nenhuma contemplou o descritor pesquisado. No ano de 2019, foram encontradas 30 comunicações orais, desse quantitativo 2 apresentavam os descritores que contemplam essa pesquisa. São elas: 1<sup>a</sup>) As literaturas africanas e afro-brasileiras – o desafio da aplicabilidade da lei 10.639/2003 de levar o leitor a uma viagem com os personagens deuses afros (Maria Cristina Marques); 2<sup>a</sup>

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

Práticas pedagógicas: Diálogo intertextual entre linguagens culturais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Sueli do Nascimento). Nesse período, foram apresentados um total de 100 comunicações orais, dentre os quais 04 trabalhos foram selecionados por conter o descritor correspondente a essa pesquisa.

A seguir, passaremos a discorrer sobre essas produções acadêmicas selecionadas, destacando os elementos que elas apresentam e que se assemelham ou se distinguem da nossa pesquisa. Esta comparação é importante porque nos permite identificar a orientação em que as pesquisas anteriores apontam. E, ao estabelecer os elementos de aproximação e distanciamento com elas, nos possibilita entender, nessa fase, em que direção este estudo caminha. Além disso, auxiliará a comparação, no momento final, com o resultado da análise dos dados colhidos com os sujeitos da pesquisa para observar em que direção/aspecto esta pesquisa conseguiu avançar.

Assim, passemos a discorrer sobre o que apontam as produções encontradas. O 1º (primeiro) trabalho encontrado no GT 21 no ano de 2015 tem como título: *Construções de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula*, de autoria de Elizângela Áreas Ferreira Almeida e Eliane Giachetto Saravali.

Almeida e Saravali (2015) começam destacando em seu artigo que as lutas contra as desigualdades raciais no Brasil se iniciaram a partir de 1968, quando o país assumiu o compromisso internacional de erradicação do preconceito e da discriminação nos ambientes de ensino. Esse compromisso foi adotado a partir do decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968 (BRASIL, 1968). Essa atitude estava de acordo com os direcionamentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Depois, em uma sequência organizada pelas autoras, vêm os marcos legais, como a Constituição Brasileira de 1988. As autoras destacam que

Em 2004, após a promulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 nº 3 de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004a) publicam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) e, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009) (ALMEIDA; SARAVALI, 2015, p. 6).

Para elas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam subsídios para o trabalho dos professores em sala de aula, mas esbarram na questão da inter ou transdisciplinaridade, pois essa perspectiva se torna impossível de ser realizada pela questão da estruturação dos currículos, da formação dos professores, que é feita por disciplinas e não por áreas de conhecimento, e também pela ausência de métodos teóricos bem fundamentados.

No entanto, a abordagem enfatiza ações pedagógicas, junto a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual paulista, para promover um diálogo através do ensino da literatura infanto-juvenil de matriz africana e afro-brasileira e, dessa forma, contribuir para que esses alunos adquiram novos conhecimentos sem a imposição da visão eurocêntrica determinante e racista em que geralmente o conhecimento escolar é pautado.

Desse modo, a comunicação oral de Almeida e Saravali (2015) se aproxima da nossa pesquisa por abordar a utilização da literatura como uma prática pedagógica antirracista, porque envolve professores e a educação pública. Mas se difere quanto à abordagem metodológica que as autoras utilizam (pesquisa-ação), o campo empírico (escolas da rede do Estado de São Paulo), a perspectiva teórica, o objetivo, entre outros aspectos.

O 2º (segundo) trabalho selecionado na RA da ANPED, em 2015, tem como título *A Educação Física e os limites para o trabalho com a questão étnico-racial na rede municipal de ensino de Porto Alegre* e é de autoria de Gabriela Nobre Bins.

Bins (2015) inicia sua abordagem querendo saber sobre as possibilidades de desenvolvimento das questões étnico-raciais acontecerem nas aulas de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RME-POA). Para isso, utiliza-se de um questionário diagnóstico que é endereçado a todos(as) os(as) professores(as) de Educação Física. A partir desses resultados, elabora uma análise dos dados que emergiram da etnografia e dos questionários.

Nesta análise, a autora aponta que a quantidade de professores que trabalham a disciplina de Educação Física articulada às questões étnico-raciais é bastante reduzido. Os(as) professores(as) que participaram da pesquisa alegaram que não tiveram formação acadêmica para esse tipo de trabalho. A maioria conhece a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, no entanto, como não se sentem preparados e não dispõem de apoio didático-pedagógico, não o fazem.

Segundo Bins (2015), os mecanismos legais que garantem o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula são muito importantes. Por isso, dá ênfase particular às leis: 10.639/2003 e 11.645/2008, que modificaram dois artigos (o 23 e o 79) contidos na Lei e, portanto, passaram a integrar e representar a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996, também destacando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entre outros mecanismos legais.

Bins (2015) se aproxima de um professor que consegue unir a Educação Física e as questões das relações étnico-raciais. Esse professor relata que em sua prática pedagógica se utiliza da capoeira nas aulas de Educação Física para trabalhar valores africanos, aspectos

positivos da cultura e do corpo, pois, em sua concepção, o corpo está diretamente relacionado à diversidade. Desse modo, Bins (2015, p. 7) assinala que “como diz o professor Baobá, ela está impressa nos corpos dos nossos alunos e alunas, portanto, precisamos de elementos que formem os(as) professores(as) para lidar com essa diversidade e as problemáticas que possam decorrer dela”.

A prática desse professor, denominado de Baobá, só é possível porque, segundo o mesmo, ele buscou qualificação em relação à temática étnico-racial após terminar sua graduação, além de conhecer um grupo de capoeira do qual tinha aproximação antes de iniciar seus estudos acadêmicos.

Assim, a autora pontua que “a distância entre a lei e sua materialização na prática precisa ser diminuída” (BINS, 2015, p. 11), pois a escola continua operando para reproduzir o caráter hegemônico do eurocentrismo e essa estrutura inviabiliza outras perspectivas como a Educação das Relações Étnico-Raciais indígenas e africanas.

Esse trabalho nos mostra como existe pouca produção acadêmica que associe Educação Física e as relações étnico-raciais. E revela a pouca conexão entre os órgãos institucionais da secretaria da RME-POA, mostrando a necessidade de um entrosamento entre os órgãos diretivos e o corpo escolar para diminuir a distância entre o que diz a lei e o que se vivencia nas escolas.

Logo, a comunicação oral apresentada por Bins (2015) se aproxima da nossa pesquisa por abordar a prática pedagógica de professores que trabalham em uma perspectiva antirracista, por destacar os mecanismos legais que sustentam as lutas e reivindicações e por ser na área de educação. Mas se diferencia pela perspectiva teórico-metodológica adotada, pela localização do campo empírico, pelo nível de atuação dos sujeitos (professores/as) em faixas etárias distintas da nossa pesquisa.

No ano de 2019, na RA da ANPEd, a 1ª das duas comunicações encontradas com o descritor supracitado tem como título: *As literaturas africanas e afro-brasileiras – O desafio da aplicabilidade da lei 10.639/2003 de levar o leitor a uma viagem com personagens deuses afros*. É de autoria de Maria Cristina Marques (2019). Chamou nossa atenção não só porque apresentou relação com a nossa temática, e sim pela mudança de perspectiva na qual uma professora, que se utilizou da prática em sala de aula para ministrar conteúdos que abordam as relações étnico-raciais, tece considerações sobre suas experiências.

Desse modo, Marques (2019) relata as dificuldades em se trabalhar essa temática, principalmente se for necessário abordar a questão da religião. Porque, segundo a autora, existe uma resistência tanto da escola quanto da comunidade em discutir sobre o assunto. Sua narrativa

relata um episódio que vivenciou atuando como professora em uma escola municipal de Macaé, RJ, na qual, ao trabalhar o livro “Lendas de Exu” (2009), escrito por Adilson Martins, foi taxada de “macumbeira”. Um livro que foi distribuído pelo Plano Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A professora relata que o livro aborda Exu como um personagem literário, no entanto, também é cultuado na religião Iorubá como um deus mensageiro e trapaceiro. Após fazer a exposição do livro em sua sala de aula, começaram as críticas. Ela relata que não recebeu o apoio da diretora da escola que era evangélica. E que muitos dos seus colegas resolveram ficar do lado da diretora. Um inquérito administrativo foi instaurado. E, por fim, ela acabou sendo colocada à disposição da Secretaria de Educação do município. Seu caso ganhou notoriedade sendo noticiado em várias mídias.

Marques (2019) relata que em 2018 outro caso parecido ocorreu com uma professora na cidade de Volta Redonda, RJ, quando tentou trabalhar a obra “OMO-OBA: história de princesas” (2009), de Kiusam de Oliveira. Assim, a autora observa que o racismo religioso continua presente no ambiente escolar e destaca que

Dentre diversos obstáculos que são infringidos a esta parcela da população está a intolerância religiosa. Apesar do avanço alcançado pela inserção de negros e negras na universidade, os dados ainda apontam que a quantidade de negros que consegue alcançar uma classe social de prestígio, ainda tem muito a alcançar (MARQUES, 2019, p. 5).

Marques (2019) questiona o porquê de negros só aparecerem retratados nos livros didáticos no pelourinho ou em situações degradantes. Tal observação corrobora com o que pontua Gomes (2013) e Ferreira (2018) sobre a imagem que vinculada nos livros a respeito da população negra. Uma criação imagética na qual a população negra e o continente africano são retratados de forma parcial com ênfase no período escravocrata, subdesenvolvimento e outros aspectos negativos.

A autora ainda destaca que essa resistência se encontra no fato de que as imagens dos deuses de religiões africanas terem sido associadas a demônios pelos colonizadores cristãos, pois, se comparado a outras mitologias, como a greco-romana e nórdica, seus deuses não são associados à figura do mal como ocorre com as religiões africanas. Mas enfatiza que é importante resistir a essa opressão cultural, por isso, ao se referir a Freire, pontua que,

No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a africana escrava se

defenda do poder hegemônico do colonizador branco (FREIRE, 2015 apud MARQUES, 2019, p.7).

A autora chama atenção para a importância de se trabalhar esse tipo de literatura em sala de aula para desmistificar a cultura religiosa africana e possibilitar que, através do contato com a diversidade e a multiplicidade de culturas, a cultura afro-brasileira seja melhor compreendida. E possa transformar essas percepções pejorativas sobre os deuses africanos em heróis no futuro, mostrando uma ressignificação destas concepções preconceituosas em algo valorativo.

Na leitura do texto de Marques (2019), percebemos algumas aproximações com a nossa pesquisa, como a abordagem das questões relacionadas às relações étnico-raciais, a aplicabilidade da lei 10.639/2003, os sujeitos da pesquisa, uma temática que busca ressignificar a visão preconceituosa e racista, a prática docente antirracista, assim como os elementos que se distanciam, como a metodologia, o lócus empírico e a perspectiva teórica.

O 2º trabalho selecionado na RA da ANPED, em 2019, tem como título *Práticas pedagógicas: Diálogo intertextual entre linguagens culturais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*. A autoria é de Sueli do Nascimento (2019).

A pesquisa de Nascimento (2019) parte dos pressupostos legais das leis 10.639/2003, lei 9.394/1996 e lei 11.645/2008. A partir desta perspectiva, a autora traça um caminho metodológico através da perspectiva argumentativa da pesquisa-ação em que atua como professora-pesquisadora. Seu campo empírico é a sala de aula do Ensino Superior na cidade de Araçatuba, São Paulo. E os sujeitos da sua pesquisa são 49 acadêmicos que cursam Engenharia da Computação, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais. Esses discentes tem a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos cursos de Tecnologia, facilitando a realização da pesquisa pela professora deste componente curricular.

Com o campo empírico e os sujeitos definidos, a professora-pesquisadora estabeleceu que “o objetivo é conferir se obras literárias, músicas, filmes e documentários brasileiros, enquanto linguagens da cultura do século XVIII a XXI problematizam os temas relativos ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena” (NASCIMENTO, 2019, p. 2).

Para isso, realizou a aplicação de questionários para saber da percepção que os alunos tinham sobre o tema a ser trabalhado. O resultado inicial mostrou a presença de estereótipos e racismos atribuídos tanto à população negra quanto à indígena. De posse desses dados e com o intuito de trabalhar filmes, literatura e música relacionadas à tecnologia, esses instrumentos/materiais didáticos foram divididos em etapas. Na 1ª etapa, debruçamo-nos sob filmes e documentários como “Vista Minha Pele” (2003), *À Sombra de Um Delírio Verde*

(2011), de An Baccaert, Cristiano Navarro, Nicola Um. Em uma 2ª etapa, discutimos a literatura nacional com trechos de obras como O Cortiço (1890), de Aluísio Azevedo; Iracema (1865), de José de Alencar; Macunaíma (1928), de Mário de Andrade etc. Na 3ª etapa, foram trabalhadas músicas como Haiti, de Caetano Veloso e Gilberto Gil; A Carne, de Elza Soares; Um Índio, de Caetano etc. No final dessas etapas, eram realizadas propostas dissertativas.

E o resultado da comparação entre o primeiro e o segundo questionário respondido pelos alunos, após as abordagens interventivas, mostraram “um cenário propício a uma pedagogia antirracista e respeitosa das etnias por quanto diz respeito aos direitos humanos” (NASCIMENTO, 2019, p. 2). Nesse sentido, observa-se que

Assim, os resultados confirmam o caminho traçado, o da utilização de linguagens culturais e históricas no processo de ensino e aprendizagem das aulas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. De fato, o problema não estava tanto em se recuperar as “heranças do passado”, mas, sim, em se (re)pensar o que se deveria fazer no “presente” (NASCIMENTO, 2019, p. 7).

Desse modo, compreendemos que a prática pedagógica utilizada pela professora-pesquisadora constitui uma prática docente antirracista, pois se utiliza de métodos e formas outras para desconstruir estereótipos racistas construídos e mantidos pela visão eurocêntrica da modernidade/colonialidade.

Assim, a pesquisa de Nascimento (2019) mantém elementos de proximidade com a nossa, pois aborda a temática das questões étnico-raciais, seus pressupostos legais estão vinculados ao campo da educação e discorre sobre a atuação do(a) educador(a) antirracista em sala de aula. Porém, distingue-se quanto aos sujeitos pesquisados, uma vez que a professora se utiliza da intervenção da sua prática para narrar este processo com seus alunos do ensino superior, além da perspectiva teórico-metodológica adotada e na localização do campo empírico que são distintos da nossa investigação.

O segundo local de levantamento dessa pesquisa foi o Banco de Dissertações do Repositório Digital (BDRD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) do Centro Acadêmico do Agreste-Caruaru (CAA-Caruaru). Nessa direção, fizemos o levantamento com o um recorte temporal nas produções de pesquisas realizadas entre os anos de 2013 a 2019.

Esse local foi escolhido por representar a produção acadêmica em nível local, por esta pesquisa ser realizada por esta mesma instituição, por ter um Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea com uma linha de pesquisa (Educação e Diversidade) que aborda a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e dos Estudos Pós-Coloniais.

A tabela a seguir demonstra o resumo das dissertações encontradas no Banco de Dissertações do Repositório Digital (BDRD) da UFPE – CAA - PPGEduc que representam o período de 2013 a 2019.

Tabela 2 - Dissertações do Repositório Digital da UFPE-CAA - PPGEduc

Ano de depósito das Dissertações	Total de dissertações	Descritor
		Práticas Docentes de Enfrentamento do Racismo
2013	6	1 90,06%)
2014	11	0 (0,0%)
2015	14	1 (0,14%)
2016	12	0 (0,0%)
2017	24	0 (0,0%)
2018	20	0 (0,0%)
2019	10	0 (0,0%)
<b>Total geral</b>	97	2 (1,94%)

Fonte: O autor (2021) com base nos dados levantados através do site do RI UFPE/CAA<sup>4</sup>.

Assim, nosso levantamento encontrou um total de 97 (noventa e sete) dissertações, com o recorte temporal de 2013 a 2019, sendo o ano de 2013 o primeiro ano de produções acadêmicas do curso de Mestrado em Educação Contemporânea do CAA-Caruaru.

Observamos que, no ano de 2013, foram depositadas nesse banco de dados 06 dissertações, destas 1 correspondia ao nosso descritor *Práticas Docentes de Enfrentamento do Racismo*. Essa produção tem como título *Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural* e sua autoria é de Michele Guerreiro Ferreira.

No ano de 2014, foram depositadas 11 dissertações no BDRD da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) CAA-Caruaru, nenhuma correspondeu ao nosso descritor. No ano de 2015, foram produzidas 14 dissertações, destas 1 apresentou palavras correspondentes ao nosso descritor. Essa dissertação tem como título *Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental*. Sua autoria é de Joseildo Cavalcanti Ferreira.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/301>.

Em 2016, foram produzidas 12 dissertações, mas não completam o nosso descritor. No ano de 2017, houve uma produção de 24 dissertações, sendo que não continham o descritor que procuramos. Já em 2018, foram depositadas 20 dissertações, mas a situação se repetiu. No último ano do nosso recorte temporal, 2019, foram depositadas 10 dissertações, entretanto, também não se encontrou nelas o descritor que correspondesse à *Práticas Docentes de Enfrentamento do Racismo*. Desse modo, teceremos as nossas impressões sobre essas produções acadêmicas encontradas. Iniciaremos pela dissertação de Ferreira (2013).

A dissertação de Ferreira (2013) aborda a Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas curriculares dos professores que atuam em escolas rurais no município de Caruaru-PE. Tem como aporte teórico os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e utiliza como procedimentos metodológicos a análise de conteúdo de Bardin (2004) e Vala (1991). Nesta direção, a aplicação desta técnica possibilita, através da inferência dos dados obtidos, que os(as) pesquisadores(as) observem além da simples descrição, contribuindo para a aferição de sentidos das características do objeto que foram criteriosamente levantados e organizados. Isto favorece os procedimentos sistemáticos e objetivos realizados durante a coleta e obtenção dos dados, colaborando com a rigorosidade da pesquisa científica.

Assim, esta pesquisa científica apresenta a perspectiva dos estudos pós-coloniais para explicar o caráter constitutivo da colonialidade (QUIJANO, 2005; 2007); (MIGNOLO, 2005; 2011); (WALSH, 2005; 2007), etc., dividida em seus quatro eixos principais que são: a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. Desse modo, Ferreira (2013) expõe o caráter opressivo, exploratório e racista que o sistema modernidade/colonialidade impôs aos povos nativos das américas e da diáspora africana com a instituição do colonialismo europeu.

Tal sistema se funda na racialização e racionalização para estabelecer relações assimétricas, tendo como padrão a raça e as formas de produzir conhecimento, que foram/são utilizadas para justificar a criação de uma ideia de superioridade dos povos ocidentais (brancos europeus) e de inferioridade dos não ocidentais (indígenas, negros, asiáticos, etc.).

Exposta essa formação colonial, a autora passa a abordar o caráter da constituição da sociedade brasileira que tem essa característica racista e opressora, que subalterniza todo aquele que não corresponda ao padrão de poder hegemônico imposto pelo eurocentrismo, o qual tem em seu modelo ideal a figura do europeu, do homem branco-heterossexual-cristão. E os que não correspondem a esse padrão sofrem a discriminação.

Após a exposição dos elementos teóricos que embasam a pesquisa, Ferreira (2013) vai direcionar sua análise para a composição dos currículos escolares, mostrando que estes reproduzem os ideais do colonizador. Tal observação revela a exclusão dos saberes e culturas

dos povos indígenas e negros que precisam aparecer nesse currículo. Para que isso ocorra, a autora menciona a trajetória de lutas dos Movimentos Sociais Negros, a conquista de leis como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 que garantem o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados da educação básica e superior.

Fundamentada em marcos legais, a autora desenvolve sua pesquisa com professores que atuam em comunidades rurais no município de Caruaru-PE. Ferreira (2013) entende que as escolas situadas em áreas rurais representam uma dupla opressão caracterizada pela colonialidade, que associa o desenvolvimento ao setor urbano; característica imposta pelo sistema colonial metrópole/colônia desde sua gênese. E o outro aspecto opressivo é a imposição de direcionamentos realizados pelas Secretarias de Educação e órgãos normativos localizados no meio urbano que desconsideram as particularidades e saberes das populações rurais.

Desse modo, Ferreira (2013) entrevista os(as) professores(as) que atuam em escolas rurais, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes, para entender suas práticas docentes em relação ao que estabelece a Lei 10.639/2003. Pontua que

Em nossas análises, identificamos que aspectos propositivos da Lei nº 10.639/2003, expressos nas DCN (BRASIL, 2004a, 2004b), estão presentes nas práticas do(a)s professore(a)s, as quais superam as práticas meramente denunciativas das políticas *de* identidade, expressando a perspectiva da identidade *na* política [...] (FERREIRA, 2013, p. 148).

Para Ferreira (2013), mesmo os(as) professores(as) tendo uma boa intenção e atuando com práticas antirracistas que têm alcançado efeitos positivos, existe um conflito evidente em suas práticas representado pela colonialidade/decolonialidade. Em que esses(as) professores(as) se esforçam para trabalhar conteúdos antirracistas em suas salas de aulas, mesmo com a falta de materiais didáticos e a carência na formação inicial, uma vez que não tiveram essa formação em suas graduações, com exceção do professor de História, para realizar em suas práxis docentes abordagens referentes a essa temática.

No entanto, esses(as) professores(as) buscam outras fontes de pesquisa para poderem abordar o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mas podem acabar reforçando o caráter da colonialidade, como o caso da professora pesquisada que tratava das religiões de matrizes africanas utilizando, para isso, publicações de uma revista cristã. Ou o caso da professora de Português que leva para sala de aula textos que enfatizam a desumanização a qual os negros escravizados eram submetidos e, quando os alunos da turma começam a fazer bullying com o aluno negro da sala por causa desse conteúdo, ela o coloca como culpado por

não ter se posicionado contra o racismo que sofre dos outros colegas e ainda o classifica como se apresentasse algum problema cognitivo.

Esses casos revelam que, se o(a) professor(a) não tiver a formação adequada para atuar com práticas antirracistas, pode acabar reforçando o caráter racista disseminado pela colonialidade. Assim, conclui-se que

As tensões entre *colonialidade* e *decolonialidade* produzem práticas curriculares intersectivas, que ainda carecem de ser ampliadas para os níveis dos sistemas de educação, para contribuir na construção de uma sociedade racialmente democrática e criticamente intercultural (FERREIRA, 2013, p. 150).

A pesquisa de Ferreira (2013) apresenta uma abordagem minuciosa sobre as implicações da colonialidade no currículo escolar e, conseqüentemente, nas práticas curriculares antirracistas de professores(as) que atuam em escolas rurais. Tal exposição conduz a uma reflexão de caráter plural a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Portanto, a produção acadêmica dessa autora contém elementos de aproximação com a nossa pesquisa, são eles: aporte teórico-metodológico, campo empírico (agreste pernambucano), sujeitos da pesquisa (professores(/as)). No entanto, diferenciam-se quanto ao nível de atuação dos sujeitos que, na nossa pesquisa, são professores(as) que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais; o campo empírico que, apesar da proximidade, por ser no agreste pernambucano, mas são cidades distintas (Santa Cruz do Capibaribe-PE), os dados que nossa pesquisa apresenta sobre os sujeitos e o campo, a perspectiva que tem como foco a prática docente antirracista e não o currículo. E o principal diferencial será nosso olhar e as impressões que serão reveladas no processo de desenvolvimento da pesquisa, o qual mostrará seu caráter particular de como os(as) professor(as) pesquisados(as) utilizam suas práticas docentes para enfrentar o racismo.

No ano de 2015 encontramos a dissertação de Joseildo Cavalcanti Ferreira, que tem como título: *Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental*. Após uma leitura completa dessa pesquisa, vamos discorrer sobre este estudo.

Ferreira (2015) realiza sua pesquisa no município de Buíque-PE, com professores do 6º ao 9º ano das disciplinas de Artes, Português e História. Seu estudo tem como critério de escolha a elevada quantidade de pessoas negras e pardas que não terminaram o Ensino Fundamental completo desse município, outro critério é que o município também concentra uma quantidade significativa de pessoas negras e indígenas.

A metodologia empregada nesta pesquisa foi a análise de conteúdo de Bardin (2011) e Vala (1990), pois, segundo o autor, a escolha por este método possibilita uma análise sistemática de diversos textos, colaborando para responder à sua investigação. Igualmente, Ferreira (2015) aborda as questões étnico-raciais a partir de um aparato legal que tem como ponto de partida a Lei 10.639/2003, fazendo um percurso histórico e mostrando o papel dos Movimentos Sociais Negros na luta por direitos. Destaca o papel da educação como ponto central para propiciar o ensino e a divulgação da história e cultura negra. Assim, este estudo aponta que,

Mesmo que a implementação da lei ainda esteja longe de atingir seus objetivos, ela está presente na escola, mesmo que de forma tímida ou em datas comemorativas bem específicas. Contudo, experiências positivas se apresentam mesmo que de forma individualizada, onde professores a cumprem no decorrer do ano letivo por meio de uma prática pedagógica contínua e vigilante (FERREIRA, 2015, p. 172).

Desse modo, mesmo que os(as) professores(as) pesquisados(as) executem o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em suas salas de aula, fica evidente a carência quanto à formação inicial e continuada. O que obriga esses(as) profissionais a pesquisarem fontes, materiais e executar suas práticas por conta própria. Tal fato revela, também, um modo espontâneo da prática docente, uma insegurança na abordagem da temática e um medo de tratar diretamente sobre este tema.

Alguns professores e professoras, como é revelado nas entrevistas, sentem-se inseguros(as) de falar que seus(suas) alunos(as) são negros(as) por temer que isso seja entendido como um ato racista. E, apesar de muitos(as) alunos(as) em suas salas de aula serem negros(as) ou pardos(as), os(as) professores(as) usam de estratégias outras para que eles(as) próprios(as) se reconheçam como negros(as), evitando ferir a autoestima deles(as). Tal atitude mostra, também, que esses(as) professores(as) se sentem inseguros(as) para abordar esse assunto, em relação às percepções que se têm sobre as pessoas negras e a sua identidade étnico-racial.

Outro aspecto que se revela na fala dos(as) professores(as) de Buíque é a falta de comunicação entre as diretrizes municipais de educação e o que consta nos direcionamentos nacionais a respeito dessa temática. Assim, os(as) professores(as) que dizem ter participado de alguma formação a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais, atribuem essa formação, ainda que aligeirada, à Gerência Regional de Educação (GRE), que atende aos(as) professores(as) que trabalham na rede estadual de Pernambuco.

Desse modo, os(as) professores(as) que trabalham no estado se utilizam dessas formações para aplicar esses conhecimentos na rede municipal de educação. E os(as) que não têm vínculo empregatício com o estado não recebem formações direcionadas para a questão do trato das relações étnico-raciais, ou seja, precisam desenvolver estratégias por si só.

No entanto, algumas práticas docentes se sobressaem; aquelas associadas principalmente a professores(as) que se autodeclaram indígenas ou negros(as), seja pela autodefinição ou pela vivência com as comunidades étnicas locais. Esses(as) profissionais conseguem abordar de forma mais espontânea e atingir os(as) alunos(as) com suas práticas.

Assim, o estudo de Ferreira (2015) apresenta aproximações com a nossa pesquisa, vez que aborda as relações étnico-raciais, os sujeitos são os(as) professores(as), trata da prática docente, a metodologia é a análise de conteúdo, mas se diferencia quanto ao aspecto teórico, pois a nossa pesquisa aborda os Estudos Pós-Coloniais, o campo empírico é distinto, diferentes municípios do agreste pernambucano, o nível de atuação dos professores também é diferente, entre outros.

Nesse sentido, discorreremos sobre o que o levantamento nos revelou acerca do que vem sendo pesquisado e mantém proximidade com o nosso objeto de pesquisa. Assim, o próximo quadro se refere às comunicações orais selecionadas tanto na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) quanto no Banco de Dissertações do Repositório Digital da UFPE (BDRD-UFPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Campus Acadêmico do Agreste (CAA-PPGEduC).

Essas produções selecionadas, através do descritor *práticas docentes de enfrentamento do racismo*, nos possibilitaram observar os percursos que as pesquisas científicas que abordam a Educação das Relações Étnico-Raciais revelam em suas carências, pois é uma temática que, apesar de estar sendo reivindicada há décadas pelos movimentos sociais negros, só vem ganhar maior visibilidade a partir dos anos 1990 e início dos anos 2000. E, ainda, permanece a necessidade da cobrança, da vigilância e da luta para a efetivação de uma educação antirracista, como apontam as pesquisas relacionadas abaixo.

Quadro 1 - Classificação dos trabalhos selecionados na ANPEd e no BDRD-UFPE (CAA-PPGEduC)

Ano	Lócus de enunciação	Descritor: Práticas Docentes de Enfrentamento do Racismo	Autores(as)
2015	21-ANPEd	Construções de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula	Eliane Giachetto Saravali; Elizângela Áreas Ferreira Almeida
2015	21-ANPEd	A Educação Física e os limites para o trabalho com a questão étnico-racial na rede municipal de ensino de Porto Alegre	Gabriela Nobre Bins
2019	21-ANPEd	As literaturas africanas e afro-brasileiras – o desafio da aplicabilidade da lei 10.639/2003 de levar o leitor a uma viagem com os personagens deuses afros	Maria Cristina Marques
2019	21-ANPEd	Práticas pedagógicas: Diálogo intertextual entre linguagens culturais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	Sueli do Nascimento
2013	BDRD-UFPE	Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no meio rural	Michele Guerreiro Ferreira
2015	BDRD-UFPE	Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental	Joseildo Cavalcanti Ferreira

Fonte: O autor (2021) com base nos dados levantados através do site da ANPEd e BDRD da UFPE/CAA.

Neste levantamento, buscamos identificar o descritor *práticas docentes de enfrentamento do racismo* nos títulos, palavras-chaves e resumos dos trabalhos acadêmicos que foram lidos segundo as etapas estipuladas pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Todavia, não descartamos a possibilidade de que no corpo dos trabalhos, que não apresentavam o descritor nas pesquisas realizadas nos títulos, palavras-chaves ou resumos, esteja contemplado tal descritor.

Assim, vale ressaltar dois trabalhos encontrados no Banco de Dissertações do Repositório Digital da UFPE (BDRD-UFPE), que, apesar de não conter o descritor que pesquisamos, revela aproximações. O primeiro é o estudo de Ariene Gomes de Oliveira (2014), que aborda as questões étnico-raciais a partir da “Educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás”. Esta pesquisa discute a religião de matriz africana no Brasil desde seu surgimento como ato de resistência à imposição das religiões cristãs ocidentais, pautadas pela perspectiva do eurocentrismo, até a atual configuração dos terreiros de Candomblé em Caruaru-PE.

Para tratar sobre o preconceito, a discriminação e o racismo enfrentados pelos praticantes dessas religiões de matrizes africanas no país, Ariene Oliveira (2014) contextualiza a educação nos terreiros através de uma fundamentação teórica centrada em cinco eixos principais, que são: “Estudos Pós-coloniais, Candomblé, Racismo e Intolerância Religiosa, Educação nos Terreiros e Educação Étnico-racial” (OLIVEIRA, A. 2014, p. 51). Nessa direção, a autora observa como a perseguição impacta no modo como os candombleicistas e demais adeptos das religiosidades de matrizes africanas se veem, se posicionam na sociedade e adequam suas práticas ao contexto social para poder exercer sua fé, mesmo após o fim das proibições oficiais que reprimiam a prática aos cultos aos deuses africanos. As pessoas que confessam abertamente a prática das religiões de matriz africana ainda sofrem discriminação e preconceito.

Ariene Oliveira (2014) enfatiza como o racismo e a intolerância religiosa afetam as crianças no sistema escolar de ensino. E faz uma comparação entre a educação no terreiro que acolhe, valoriza e eleva a autoestima das crianças negras com a educação escolar sistematizada pautada nas ideias eurocêntricas que demonizam as religiões afros. A autora busca saber “como os sujeitos candomblecistas percebem a escola pública diante de suas experiências de educação nos terreiros” (OLIVEIRA, A. 2014, p. 18)? Nesse intuito, estabelece os objetivos da pesquisa (objetivo geral e específicos) para responder a essa questão-problema.

Para isso, emprega as técnicas de “observação participante, entrevistas semi-estruturadas e conversas informais” (OLIVEIRA, A. 2014, p. 143). Seu lócus de pesquisa escolhido foi um terreiro localizado na cidade de Caruaru, o qual, através das suas observações, revela para a autora algumas conclusões que,

A educação nos terreiros de Candomblé como promotora de uma educação étnico-racial tem como base um código de ética diferenciado do ocidental, prioriza-se a vivência solidária, onde os membros da religião ajudam uns aos outros nos problemas que enfrentam no dia a dia, como também nas situações financeiras que estão passando. Eles partem do princípio que formam uma só família tendo como fator agregador o Orixá, assim no Candomblé predomina a vivência solidária tendo como base o respeito ao sagrado (OLIVEIRA, A. 2014, p. 258).

Desse modo, a pesquisa de Ariene Oliveira (2014), apesar de sua relevância e importância não integra a seleção dos trabalhos escolhidos porque não contempla o descritor de *práticas docentes de enfrentamento ao racismo*. No entanto, mencionamos tal estudo por conter uma temática que se aproxima da discussão desta dissertação no que se refere às questões étnico-raciais.

O segundo trabalho, que merece ser ressaltado, é uma outra dissertação que mantém elementos de proximidade com essa pesquisa, produzido por Fabiana Beatriz da Silva (2018) e tem como título *O sagrado, o barro e o currículo do ensino religioso na Escola Municipal Mestre Vitalino (Caruaru): diálogos possíveis para uma transepistemologia*. Este estudo busca “compreender os processos do Ensino Religioso e as possibilidades de vivências curriculares outras, associadas à arte do barro, na Escola Municipal Mestre Vitalino (Caruaru-PE)” (SILVA, 2018, p. 18).

Nessa direção, a pesquisa aborda a forma como o Ensino Religioso é trabalhado em sala de aula através da junção da prática docente associada aos saberes dos artesãos do Alto do Moura. Tal configuração revela um contexto complexo, que se apresenta nas entrevistas dos colaboradores da pesquisa, em que os(as) professores(as) entrevistados(as) não têm formação específica para trabalhar com essa disciplina, além de uma carga horária reduzida a uma aula semanal e pela falta de diretrizes para esse componente fornecida pela Secretaria de Educação de Caruaru.

Nessas condições, mesmo os(as) professores(as) se esforçando para contribuir com a pluralidade religiosa (e reforçando esse intuito nas entrevistas), as dificuldades são percebidas pela falta de material de apoio, pela predominância das religiões cristãs no currículo adotado por um dos professores e pela invisibilidade das religiões de matrizes africanas nessas aulas. A autora observa que,

Os resultados demonstram contradições na compreensão de Ensino Religioso apontadas pelos docentes, pois, em suas narrativas perpassam a ideia de que esse componente não poderia ter caráter proselitista, embora, por um lado, tenham dado destaque às religiões abraâmicas (monoteístas) e, por outro, tratam o fenômeno religioso ainda com imprecisão, tratamento atribuído a falta de formação em ER desses(as) profissionais que são remanejados para atuar nesse componente (SILVA, 2018, p. 127).

Apesar dessas constatações, a pesquisa demonstra também que existem possibilidades outras nas quais o compartilhamento de saberes entre docentes e artesãos da localidade do Alto do Moura pode ampliar a forma como o Ensino Religioso e a relação com o sagrado e o barro são vistos. Uma relação que não está limitada a uma representação direcionada a apenas uma denominação religiosa, mas que trata a humanização, a cultura e a preservação como formas dialógicas possíveis. Contribuindo para a caracterização da transepistemologia<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> A transepistemologia (ALMEIDA, 2017) dialoga com a ecologia dos saberes (SANTOS, 2010) em uma perspectiva que busca estabelecer relações de solidariedade e apoio entre os excluídos pelos hegemônicos. O que fortalece a luta por direitos, igualdade e valorização de conhecimentos outros, gestados através da

Logo, a produção de Fabiana Silva (2018) se aproxima desta pesquisa por propor formas outras de pensar a educação escolar, a maneira como o Ensino Religioso é ministrado em sala de aula, contribuindo para uma pluralidade e para a valorização de saberes outros. No entanto, há um distanciamento em relação à não contemplação do descritor pesquisado, ter como foco central o currículo do Ensino Religioso, o campo de pesquisa ser distinto, entre outros.

Diante disso, o levantamento sobre as produções científicas nos possibilitou o refinamento do objeto desta pesquisa, pois, através das discussões realizadas no âmbito nacional (ANPEd) e local BDRD-UFPE (CAA-PPGEduC) foi possível ampliar nossas percepções. Isso nos conduziu a perceber a necessidade de se desenvolver uma pesquisa sobre as práticas de enfrentamento do racismo realizadas por professore(as) no interior do estado, tendo em vista que a maioria das produções acadêmicas são realizadas nos centros urbanos, reforçando a relação urbanocêntrica centro-periferia.

A inversão destoante dessa lógica urbanocêntrica se torna possível através da ocorrência de pesquisas realizadas no interior. Em vista disto, o estudo científico concebido no interior do estado de Pernambuco coopera com a perspectiva de descentralização da UFPE pontuada por Freire desde a década de 1960. Freire, em “A propósito de uma administração” (1961), fala sobre as questões, cobranças, desafios e avanços da UFPE para o cenário local e regional.

Ao se referir às carências apresentadas pela universidade e, que têm repercussão no cenário local e nacional, observa-se que os “pontos de estrangulamento ao próprio processo de desenvolvimento do país vêm sendo a sua estrutura burocrática a inexistência de técnicos em administração, o centralismo asfixiante” (FREIRE, 1961, p. 25). Esse centralismo asfixiante se manifestava desde a estruturação física de seus prédios ou cursos no ambiente em que a universidade se inseria. No entanto, destacam-se, como fatores positivos, suas constantes e intensas contribuições para a melhoria da sociedade científica e técnica que a universidade ajuda a formar através da sua atuação. O autor, enfatizando o papel das universidades, evidencia que,

Não podem as universidades brasileiras furtar-se à discussão dos problemas ligados diretamente à educação popular, justamente numa fase da vida nacional em que o povo emerge e, ganhando a consciência, mesmo ingênua, de sua presença no processo histórico, renuncia, como já se disse, as suas velhas posições de espectador e ensaia novas posições de participante (FREIRE, 1961, p. 6).

---

interculturalidade, de saberes ancestrais e lógicas outras, não excludentes, não silenciadoras e capazes de contribuir para um pensamento menos reprodutor dos aspectos colonizadores.

Assim, as universidades brasileiras precisam atender às demandas da realidade local, regional e nacional. Para isso, precisam contribuir para uma educação humanizadora. Porém, essa política de interiorização das universidades públicas começa a se efetivar a partir de 2003, no governo Lula. De modo que, “o número de cidades atendidas passou de 114 em 2003 para 219 no ano passado. Até o fim de 2010, serão 229 os municípios com pelo menos uma unidade federal de educação superior” (MEC, 2010).

Ao deslocar aspectos dessa ordem urbanocêntrica, possibilita-se que outros sujeitos, outros olhares, possam ser contemplados pela produção científica do conhecimento. Tal característica nos faz levantar o seguinte problema de pesquisa: *como professores(as), através de suas práticas docentes, enfrentam o racismo em sala de aula na escola do território campesino no município de Santa Cruz do Capibaribe –PE?*

No intuito de alcançar a resposta para esse problema, definimos os objetivos. Desse modo, temos como objetivo geral: *compreender como professores(as,) através de suas práticas docentes, enfrentam o racismo em sala de aula na escola do território campesino no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE.* E os objetivos específicos: 1) *identificar as concepções de racismo dos(as) professores(as) que atuam em escola campesina;* 2) *identificar as manifestações de racismo em sala de aula e* 3) *caracterizar quais práticas docentes são desenvolvidas no enfrentamento/combate ao racismo.*

Assim, esta dissertação se encontra organizada em 5 seções, além da introdução e das considerações finais. Sendo que a primeira seção se refere à introdução, que está composta pelo objeto de pesquisa, pela justificativa (fatores que despertaram o interesse pela pesquisa) e pelo levantamento das produções científicas que abordam a temática de interesse dessa pesquisa e seus objetivos. Na segunda seção, discutem-se os estudos sobre o referencial teórico, ou seja, os Estudos Pós-Coloniais e as aproximações entre a perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Na terceira seção, tratamos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Movimento Negro e a utilização da Lei 10.639/2003. Nesta seção procuramos demonstrar as ações realizadas pelo Movimento Negro no Brasil e na Colômbia, pois esses dois países concentram a maior quantidade da população negra na América Latina; as resistências, lutas e a educação como *locus* privilegiado do Movimento Negro; a educação e os sujeitos de direito. De modo que ficasse evidente como o Movimento Negro contribuiu significativamente para a conquista de direitos para a população negra, revelando nesse percurso as resiliências, disputas e conquistas como a supracitada Lei. Tais conquistas resultaram em uma Educação das

Relações Étnico-Raciais pautadas por sujeitos de direito que reivindicam uma educação que os represente.

Na quarta seção apresentamos uma análise sobre a prática docente como elemento distintivo na atuação do professor. Nessa discussão procuramos evidenciar sobre os tipos de práticas pedagógicas, assim como pontuar características referentes à prática docente. Na tentativa de contribuir com esse propósito, utilizamos como referência autores como João Francisco de Souza (1990; 2009); Maurice Tardif (2012) entre outros. E mostramos elementos que caracterizam a prática docente antirracista.

Na sequência, a quinta seção versa sobre o caminho metodológico adotado por esta pesquisa, sua abordagem metodológica, o campo e os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, buscamos demonstrar para o leitor como se desenvolveu o processo de construção desta pesquisa. Assim como os instrumentos e os procedimentos de análise que nos auxiliaram na coleta de dados em concordância com o referencial teórico-metodológico adotado para compor este estudo.

E, na sexta seção, apresentamos as considerações finais retomando os principais conceitos teóricos que conduziram a escrita da pesquisa. Também estabeleceremos aproximações entre as pesquisas relacionadas no levantamento do estado do conhecimento feito na ANPED e no PPGEduc-UFPE com os resultados dessa pesquisa. Assim, concluiremos a sequência do pensamento iniciado e desenvolvido nas seções anteriores. E finalizaremos mostrando os avanços e limitações contextualizando com seu momento de realização.

Dito isto, passaremos a apresentar as discussões, na próxima seção, sobre o que nos revela o referencial teórico-metodológico: os Estudos Pós-Coloniais, que está interseccionado com as demais categorias adotadas pela pesquisa.

## 2 O QUE EVIDENCIA O REFERENCIAL TEÓRICO: OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

Nesta seção, abordaremos algumas das temáticas centrais dos Estudos Pós-Coloniais que têm como principal *locus* de referência de enunciação a América Latina. Esses conceitos revelam como a colonialidade atua na constituição da sociedade, produzindo relações assimétricas de poder em que um grupo étnico (branco) é privilegiado e considerado como superior, enquanto outros grupos (negros, indígenas, mulheres, asiáticos etc.) são marginalizados e considerados inferiores.

Os Estudos Pós-Coloniais criticam e denunciam a forma exploratória como se desenvolveu a modernidade/colonialidade, que impõe sua visão única sobre os povos, culturas, etnias e territórios colonizados/explorados. Esse sistema desconsidera as outras formas de existências não ocidentais. Além de denunciar as práticas de apropriação que os ocidentais/europeus impuseram aos povos e culturas subjugados, os Estudos Pós-Coloniais também apresentam reflexões sobre como os subalternos podem desenvolver estratégias para se libertar desse sistema opressor.

Para continuarmos nossa abordagem, precisamos, antes, pontuar sobre o surgimento do grupo Modernidade/Colonialidade. O grupo Modernidade/Colonialidade tem esse nome definitivo em 2007, mas antes foi chamado Modernidade/Colonialidade Latino-Americano. Em 2010, Eduardo Rastrepo e Axel Rojas tentaram renomear o grupo de Coletividade de Argumentos da Inflexão Colonial, mas o nome que teve maior aceitação foi o escolhido por Santiago Castro-Gomes e Ramón Grosfoguel em 2007, o qual ficou conhecido por grupo Modernidade/Colonialidade (MOTA NETO, 2020).

Esse grupo se reúne desde o final de 1990; é composto em sua maioria por intelectuais latino-americanos como Castro Gomes, Ramón Grosfoguel, Eduardo Rastrepo, Axel Rojas, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, entre outros. Sua finalidade se constitui em uma crítica às visões eurocêntricas da modernidade que são tecidas a partir do ponto de vista dos subalternizados, da periferia global, mostrando a faceta da modernidade ou colonialidade. Sobre o grupo, Mota Neto (2020, p. 104) diz que

A modernidade não é um fenômeno intraeuropeu, mas uma construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos originários da América Latina e de outras regiões colonizadas no mundo.

Os(as) integrantes desse grupo têm produzido, individualmente ou em rede, categorias de análises significativas sobre a modernidade/colonialidade que se encontram em diferentes campos do conhecimento, como no âmbito da Filosofia, dos Estudos Culturais, da Sociologia, da História e da Análise Literária. Assim, tenta-se inverter a lógica da produção do conhecimento que tem o Norte Global e os Estados Unidos como parâmetro da produção científica do conhecimento.

Desse modo, procura-se produzir conhecimentos a partir de um “paradigma Outro” de “epistemologias de fronteira”, pelas quais se questiona a subalternização dos conhecimentos produzidos pelos oprimidos e propõe-se uma lógica que pense diferente, que considere e inclua a história e a simbologia que traz esses conhecimentos subalternos. Conhecimentos e saberes considerados inferiores pela lógica da modernidade/colonialidade, mas que continuam resistindo e abrindo espaços para pensamentos distintos daqueles impostos pela matriz colonial de poder.

Quando pensamos sobre a chegada dos europeus no continente americano, não podemos esquecer que o propósito das grandes navegações era o comércio mercantil, ou seja, o dinheiro, o capital. E, aqui chegando, fizeram tudo o que podiam para que essa meta fosse alcançada. Desde o povoamento das colônias ao comércio de africanos escravizados para trabalhar nos diferentes tipos de lavouras agrícolas, na extração de pedras preciosas ou em qualquer outro tipo de trabalho que exigisse força física e os indígenas ou brancos pobres não se adequassem, não soubessem ou não quisessem fazer. Arquitetou-se um conjunto de elementos para extrair as possíveis riquezas.

Assim, apropriou-se e se explorou tanto a natureza quanto os seres nativos e da diáspora africana. Para Quijano (2010), a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação étnica da população mundial como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala societal.

Segundo Quijano (2010), o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também o conjunto dos educados sob sua hegemonia. A colonialidade trouxe problemas para a natureza por conta da exploração desmedida dos recursos naturais. E, para as populações nativas, ao subjugar suas culturas e levar ao seu um quase extermínio. Para os africanos e afrodescendentes, ela produziu o êxodo forçado para a América, a exploração do trabalho escravo, a destruição dos seus núcleos familiares e a marginalização social após o fim da escravidão, etc.

Consequentemente, muitos desses problemas continuam nos países que foram colônias europeias, alguns problemas só ganharam uma roupagem contemporânea. Porém, no que diz respeito à exploração e à negação de direitos para os subalternizados (negros, índios, mulheres, homossexuais, etc.), seus efeitos continuam presentes. Nesse sentido, Grosfoguel (2012) sinaliza que,

A homofobia, o racismo, o sexismo, o heterossexismo, o classismo, o militarismo, o cristianocentrismo, o eurocentrismo são todas ideologias que nascem dos privilégios do novo poder colonial capitalista, masculinizado, branqueado e heterossexualizado (GROSFOGUEL, 2012, p. 343).

Assim, tendo em vista que o sistema modernidade/colonialidade opera causando consequências desde seu surgimento e esses efeitos se refletem na constituição das subjetividades dos povos educados sob sua hegemonia, vamos pontuar alguns conceitos centrais que perpassam tanto a essa pesquisa quanto o entendimento da estrutura histórico-social a qual estamos inseridos. Desse modo, discorreremos sobre conceitos como: modernidade, colonialidade, racialização, racionalização, interculturalidade, pensamento de fronteira, pedagogias descoloniais entre outros.

A *modernidade*, na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais, constituiu-se em um processo de dominação da cultura hegemônica europeia sobre os povos dominados a partir de 1492, com a invasão de Abya Ayala<sup>6</sup> (América). Sem esse acontecimento histórico, o processo da modernidade não teria sido possível, uma vez que foi a partir da exploração, expropriação dos recursos naturais obtidos na América, associado ao processo de subalternização dos povos nativos, e posteriormente dos povos da diáspora africana, que produziram os recursos e as condições para que a Europa se tornasse centro.

A Europa, antes da invasão da América, era considerada como periferia. A modernidade só foi possível por conta da América; graças à acumulação de capital vindo da América que a Europa pôde se transformar em centro econômico e cultural (DUSSEL, 2016; QUIJANO, 1988; GROSFOGUEL, 2016).

Para manutenção desse sistema exploratório, que possibilitou um novo arranjo das configurações de poder no cenário mundial, no qual a Europa se transformou em centro, não

---

<sup>6</sup> Segundo o glossário de Ciencias Sociales y Pueblos Indígenas **Abya Yala** “es el nombre acunado por el pueblo kuna de Panama al referirse al territorio y las naciones indígenas de las Americas. Significa ‘tierra en plena madurez’. Para Muyoema (2001), esta forma de nombrar tiene un doble significado: como posicionamiento político y como lugar de enunciación, es decir, como una manera de confrontar el peso colonial presente en ‘America Latina’ entendido como proyecto cultural de occidentalización articulado ideológicamente en el mestizaje” (LUCERO, 2011, p. 11).

era suficiente justificar suas ações apenas pelo viés da imposição. Assim, criou-se um discurso para essa prática, surgindo a *retórica da modernidade*. Tal criação discursiva se fundamentou em três pontos: salvar, civilizar e desenvolver (retomaremos a este assunto no próximo tópico).

Com a *colonização* da América e o processo de *colonialismo* foi possível estabelecer as bases de uma estratificação que tem como principal propósito o domínio sobre a natureza e os seres não europeus. Segundo Grosfoguel (2016) e Rabasa (2009), a colonização não se limitou apenas à invasão de territórios; ela se ampliou para o campo cultural e epistêmico, subordinando as populações não ocidentais e impondo seus ideais exploratórios e violentos. Para isso, utilizou a mão de obra negra escravizada para obter lucro e sustentar o sistema capitalista-colonial.

A colonização, o colonialismo, a colonialidade tem seu início com a invasão de Abya Ayala. Assim, o colonialismo teve início em 1492 e durou até 1945, ou seja, quase 450 anos desse sistema que teve como propósito a exploração dos territórios e povos por ele dominados. Nessa direção, “as condições histórico-sociais de possibilidade dos últimos 50 anos (1945-2002) de colonialidade global são os 450 anos de colonialismo global (1492-1945). Sem o colonialismo global não haveria hoje em dia a colonialidade global” (GROSFOGUEL, 2012, p. 347).

A colonialidade, por sua vez, representou/representa uma forma de dominação sobre os povos, culturas e etnias colonizadas ao mesmo tempo que se perpetua com o fim do colonialismo, de modo que sua constituição estrutural foi/é arquitetada para explorar e oprimir os povos sob seu julgo, negando-lhes a humanidade e reduzindo-os à condição do não ser.

Nesse sentido, os eixos principais que compõem a colonialidade são: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade da natureza, a colonialidade de gênero e a biocolonialidade. Esses termos foram, inicialmente, desenvolvidos ou cunhados por autores(as) relacionados(as) com os Estudos Pós-Coloniais, os quais se atribuem da seguinte forma: a colonialidade do poder é um termo cunhado por Quijano (2000; 2002); a colonialidade do saber, por Lander (2000); Castro-Gómez (2000) e Grosfoguel (2006); Colonialidade do ser, por Mignolo (2000) e Maldonado-Torres (2007); a colonialidade da natureza é empregada por Walsh (2008); a colonialidade de gênero é um termo utilizado por Lugones (2008) e a biocolonialidade é um termo atribuído a Cajigas-Rotundo (2006).

A *colonialidade do poder*, ao articular raça e trabalho, vai se transformar em uma forma de dominação sobre as relações desta última. A *racialização* da população serve para formar a mão de obra para ser explorada e gerar capital. Desse modo, justifica-se a desumanização dos não europeus para poderem ser explorados sem que “os civilizados” sintam remorso ao fazê-

lo. E, quanto maior a exploração, mais capital produz, o que resultou/resulta na escravização da população negra e nas condições de trabalho sub-humanas dos países periféricos.

A *colonialidade do saber* se manifesta em vários aspectos da sociedade, um deles se refere à construção de um imaginário no qual mulheres, indígenas e negros não podem ocupar lugar e prestígio na produção de conhecimentos. Essa forma de produzir conhecimento, que desconsidera também os saberes ancestrais dos povos colonizados, ratifica que existe um modelo de ser humano que é capaz de produzir os conhecimentos válidos. Esse modelo é representado pelo homem heterossexual-cristão-europeu. Tal construção da figura masculina branca, como o ser capaz de produzir conhecimentos, mantém e reforça estereótipos de subalternização dessas outras populações que se distanciam desse ideal.

A *colonialidade do ser* se refere à negação e inferiorização daqueles que não correspondem ao padrão de poder hegemônico/eurocêntrico. Tendo suas características físicas, culturais, religiosas etc. menosprezadas ou consideradas como inferiores. Manifesta-se através do preconceito racial, com marcadores como fenótipo, as religiões de matrizes africanas, etc. Sua manifestação nas escolas e no currículo se vê através da prática do racismo com pessoas negras e pela negação da divulgação de características positivas da população negra e do continente africano.

A *colonialidade da natureza (mãe natureza)* se refere ao modo exploratório utilizado para se beneficiar unilateralmente dos recursos naturais dos territórios colonizados, assim como associar as populações locais a seres semelhantes a animais. Ao se associar os seres nativos e os africanos a seres menos desenvolvidos e, portanto, em estado de natureza, sem alma ou que não eram completamente humanos, a colonialidade se utilizou desses argumentos para expropriar esses povos e cometer toda sorte de violência contra eles.

De sorte que, sendo considerados como não humanos, em estado de natureza, seu único propósito era/é servir aos interesses dos colonizadores. Desse modo, as pessoas “civilizadas” podiam violentar, estuprar, matar, sem sentirem remorso. Afinal, a religião cristã autorizava e a filosofia greco-romana não se opunha a tais práticas civilizatórias. Sobre a colonialidade da natureza, observa-se que

Consiste em “uma relação binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundo biofísicos, humanos e espirituais, incluindo o dos ancestrais, a que sustenta os sistemas integrais de vida e à humanidade em si” (WALSH, 2008, p. 138).

Em relação à *colonialidade de gênero*, esta se refere à forma como o gênero é tratado na perspectiva da colonialidade. No sistema colonial, a categoria gênero é mais atribuída às mulheres. Os homens são tidos como o padrão, o modelo universal de ser. Por isso, as mulheres são inferiorizadas, excluídas dos postos de liderança coletivos e sua principal função, para as mulheres brancas, é a reprodução da espécie. Quando se soma à essa inferiorização de gênero as categorias raciais e classistas, gera-se uma intersecção de opressões sofridas pelas mulheres. As autoras que criticaram com mais ênfase a falta da colonialidade de gênero nos estudos pós-coloniais são Ochy Curriel (2007) e Maria Lugones (2008).

Ao se atribuir a categoria de gênero às mulheres, os homens heterossexuais brancos são tidos como superiores nessas relações assimétricas. Tal fato se relaciona com a *colonialidade do poder* que se estrutura com a divisão racial do trabalho, interseccionando vários fatores opressivos da sociedade patriarcal para justificar o controle e a violência cometida contra as mulheres, especialmente, contra as mulheres negras. Que são sexualizadas, violentadas, desumanizadas desde os primórdios da colonização.

A *biocolonialidade* ou *biocolonialidade do poder* (CAJIGAS-ROTUNDO, 2006) é uma categoria que amplia a visão sobre a *colonialidade do poder* proposta por Quijano (2000). Ela engloba aspectos da colonialidade do poder, do ser, do saber e de gênero, mas que nos Estudos Pós-Coloniais não recebeu o destaque merecido (BELTRÁN-BARRERA, 2019). Assim como as outras categorias de colonialidade, a *biocolonialidade do poder* tem sua formação a partir da constituição do sistema mundo colonial/moderno. Ainda que Cajigas-Rotundo (2006) aborde a questão situando o problema da biodiversidade no contexto da globalização hegemônica do capitalismo pós-fordista ao período atual, suas raízes estão entrelaçadas ao marco da modernidade/colonialidade (1492).

A forma como a natureza é concebida pela visão colonial/capitalista, vista como fonte de enriquecimento e desprezando o seu caráter existencial, conduziu a uma degradação da natureza e das relações com a vida vegetal, animal e dos povos indígenas que dependem diretamente dos recursos naturais para sua sobrevivência.

Através da lógica da modernidade/colonialidade se firmam acordos internacionais que dizem ter o intuito de proteger a biodiversidade. Mas suas propostas estão fundamentadas na racionalidade científica que propõem soluções técnico-científicas. Com discursos que prometem gerar mais alimentos em menos espaço ou duplicar a produção em lugares reduzidos. Essas narrativas do ecocapitalismo camuflam a fabricação de alimentos geneticamente modificados, contaminação do solo por agrotóxicos, desalojamento e extermínio da população indígena e campesina dessas localidades.

Os resultados do modo imperialista de tratar a natureza são desvelados, também, através das patentes concedidas, em sua maioria, a pessoas ou empresas localizadas no Norte Global, que têm o propósito de dominar as formas de vida existentes (GUERRERO ARIAS, 2010). Nessa direção, pontua-se que “estos derechos permiten patentar material biológico modificado, posibilitando la privatización de la vida. Las patentes son otorgadas si la solicitud cumple los requisitos de *novedad, altura inventiva y aplicabilidad industrial*” (CAJIGAS-ROTUNDO, 2006, p. 64).

Tal concepção de apropriação gestada desde a invasão Abya Ayala traz como consequência para os povos do Sul Global, mais especificamente os sobreviventes indígenas, uma constante perseguição à sua cultura, aos seus costumes, sua relação com a natureza e a dizimação. Cajigas-Rotundo (2006) chama de “inferno-verde” essas configurações produzidas pelo capitalismo global e denuncia os ataques vivenciados pelos povos indígenas colombianos, que vão desde a expulsão desses povos de suas aldeias, a retirada de sangue para estudos sem permissão, até a possível captura para contrabandear órgãos humanos. Tais práticas desestruturam e deixam em constante estado de alerta as populações locais. O autor observa que

A partir de éstos análisis y de mis investigaciones en la zona, quiero resaltar una interpretación del relato del Cortacabezas que lo sitúa en el contexto de las actividades de biopiratería que se adelantan en la pan-amazonía centradas en el tráfico ilegal de pieles y fauna viva, plantas y, quizás también, de órganos humanos (CAJIGAS-ROTUNDO, 2006, p. 69).

O cenário gestado na e através da *biocolonialidade do poder* (CAJIGAS-ROTUNDO, 2006; BELTRÁN-BARRERA, 2019) corrobora com as palavras de Santos (2010) quando diz que abaixo da linha do Equador não há pecados. Assim, são cometidas formas variadas de atrocidades. Uma marca constante da desumanização, da subalternização, da opressão e do racismo impetrados pelos efeitos da colonialidade.

A colonialidade age de tal forma que interrelaciona vários elementos opressivos. Sob esta perspectiva, por exemplo, *a racionalização* mantém uma relação próxima com a colonialidade do saber, pois, ao hierarquizar o conhecimento produzido no ocidente, constrói-se uma distinção e separação entre o conhecimento válido que é aquele produzido pelo europeu e o que é considerado como superstição, magia ou credices, produzido pelos não europeus.

Assim, tais fatores contribuíram para que, nesse contexto, fosse gestada a ideia de “raça”. Quijano (2005, p. 21) observa que, “[...] a colonialidade era — é — o traço central inerente, inescapável, do novo padrão de poder que foi produzido na América. Nisso se fundava

e se funda sua globalidade.”. Para Quijano (2000), a ideia de “raça”, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Sua origem surge como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o fato é que logo foi associado como referência às supostas estruturas biológicas diferenciais entre os grupos humanos.

Desse modo, as formas de saberes ancestrais de populações indígenas, asiáticas, africanas ou afrodescendentes são tidas como não importantes. No entanto, grande parte desse conhecimento que os europeus utilizaram para construir essa relação de hierarquia são advindos desses povos e da população considerados subalternos.

De igual modo, a *colonialidade do ser* mantém estreita relação com a *racialização*. A *racialização*, como componente do sistema colonial, serviu para hierarquizar as relações entre brancos, mestiços, indígenas e negros, justificando a exploração destes últimos que foram considerados como desnecessários e, por isso, sujeitos a todo tipo de violência. Nesse sentido, a *racialização* não se restringe apenas à raça, mas se articula com outros aspectos sociais, pois, “a matriz racial do poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (MIGNOLO, 2007, p. 293).

Essas formas de hierarquizações produzidas na e pela colonialidade geram uma *política de identidade* que é utilizada para diferenciar os povos segundo um padrão que toma o ocidente como civilizado e, conseqüentemente, os aspectos culturais, filosóficos, geográficos, históricos, sociais e físicos como modelo estandardizado. Os que não pertencerem a essa forma “universal” de ser terão seus traços físicos, seus saberes, seu lugar de origem, suas crenças, filosofias e religiões desconsideradas.

Tal *política de identidade* está vinculada à formação histórico-social dos países colonizados. Esse tipo de ação está enraizada nos colonizados pelos europeus de um modo tão profundo que produz nas vítimas a incapacidade de se reconhecer como ser, tendo como modelo a ser alcançado, imitado e idealizado os ideais do próprio opressor/colonizador. A partir dessa perspectiva se verifica a dificuldade que tantos afro-brasileiros apresentam em se reconhecer como tal, pois os valores afros foram marginalizados pela estrutura dessa sociedade racista.

Grosfoguel (2012) nos lembra que um elemento que exerce um papel importante na articulação da colonialidade é o capitalismo, pois esse fator passa a ser visto, em muitos casos, apenas como relacionado ao capital, mas sua atuação é muito mais abrangente. Ele observa que

De fato, a palavra “capitalismo” é enganosa porque nos leva a pensar em um sistema econômico, quando, na realidade, se trata de um sistema hegemônico que transcende as ações econômicas e inclui relações raciais, de gênero, espirituais, linguísticas, pedagógicas, epistêmicas, todas articuladas em uma matriz de poder colonial que estabelece a superioridade biológica e/ou cultural das populações de origem europeia

construídas como “ocidentais”, sobre as populações não europeias construídas como “não ocidentais” (GROSFOGUEL, 2012, p. 342).

Dessa forma, o capitalismo se apresenta como um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder hegemônico. Ele articula as relações raciais, de gênero, pedagógicas, epistêmicas etc. para manter os privilégios de um grupo em detrimento de outros. Nesse sistema, as relações de trabalho associadas à *racialização* determinam quem deve receber o maior salário em uma sociedade racista que preserva os melhores postos de trabalho para as pessoas brancas e, conseqüentemente, a melhor remuneração.

Articula-se nessa relação de construção assimétrica e opressiva a *geopolítica do conhecimento*, a qual opera junto com a colonialidade do saber, do ser e de gênero, estabelecendo os tipos de sujeitos, os lugares e o gênero capazes de produzir o conhecimento válido. De modo que as estruturas criadas pela colonialidade operaram naturalizando as desigualdades entre regiões do planeta, instituições, povos e conhecimentos.

Logo, essa articulação é realizada através da modernidade com a ideia de que as instituições do Norte Global são mais seguras, o ideal de honestidade ou beleza desses povos é melhor, os conhecimentos que produzem são os que realmente importam. E as pessoas capacitadas para produzir o conhecimento científico são os homens heterossexuais-cristãos-europeus ou estadunidenses.

Tal constructo produz uma ideia de negatividade político-epistêmica nas populações educadas sob essa hegemonia da modernidade/colonialidade ao ponto de transformar o outro (negros, indígenas, mulheres, homossexuais) em categorias do não ser. Podendo, assim, ser tidos como menos humanos, incapazes de produzir conhecimentos e de terem seus próprios pensamentos validados. Essa relação de imposição do colonizador para com o colonizado produz uma violência física e epistêmica em que o oprimido deseja assumir o lugar do opressor. Nessa direção, “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27).

Ao ser desumanizado(a) pelo colonizador/opressor, o desejo do(a) negro(a) oprimido(a) é querer ser branco(a) para recuperar sua humanidade roubada. Isso pode ocorrer quando a reflexão feita pela pessoa negra sobre a condição de sua negritude é vista pela ótica do opressor. Assim, o(a) negro(a), ao ser transformado(a) em um não-ser pelo branco colonizador e pelo sistema da colonialidade, construa um duplo imaginário, em que, para resgatar sua humanidade

destruída, tenha que negar sua negritude<sup>7</sup> e passar a assumir as ideias associadas ao opressor. A construção desse duplo imaginário ou “a dupla consciência, em suma, é uma consequência da colonialidade do poder e a manifestação de subjetividades forjadas na *diferença colonial*” (MIGNOLO, 2005, p. 40).

Nesse sistema forjado para garantir o privilégio dos colonizadores/opressores, as estruturas governamentais são feitas para manutenção do sistema exploratório-capitalista-racista-cristão-heterossexual ou da matriz de poder colonial, na qual as melhores oportunidades se apresentam para aqueles que atendem ao padrão de poder hegemônico, excluindo os não ocidentais (MIGNOLO, 2008).

Assim, segundo Quijano (2010), a classificação étnica opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social. O autor observa que a classificação racial, visto que se fundou em um produto mental nu, sem nada em comum com o mundo material, não seria sequer imaginável fora da violência da dominação colonial.

Por isso, apesar do colonialismo ser uma experiência muito antiga, somente com a conquista e a colonização ibero-cristã das sociedades e populações da América, na transposição dos séculos XV e XVI, foi produzido o construto de “raça”. Isso dá conta de que não se tratava de qualquer colonialismo, mas de um muito particular e específico: ocorria no contexto da vitória militar, política e religiosa-cultural dos cristãos da Contra Reforma sobre os mulçumanos e judeus do sul da Ibéria e da Europa.

Contudo, na formação das relações sociais fundadas a partir desta ideia, produziram-se na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros, mestiços e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, mais tarde europeu, que até então indicavam somente procedência geográfica ou país de origem, passam a servir como referências das novas identidades com uma conotação racial.

Desse modo, à medida que as relações sociais vão se estabelecendo e se configurando como relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e status sociais correspondentes como consequência dessas associações ao padrão de dominação colonial que se impôs. Em outros termos, “raça” e identidade racial foram estabelecidos como instrumento de classificação social básica da população.

Acerca da identificação do conceito de “raça” como uma construção social, Quijano (2000) nos ajuda a refletir sobre as atribuições que foram associadas à população negra, mais

---

<sup>7</sup> O termo negritude é empregado com o sentido de construção cultural e identitária com o qual as pessoas de pele negra se auto-identificam, fazendo referência ao conjunto de experiências vivenciadas que caracterizam a formação identitária. Também empregado com esse mesmo sentido por Reina e Chavéz (2014) e Césaire (2006).

especificamente à população brasileira afrodescendente ao longo do percurso da modernidade. A ideia de raça se constitui como uma criação e categorização utilizada para a dominação colonial, inventada pelos europeus para assegurar seu domínio. Nesse sentido, Segato corrobora com Quijano (2000) e destaca que

La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años. Producida en el mero comienzo de la formación de América y del capitalismo, en el tránsito del siglo XV al XVI, en las centurias siguientes fue impuesta sobre toda la población del planeta como parte de la dominación colonial de Europa (SEGATO, 2015, p. 53).

Essa ideia, que foi gestada com um propósito definido, constitui-se como um dos pilares da colonialidade e continua a operar 5 séculos após sua criação, reproduzindo a ideia de hierarquização entre os seres humanos. Atribuída às pessoas não europeias, pois o europeu se autodenominou como universal, como padrão de ser civilizado, culto, assim como as atribuições que se referem à sua história, cultura, traços físicos, lugar de origem etc.

Para combater essa visão colonizadora e propor uma forma outra de pensar e possibilitar que os grupos subalternizados possam participar ativamente dessa mesma sociedade que os oprimiu e os colocou à margem, surgem as epistemologias descoloniais, denominadas também de *desobediência epistêmica*, *opção decolonial*, *pensamento de fronteira*, *a interculturalidade crítica*, *a educação intercultural* e *a Pedagogia Decolonial*, que advogam por uma sociedade equânime na qual as oportunidades não dependam de um padrão hegemônico de poder estabelecido que serve, na verdade, para manutenção de privilégios.

Assim, assevera Mignolo (2007), necessitamos de uma desobediência que possibilite um novo pensar e que nesse pensar esteja incluso a existência do outro como igual. Nesse sentido, o autor diz que

A desobediência civil se opõe ao modo de governo ocidental, mas permanece presa a logoi políticos e econômicos eurocêtricos, por isso, precisa da epistêmica para se libertar. As duas são os pilares da opção decolonial. Consiste em desaprender o que foi imposto pela colonialidade. Assim, toda mudança de descolonização política (não -racista, não-heterossexual patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica (2007, p. 287).

A *desobediência civil e epistêmica* diz respeito ao rompimento daquilo que a colonialidade impôs sobre os considerados subalternos. Não basta apenas romper com a opressão e o sistema institucional opressor. Se faz necessário aprender novos conceitos, novos horizontes, novas formas de pensar e educar o nosso pensamento em políticas que promovam

a igualdade, a humanidade e a democracia para todas as pessoas, independente de orientação sexual, cor de pele, origem geográfica, gênero etc.

Tal perspectiva significa, também, desaprender a ser racista, deixar de achar normal determinados grupos sociais serem representados ou tidos como dispensáveis pelo sistema hegemônico. É entender que a mãe natureza não é apenas um recurso para ser explorado para se obter recursos financeiros. É considerar que os povos indígenas e afros possuem saberes e que esses saberes podem coexistir, como diversidade que se enriquece pela e com a diferença.

Assim como a *desobediência epistêmica*, a *opção decolonial* representa uma mudança, uma desestabilidade que desarticula a matriz de poder colonial, mas não tem a intenção de substituí-la por outra, quer seja indígena ou africana. Ela considera a possibilidade de vários sistemas econômicos coexistirem sem necessariamente ter que extinguir o outro. Esse conhecimento parte das comunidades indígenas que compartilhavam modos de vida distintos dos que foram impostos pelos invasores.

Tais formas de existir tem a perspectiva da qualidade de vida comunitária como seu direcionamento, respeitando a natureza e todo ecossistema. O que é oposto ao modo de vida ocidental desenvolvido pela modernidade, que, na busca pelo capital, coloca em risco a existência da vida no planeta Terra.

Dessa forma, o *pensamento de fronteira*, gestado a partir dos excluídos, advoga por uma visão pluri-versal para que homens, mulheres, negros(as), indígenas, homossexuais e diversos movimentos sociais possam reivindicar uma sociedade mais igualitária e justa (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

O *pensamento de fronteira* é a resposta dos subalternos ao sistema eurocêntrico da modernidade em que os excluídos, conhecendo suas necessidades, reivindicam um compromisso ético-político para elaborar um conhecimento contra-hegemônico. Esse posicionamento colabora para pensar e desenvolver políticas educativas humanizadoras nas quais a interculturalidade possa ser considerada como um fator agregador e enriquecedor.

No que concerne às lutas pelo poder presentes nesses espaços fronteiriços, há um estado de alerta que precisa ser mantido, uma vez que o aparato utilizado pelo poder hegemônico emprega variados meios e discursos para garantir sua manutenção e seus privilégios no poder. Conseqüentemente, termos como multiculturalismo e interculturalidade podem conter aspectos nos quais os grupos hegemônicos se beneficiam desses discursos que aparentemente denotam uma visão igualitária para conservar seus privilégios. Por isso, é importante distinguir a que tipo de interculturalidade se está referindo/assimilando.

Dessa maneira, a *interculturalidade funcional* se apresenta como uma teoria que busca integrar os povos como uma sociedade sem conflitos, na medida em que não nega a diversidade étnico-racial e sociocultural, mas atua para negar os conflitos, com a intenção da manutenção do sistema hegemônico. Desse modo, o mito da democracia racial, por exemplo, se aplicaria ao sentido da interculturalidade funcional. Ou poderia se apresentar como o multiculturalismo ingênuo que serve aos propósitos do próprio sistema colonial. O qual se beneficia com um discurso que nega os conflitos sociais para não se perder os privilégios que a branquitude proporciona.

Nessa direção, a *interculturalidade crítica* questiona o modelo de sociedade vigente, as práticas da interculturalidade funcional, os padrões de poder, o padrão de *racialização* e as formas de desigualdades. Ela representa uma construção a partir das pessoas que sofreram/sofrem com a submissão e subalternização (WALSH, 2009).

Logo, a *interculturalidade crítica* desestabiliza a naturalização das desigualdades, questionando a estrutura e os padrões desiguais de poder em uma sociedade racista, sexista, heteronormativa. Tal questionamento realiza fraturas no sistema moderno/colonial, possibilitando que grupos historicamente desumanizados, oprimidos e invisibilizados possam ter suas reivindicações atendidas. Esse processo visibiliza movimentos sociais e pautas que buscam devolver para os grupos que tiveram sua humanidade roubada, suas terras usurpadas, suas culturas disseminadas, pela lógica da colonialidade, uma existência mais igualitária.

Assim, ao se pensar sobre práticas e ações educativas interculturais, busca-se uma maneira de pensar uma educação escolar outra. Esses outros sujeitos exigem outras pedagogias<sup>8</sup> distintas da imposta pela colonialidade, que seja capaz não apenas de falar da riqueza e da diversidade dos povos, como faz o multiculturalismo ingênuo ou a interculturalidade funcional, que tratam da diversidade sem abordar as raízes da diferenciação e discriminação, mantendo as mesmas estruturas opressoras fundadas na modernidade/colonialidade.

A *educação intercultural* visibiliza os problemas sociais que tratam da diferenciação e hierarquização entre os povos. De forma que,

A educação intercultural “focaliza a interculturalidade como um dos componentes centrais do processo de transformação das sociedades latino americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 164).

---

<sup>8</sup> Ver Arroyo em *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2012).

A *educação intercultural*, ao criticar o modelo de educação homogêneo que valoriza apenas a perspectiva eurocêntrica do conhecimento, estabelece uma intersecção com o *pensamento decolonial* ou *opção decolonial*, que questiona o padrão hegemônico de poder estabelecendo a base para a *desobediência epistêmica*. A partir dessa configuração, outras culturas, histórias e perspectivas são consideradas como as reivindicações dos povos subalternizados. Assim, a *educação intercultural* busca uma convivência mais justa e humana entre os indivíduos.

Dessa visão também compartilham as *Pedagogias Decoloniais*, pois partem de uma perspectiva outra que tem como objetivo valorizar os conhecimentos dos povos subalternos e oprimidos pela matriz de poder moderno/colonial. Elas podem surgir com denominações como: etnoeducação, educação intercultural, educação libertadora, emancipatória ou de caráter afirmativo (leis, cotas), para garantir o direito a uma educação que respeite a diversidade dos povos indígenas e afrodescendentes.

As *Pedagogias Decoloniais* consistem em teorias-práticas de formação humana a fim de capacitar os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, pois tem como finalidade a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (MOTA NETO; STRECK, 2019).

Destarte, a *educação intercultural*, as *Pedagogias Decoloniais* e a Educação das Relações Étnico-Raciais partilham de pressupostos que apontam para uma forma de pensar a educação sem hierarquização, pela qual a diversidade e a diferença sejam vistas como elementos constitutivos dos diversos povos, mas que essas características sejam empregadas para o bem-estar de todos(as) e entendidas como aspectos positivos e não como elementos classificatórios e excludentes.

Assim, tendo em vista o caráter interseccional da educação intercultural e as *Pedagogias Decoloniais*, que somam forças para refletir sobre uma educação mais igualitária, apresentaremos alguns conceitos importantes para refletirmos sobre essa temática, os quais são: racismo, raça, estereótipos, colonialidade, educação, etc. O racismo é percebido não apenas como uma discriminação negativa associada ao fenótipo, mas a um conjunto mais amplo que envolve saberes, valores, crenças que se articulam para estabelecer diferenciações entre os indivíduos.

Desse modo, como observamos nesta mesma seção, a modernidade produziu um discurso para justificar suas ações perante o contexto da modernidade/colonialidade. Assim,

surge a *retórica da modernidade*<sup>9</sup>, que produz e apresenta um discurso segundo suas necessidades (MIGNOLO, 2005; 2007; 2008; 2009). No início da invasão dos territórios das Américas, a retórica era salvacionista. Nessa primeira fase, os nativos precisavam ser redimidos, pois não conheciam a verdadeira fé, foram considerados como seres ligados à natureza, em estado primitivo. Esses seres sem alma (SANTOS, 2010), sem uma fé verdadeira, portanto, necessitavam ser salvos urgentemente.

A partir da criação desse argumento salvacionista, passa-se para um segundo momento, o civilizatório, no qual os nativos junto com os africanos da diáspora precisam ser civilizados, uma vez que são incapazes de tomar decisões por si só, pois não dominam o sistema de escrita, não conhecem a verdadeira fé, também não são considerados aptos para gerir suas terras, os recursos naturais, seus corpos e sua liberdade. Mesmo que sua formação ancestral e cultural lhes caracterize como legítimos pertencentes a esses locais, a *retórica da modernidade* os desautoriza.

Desse modo, essa lógica que pregou a salvação, a civilidade, passa a uma etapa desenvolvimentista. Nessa terceira fase, os povos, territórios, saberes e culturas distintos do padrão de poder hegemônico empreendido pela modernidade/colonialidade, representado pela Europa (colonizador) e pelos Estados Unidos (neo-colonialista/neo-liberais), são tidos como subdesenvolvidos. A *retórica da modernidade* vai se transformando conforme suas necessidades e conveniências para garantir a manutenção da sua matriz de poder colonial (MIGNOLO, 2008).

Destarte, a *retórica da modernidade* já não se restringe aos lugares que foram colonizados pelos europeus. Agora ela opera como mecanismo indissociável do modelo/sistema vigente como se fosse a única forma possível de existir. Tal percepção desvaloriza e inferioriza sistemas de existência política-socio-cultural anteriores à criação da lógica da modernidade. Nesse sentido, busca desacreditar outras formas de coexistir ou transformar em inimigos àqueles que não querem se submeter às imposições dessas relações imperiais entre centro (desenvolvidos) e periferia (subdesenvolvidos).

Essas relações assimétricas de poder se apresentam diluídas em imposições de acordos de livre-comércio com os países periféricos. A *retórica da modernidade* impõe a ideia de que

---

<sup>9</sup> A retórica da modernidade foi/é difundida a partir das línguas imperiais europeias responsáveis pela acumulação do conhecimento baseado no padrão eurocêntrico, as quais são o *italiano, espanhol, francês, português, alemão e inglês*. Essas seis línguas imperiais provenientes do grego e do latim foram utilizadas como instrumentos de dominação pelos colonizadores para impor sua suposta superioridade aos povos e territórios colonizados. Dessa forma, observa-se que o conhecimento considerado válido não é produzido ou difundido em outros idiomas como o aymara, o crioulo ou o africano, mas através das línguas modernas imperiais (MIGNOLO, 2005).

nesses acordos comerciais há uma possibilidade de que os países subdesenvolvidos alcancem o desenvolvimento. Algo improvável, uma vez que os papéis já estão definidos (DUSSEL, 2016).

A atuação dos países periféricos se restringe a fornecer a matéria-prima para os centros imperiais e depois compram suas mercadorias por preços muito elevados, permanecendo sempre na relação de dependência. Quando esses países tentam se libertar dessa lógica opressiva e exploratória sofrem sanções econômicas (Cuba), golpes de Estado (Brasil, Uruguai, Peru etc.) ou guerras (GALEANO, 2004; MIGNOLO, 2008). Tais ações são patrocinadas ou orquestradas diretamente pelos países imperialistas.

Essa retórica ultrapassa as relações comerciais e políticas e age no campo cognitivo e cultural dos oprimidos e opressores, estabelecendo o lugar que cada um deve ocupar. Tal perspectiva produz no imaginário socio-histórico-cultural quem são, onde estão, qual a aparência, o sexo e a cor da pele das pessoas consideradas capazes de produzir conhecimentos. Em contrapartida, reforçam estereótipos de subalternização associados aos excluídos do padrão hegemônico de poder. Assim, o *modus operandi* do extrativismo se soma ao *racismo epistêmico* dificultando a percepção, a luta e organização das vítimas para se posicionarem contra as práticas da *retórica da modernidade*.

Assim, quando Quijano (2010) aborda sobre a classificação étnica e seu modo de operar nos planos, meios e dimensões materiais e subjetivas da existência social, o autor está, também, tratando dos processos segregadores imbricados desde a constituição da colonização, do colonialismo e da colonialidade, que age através de um imaginário, da criação de um estereótipo negativo associado aos subalternos.

Na sociedade contemporânea, os grupos sociais que sofrem os efeitos da negação de seus direitos e da constante violência enfrentada cotidianamente são os denominados de minorias sociais, representados por negros, indígenas, mulheres, homossexuais, imigrantes, entre outros. Nesse processo de subalternização do outro, a raça aparece como um marcador inegável da diferença. A raça é um fator da diferença social, seja ela entre homens ou mulheres (BRAH, 2006). Assim, onde quer que se vá, o construto raça<sup>10</sup> aparecerá, pois foi constituído com o propósito de acentuar a divisão entre as pessoas e como pedra angular do sistema da modernidade/colonialidade (FANON, 2008; QUIJANO 2010).

Essa forma racializada de tratar as relações sociais vai se refletir em todos os meios sociais, causando uma assimetria nas relações humanas em que as pessoas não brancas são tratadas de maneira diferenciada. Além disso, essas pessoas têm vários de seus direitos negados;

---

<sup>10</sup> Ver Quijano em *Colonialidade do poder e a classificação social* (2010).

o acesso à saúde e à educação são prejudicados, são perseguidas e exploradas por causa da cor da sua pele ou origem geográfica distinta do padrão eurocêntrico. Nesse processo de racialização, cria-se o branco, o negro, o amarelo, o indígena, etc. como uma forma de se autoafirmar e se diferenciar do outro, desumanizando-o.

A racialização é uma característica que se inicia através do processo da modernidade/colonialidade com a invasão de Abya Yula, como destaca Quijano (2010). Porém, sua atuação não se restringe aos territórios que foram colonizados pelas nações europeias. O *modus operandi* da *retórica da modernidade* alcançou uma configuração planetária se constituindo na forma como se concebe as relações humanas influenciadas pela lógica eurocêntrica. A esse respeito, Brah (2006) destaca o contexto da Grã-Bretanha pós-guerra e as dificuldades que os seres racializados enfrentam para se inserir em uma sociedade excludente.

Desse modo, o termo negro(a), no contexto pós-guerra na Grã-Bretanha, assume uma variação de significados, pois passou a reunir, não apenas pessoas de pele negra, mas também pessoas oriundas do sul da Ásia que eram discriminadas na Grã-Bretanha. Nesse contexto, o termo serviu para aglutinar as minorias não brancas que sofriam discriminação e, assim, reunir todos(as) em uma única causa mais potente e de maior representatividade. Como exemplo, Brah (2006) pontua que os(as) africanos(as)-caribenhos(as) e do sul da Ásia, ao chegarem a Grã-Bretanha no contexto pós-guerra, vão passar por uma série de preconceitos e dificuldades. Por isso, precisaram se organizar e lutar em favor da sua existência e humanidade.

A esse respeito, Bhabha (1998) pontua que nossa existência é marcada por uma sensação de sobrevivência. Sobrevivência esta, em meio a lutas, guerras e várias outras formas de violência e violação dos direitos humanos e da condição humana, na qual o lugar do sujeito está em constante intersecção com a diversidade e a diferença cultural. Com isto, temos sujeitos híbridos que não se encontram em binarismos (centro/periferia; branco/negro; desenvolvido/subdesenvolvido; dominador/dominado). Essas relações estão em constante intercâmbio, em conexão tanto com os(as) privilegiados(as), como com os(as) excluídos(as), refletindo o ideal de colonialidade em que foram expostos(as) durante a constituição de suas identidades.

Nesse sentido, há uma intersecção com a obra de Frantz Fanon, *Pele negra máscaras brancas*, em que o oprimido, a vítima, internaliza os ideais do colonizador “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27). Consoante a isto, Freire (1978) chama atenção para o fato de que, em uma sociedade/educação que não prima pela libertação das opressões, o oprimido acaba tornando-se hospedeiro de seu

opressor. E mesmo que se lute contra as opressões impostas pela colonialidade, se faz necessária uma permanente vigilância para não sucumbir ao seu total domínio.

Com isto, esses sujeitos subalternizados estão constituídos por uma série de características, nas quais a fixidez se faz presente. Fixidez que, em Bhabha (1998), refere-se ao modo como aspectos culturais estruturantes permanecem na composição da estrutura social, definindo os papéis em que a ordem e a desordem são componentes de um mesmo sistema no qual os paradoxos se retroalimentam. E esse processo vai influenciar a construção da alteridade. Assim, ao se olhar no espelho, o(a) colonizado(a) reflete também a imagem do colonizador. Mesmo em papéis opostos, como, por exemplo, o(a) negro(a) e o(a) branco(a), no qual o(a) negro(a), para se livrar da opressão, internaliza a alteridade do(a) branco(a) e se afasta de si mesmo(a), como observa Fanon (2008).

Bhabha (1998) nos diz que essa fixidez é revelada através de marcas como a negrura, que transmite ao ser negro um conjunto de negatividades impostas por estereótipos. Assim, essa associação do(a) negro(a) à natureza, à liberdade sexual, ao primitivismo, feita pelo colonizador, vai desumanizando-o(a). Uma estrutura orquestrada com o propósito de estabelecer a diferenciação e, através dela, subjugar a alteridade das pessoas negras. Ao se estabelecer a diferenciação entre nós e eles<sup>11</sup>, criou-se toda uma estrutura repleta de fantasia e desejo pelo(a) outro(a).

Esse(a) outro(a), o(a) colonizado(a), ao mesmo tempo em que era demonizado(a), era também necessário(a) ao sistema colonial e às relações de poder. Assim, criou-se uma identificação positiva para a brancura, enquanto o oposto foi atribuído à negrura, de modo que o(a) negro(a) era considerado(a) assustador(a) e ao mesmo tempo infantil, conforme convinha aos interesses do colonizador. Bhabha (1998) estabelece esse paralelo das relações com os(as) negros(as) colonizados(as) através dos escritos de Fanon (1968; 1980), em que o sujeito negro é fixado, estereotipado em situações ambivalentes.

Esta ambivalência o(a) coloca em papéis distintos, sejam eles: o(a) assustador(a), o(a) selvagem, o(a) animalesco(a), representando o oposto do ideal do ser branco-racional-protetor, seja ainda aquele ou aquela que acolhe, que cuida, que faz a comida, que alimenta. Em todo e qualquer caso, nunca deixa de ser o(a) diferente(a), o(a) excluído(a) e o(a) explorado(a) do sistema colonial. Nesse sentido, pontua que

---

<sup>11</sup> Essa diferenciação representa as relações de poder com suas marcas de pertencimento e exclusão para determinar fronteiras, classificar e normatizar os seres em maus e bons, puros e impuros, racionais e irracionais. Ver: Tomaz T. da Silva em *A produção social da identidade e da diferença* (2000).

A visibilidade do Outro racial/colonial é ao mesmo tempo um *ponto* de identidade ("Olha, um negro") e um *problema* para o pretendido fechamento no interior do discurso. Isto porque o reconhecimento da diferença como pontos "imaginários" de identidade e origem - tais como preto e branco - é perturbado pela representação da cisão no discurso. O que eu chamei de jogo entre os momentos metafóricos/narcísicos e metonímicos/agressivos no discurso colonial - aquela estratégia em quatro partes do estereótipo [...] (BHABHA, 1998, p. 124-125).

Ao abordar o conceito de estereótipo atribuído às pessoas negras na relação colonial, Bhabha (1998) observa o modo ambivalente em que este funciona. O estereótipo está relacionado a modos deterministas de conceber as relações entre o discurso e a política. Dessa forma, a ambivalência indaga sobre as posições dogmáticas e moralistas que resultam da opressão e discriminação vivenciadas pelas pessoas negras.

Segundo o autor, o sujeito da identidade colonial é perpassado por um repertório de posições que envolvem poder, resistência, dominação e dependência. Tais elementos são constitutivos de representações de um regime tido como verdade, que normatiza as relações ambíguas da diferenciação e acaba por compor a constituição da alteridade. Uma alteridade que, sendo produzida na colonialidade, vai ter um padrão como modelo a ser alcançado, ou seja, o branco europeu.

No outro oposto desse padrão se encontra a negritude<sup>12</sup>, que será rechaçada e associada à negatividade. Tal processo se imbricará no(a) oprimido(a) e colonizado(a) que, para se livrar do julgo da opressão, introduzirá o modo de vida do opressor como ideal a ser alcançado. Porém, perceberá que, por mais eloquente que seja ou possa se tornar, onde quer que esteja continuará sendo um(a) negro(a). Por isso, o autor assevera que

Onde quer que vá, lamenta Fanon, 'o negro permanece um negro' sua raça se torna o signo não-erradicável da *diferença negativa* nos discursos coloniais. Isto porque o estereótipo impede a circulação e a articulação do significante de "raça" a não ser em sua *fixidez* enquanto racismo. Nós sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados [...] (BHABHA, 1998, p. 117).

Essa diferença negativa da representação em ser negro(a) é uma forma fixada junto ao estereótipo do que representa ser negro(a) e acompanha sua alteridade onde quer que esteja. Com a construção desse imaginário colonial repleto de características negativas associadas à raça, à cor da pele, a construção da identidade negra também se torna ambígua. Se, por um lado, o(a) negro(a) usa o modo de ser, a cultura, o modo de se vestir, a linguagem do branco para

---

<sup>12</sup> O termo é empregado como sinônimo de uma construção cultural na qual se busca formar uma identidade negra através do reconhecimento da trajetória que as pessoas negras construíram. Ver Reina e Chávez em *Aníbal Quijano y Bolívar Echeverría, dos lecturas sobre la modernidade en/y desde América Latina* (2014).

fugir do preconceito, por outro lado, ele será constantemente deslocado(a) e desconfigurado(a) como um(a) não civilizado(a), não branco(a), não pertencente ao grupo hegemônico. E permanece na inadequação constante, na fronteira entre o ser e o não ser.

A criação e divisão racial foi constituída para isso, para categorizar uma raça como superior e as outras como inferiores. Desse modo, todo um sistema contribui para a manutenção dessa constante inadequação do(a) africano(a), do(a) asiático(a), do(a) indígena. No entanto, assim como a constituição da alteridade do(a) negro(a) é ambivalente, o sistema colonial é também, dificultando a identificação e os mecanismos de opressão e desumanização. Desse modo,

Há uma procura pelo negro, o negro é uma demanda, não se pode passar sem ele, ele é necessário, mas só depois de tornar-se palatável de uma determinada maneira. Infelizmente, o negro derruba o sistema e rompe os tratados (FANON, 1991 apud BHABHA, 1998, p. 121).

Tal forma de pensar traduz a realidade colonial em que o(a) negro(a) é necessário(a) para manutenção do sistema. Mas o(a) negro(a) nunca pode questionar ou reivindicar sua humanidade. Na colonialidade, o(a) negro(a) ocupa um papel, um imaginário, que foi construído desde sua captura na África. Esse papel é o do(a) subalterno(a), o(a) que é incapaz de produzir conhecimento, o(a) que deve usar sua força física para a sobrevivência e para garantir a mão de obra barata no sistema capitalista.

Assim, os piores postos de trabalho, as piores condições, as piores remunerações são reservadas à população negra. Nesse sentido nos lembra que

O negro é um animal, o negro é mau, o negro é ruim, o negro é feio; olha, um preto, está fazendo frio, o preto está tremendo, o preto está tremendo porque está com frio, o menininho está tremendo porque está com medo do preto, o preto está tremendo de frio, aquele frio que atravessa os ossos, o menininho bonitinho está tremendo porque ele acha que o preto está tremendo de raiva, o menininho branco atira-se nos braços da mãe: Mamãe, o preto vai me comer (FANON, 1991 apud BHABHA, 1998, p. 125-126).

Os estereótipos e atribuições associadas à população negra vão perpassar todo um imaginário social que desconfigura, fixa e reproduz a negatividade associada à cor da pele. Assim, nas relações coloniais, o ser negro poderia sofrer toda “sorte” de violência, uma vez que o colonizador “retirou sua humanidade” para facilitar essa relação de exploração. Nesse sentido, o modo construído através da estereotipação do negro facilitou as relações coloniais em que

O estereótipo também pode ser visto como aquela forma particular, "fixada", do sujeito colonial que *facilita* as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termos da qual é exercido o poder colonial (BHABHA, 1998, p. 121).

Desse modo, os clichês referentes à população negra tiveram uma construção significativa na cultura racista que se perpetua após o fim da escravidão e o fim do colonialismo. Mas, como assevera Quijano (2010), a colonialidade não se restringe apenas às práticas coloniais. Ela ultrapassa o âmbito material e simbólico e continua sua extensão a todos(as) aqueles(as) que foram educados(as) sob sua hegemonia. Nota-se, então, a importância das representatividades, dos símbolos materiais e cognitivos para garantir a estrutura da diferenciação. Assim, o ato de estereotipar um determinado grupo social, criar uma imagem fixada e negativa dessa população atende aos interesses da estrutura do poder colonial (BHABHA, 1998).

Nessa direção, Grosfoguel (2012) destaca que o capitalismo não se constitui em um simples sistema econômico; está constituído como um sistema hegemônico que articula toda matriz de poder colonial, ou seja, articula os conceitos de colonialidade, raça, religião, sexo, gênero, etc.

Ao abordar a questão racial no Brasil, Munanga (2015) adverte que existe uma dificuldade em tratar sobre esse tema na sociedade brasileira, pois a *memória da escravidão* é ora esquecida, ora negada como se fosse uma simples mercadoria. E, ainda, tratam esse período como se a escravidão servisse como ato civilizatório para integrar o africano na “civilização humana”. O autor ressalta que

A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (MUNANGA, 2015, p. 31).

Assim, a discussão sobre as relações étnico-raciais no Brasil demorou a acontecer, em parte, por causa do mito da democracia racial, que criou uma ficção de uma sociedade que vivia em plena harmonia, sem conflitos sociais associados à etnia. Para os que querem manter os privilégios advindos da branquitude, é muito mais cômodo atribuir as desigualdades sofridas pela população negra ao fator socioeconômico que à questão racial.

Desse modo, nega-se o racismo e se atribui à falta de ascensão social dos afrodescendentes à pouca qualificação e à meritocracia. Também não se discute sobre a escravização da população negra por mais de três séculos e a marginalização dessa parcela da

população por parte do Estado. Munanga (2016, p. 183) pondera que, “assim as situações de subalternidade, subserviência, invisibilidade social dos negros em todos os setores da vida nacional são resolvidas pelo binômio socioeconômico”. Tais discursos tentam invisibilizar as lutas por uma sociedade mais equânime.

Para Gonçalves e Silva (2000), quando se vai tratar sobre escolarização da população negra no Brasil é irremediável não partir da denúncia. Historicamente, a população negra apresenta uma elevação nas taxas de analfabetismo. E esse fato se deve em grande medida ao processo de colonização do país, que nesse período escravizou essa população, impediu que ela pudesse frequentar escolas, receber instruções, privando-a do acesso à educação sistematizada etc.

Isso sem mencionar que, quando o sistema de ensino não era público, as pessoas que eram escravizadas e/ou negras e os indígenas também não tinham condições para pagar por instrução escolar. Mesmo após o fim da escravidão e da Lei<sup>13</sup> que proibia as pessoas negras de estudar ter acabado. Como essas pessoas poderiam estudar se tinham necessidades ainda mais urgentes como trabalhar para se alimentar e tentar sobreviver? Nesse sentido, os autores asseveram que

Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Em outros termos, o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 134).

Sob este aspecto, Souza (2018) destaca que muitos dos problemas sociais que o país enfrenta estão relacionados à sua formação, pois se formou a partir de uma sociedade escravocrata e racista, na qual o afrodescendente ocupa um lugar estereotipado socialmente, nos meios de comunicação, nos livros didáticos etc.

Gomes (2013) assinala que, quando os estudantes não têm acesso a fatos que mostram aspectos favoráveis da cultura negra, reforçam-se os estereótipos negativos, pois a falta de características positivas sobre a cultura afro-brasileira é grande. Assim, os estereótipos são reforçados pela mídia, especialmente em novelas, programas humorísticos, telejornais etc.

Nesta direção, Ferreira (2018), corroborando com Gomes (2013), pontua que existe um imaginário social sobre o lugar de cada um (negro, indígena, branco, etc.) na sociedade. A fabricação desse imaginário serviu para justificar os interesses dos grupos hegemônicos que se

---

<sup>13</sup> A Lei Complementar à Constituição de 1824 que proibia os negros de frequentarem as escolas.

beneficiaram com a criação desse imaginário social para continuar com seus privilégios em detrimento da desumanização de outros.

A criação de um imaginário atribuindo características negativas à negritude nos diversos espaços sociais em que a ausência de pessoas negras é sentida, ou onde barreiras continuam sendo impostas para que esses lugares sejam ocupados, apenas, por representantes do grupo hegemônico, caracteriza a presença do preconceito, da discriminação e do racismo. Por isso, na próxima subseção evidenciaremos os tipos de racismo, suas configurações e algumas situações e ambientes nos quais é possível identifica-los.

## 2.1 Tipos de racismo no Brasil

O Brasil é um país que apresenta em sua constituição populacional uma variada diversidade étnico-racial. Essa constituição reflete as relações raciais desiguais em que a população negra foi vítima da escravidão, da exclusão, da opressão, da marginalização social, configurada através do processo de *racialização*, que contribuiu para a criação da figura da pessoa negra estereotipada no imaginário social. E que, pelo seu longo período de duração histórica, criou-se uma falsa ideia de que essa população só poderia ocupar lugares inferiores na sociedade.

A *racialização*, que é uma característica da colonialidade, juntas, estabeleceram uma ideia estereotipada no imaginário social de como as pessoas negras deveriam ser, onde deveriam estar, que tipo de pessoa pode ter sua voz validada, etc. Nesse sentido, operaram para determinar o lugar, as características físicas, intelectuais, que essas pessoas precisam apresentar para terem suas histórias de vida, cultura, religião e corpos respeitados. Como consequência da *racialização*, da inferiorização da população negra, de sua cultura, de sua religião, de seu lugar de origem, de seus traços físicos, criou-se o racismo.

No contexto nacional foram adicionados outros elementos, o que veio a produzir um tipo de *racismo à brasileira* (MUNANGA, 2015), o qual, apesar de se concretizar pela controvérsia da democracia racial, apresenta uma interligação com outras concepções de racismo, que podem ser categorizadas/classificadas como: *racismo biológico*, *racismo científico*, *racismo recreativo*, *racismo estrutural*, *racismo epistêmico* etc.

Assim, a partir dessa configuração socio-político-cultural, o *racismo biológico* se fundou em uma divisão caracterizada pelos traços físicos entre as civilizações ocidentais e não ocidentais. Tal distinção foi realizada através dos sinais diacríticos como a "cor da pele", o

"tipo de cabelo", o "formato do nariz", o "formato do corpo" com o intuito de inferiorizar negros(as) (GOMES, 2020).

Desse modo, o *racismo biológico* apoiou-se em uma suposta distinção científica entre as raças branca e negra, que posteriormente foi superada. Contudo, seus efeitos negativos ainda causam consequências. O que no Brasil resultou, mesmo após o fim da escravidão, em uma política de branqueamento. Essa política oficial derivada do *racismo biológico* difundia que as pessoas negras representavam o atraso para a nação que buscava se modernizar.

A partir dessa concepção, estimulou-se a vinda de emigrantes estrangeiros para o Brasil e se dificultou a vida dos recém-libertos. Para os emigrantes, houve um incentivo na concessão de terras e criação de colônias. Já para os(as) negros(as) aconteceu o oposto, o Estado dificultou a obtenção de terras e, com isso, aumentou as dificuldades, principalmente para os povos que viviam em quilombos. Nesse sentido, Santos Ofm (2014) trata sobre os sete atos que marginalizaram o povo negro. Além disso, ainda havia uma prática de esterilização das mulheres negras para diminuir cada vez mais o número de pessoas negras. A esse respeito, constatou-se que

Essa perspectiva marcou a história brasileira, valorizando culturas europeias em detrimento da cultura negra de diversas formas, inclusive por leis e pela esterilização forçada de mulheres negras, prática que o Estado brasileiro manteve até um passado recente, como comprovado pela CPI da Esterilização de 1992, proposta pela deputada federal Benedita da Silva e resultado da pressão feita por feministas negras nos anos 1980 (RIBEIRO, 2019, p. 78-79).

Por isso, a discussão sobre o racismo é um tema que necessita ser posto cada vez mais em evidência para que possa ser combatido. Não é algo que ocorrerá em um passe de mágica, muito menos mi, mi, mi, "o combate ao racismo é um processo longo e doloroso" (RIBEIRO, 2019, p. 39). E as tentativas de desacreditar esse tipo de discussão se configuram como estratégias de silenciamento que favorecem a manutenção dos privilégios do grupo hegemônico.

Enquanto o *racismo científico* se pautou através da suposta superioridade intelectual de pessoas brancas e, conseqüentemente, na inferioridade de pessoas negras. Tal construção ajudou a reforçar no imaginário popular que as pessoas negras não poderiam ocupar determinados espaços de poder e locais de conhecimento como universidades, cargos de prestígio social entre outros espaços que foram negados à população de origem afro (GOMES, 2020).

Já o *racismo recreativo* se refere às formas de racismo praticadas pela mídia em programas humorísticos, telenovelas, entre outros (MOREIRA, 2019; RIBEIRO, 2019). Essa forma pejorativa de representar pessoas negras com características degradantes foi utilizada em programas de humor em que o(a) personagem negro(a) era estereotipado(a) como “feio(a)”, “bêbado(a)”, a “bicha preta”, a “nega maluca” etc. Nas novelas, os(as) personagens negros(as) eram retratados como “ladrões”, “bandidos” ou “a mulata gostosa”. Reforçando um imaginário negativo sobre a população negra. Quando o(a) negro(a) não está ocupando um papel estereotipado, aparece em papéis secundários, apenas para constar na narrativa que ali foi incluída uma pessoa negra.

A negritude que representa as características físicas, históricas e culturais associadas à identidade das pessoas negras é deturpada quando utilizada pelo humor racista. Assim, há uma associação a estereótipos negativos usados em piadas racistas para caracterizar a negritude com estigmas que sejam associados à inferioridade. O negro, a negra, sempre aparece nesse tipo de humor como a pessoa desprovida de caráter, valores morais, inteligência, dignidade e beleza. Ou seja, sem qualidades, sem valores humanos, sendo representados(as) como criminosos(as), sem domínio linguístico ou associados(as) a animais (MOREIRA, 2019).

A prática do *racismo recreativo* em programas humorísticos de televisão, quando denunciada por entidades da comunidade negra, é, em muitos casos, interpretada pela justiça como uma tentativa de censura para aplicar o politicamente correto ao humor. Essa interpretação jurídica se apoia em mecanismos nos quais tenta descaracterizar o caráter ofensivo que o humor racista propaga.

Assim, há casos em que tribunais de justiça proferem decisões nas quais alegam que o caráter humorístico não pode ser visto como uma ofensa à dignidade das minorias, uma vez que não contém a intencionalidade de ir contra o decoro e a honra de minorias raciais. Algo que é utilizado em processos para descaracterizar o crime de injúria racial, nos quais é alegado que, mesmo contendo elementos racistas e ofensivos neste tipo de ação, “o comentário não seria uma expressão racista, mas uma tentativa amistosa de interação social com a vítima por meio do humor” (MOREIRA, 2019, p. 20).

O humor é uma forma de interação sociocultural utilizada para difundir e propagar mensagens. Uma maneira que se encontrou para imprimir discursos repletos de intencionalidade histórico-cultural, o qual ganha sentido, justamente, devido às atribuições determinadas em dada sociedade que o referendam em seus contextos culturais. Assim, uma piada produzida no Brasil pode não fazer nenhum sentido quando dita na Rússia, pois o contexto

sócio-linguístico-cultural é diferente. Ou seja, quem diz e quem ouve uma piada precisam compartilhar um determinado contexto para que haja significado nessa mensagem.

A questão é que o humor empregado para depreciar minorias revela um aspecto da sociedade brasileira que se funda através da diferenciação. Característica esta que apresenta a marginalização, a segregação, a subalternização, a opressão e a dominação exercida por um grupo social hegemônico dominante branco, o qual se autoproclamou como superior e estabeleceu formas para se favorecer e para manutenção destes privilégios enquanto outros grupos, mais especialmente, à população negra foi atribuída as características negativas. Além de todo histórico de violência, opressão e desumanização que foi imposto pela *racialização* presente na colonialidade.

Nesse sentido, o humor racista é percebido como uma representação da sociedade na qual é produzido. Uma vez que “muitas teorias psicológicas demonstram que o humor não é uma mera reação reflexa, mas sim produto do contexto cultural no qual as pessoas vivem. Isso significa que ele adquire sentido a partir dos valores presentes no espaço público” (MOREIRA, 2019, p. 23).

Esse humor racista, gestado por uma sociedade também racista, expõe o comportamento distintivo que tem por finalidade “legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas” (MOREIRA, 2019, p. 24). A utilização desse mecanismo gera um sentimento de solidariedade entre as pessoas do grupo social dominante no qual está contido o sentimento de superioridade afirmado e reafirmado através das circunstâncias humilhantes atribuídas ao grupo social considerado inferior.

O humor racista é acionado não apenas em programas televisivos de humor. Ele está presente no cotidiano dos brasileiros através de piadas racistas com o propósito de fazer distinção entre brancos, negros, indígenas, asiáticos entre outros povos. Sua atuação direta ou indireta corrobora para reforçar o papel de subalternização de pessoas não brancas. Sendo desqualificados seus valores culturais, características corporais, identidade, religiosidade, ou seja, tudo o que não tem origem/relação eurocêntrica é menosprezado.

Desse modo, o *racismo recreativo* é um tipo de humor utilizado para reafirmar no imaginário popular o lugar de subalternização de minorias sociais direcionado à população negra, reforçando no imaginário social o lugar que se deve ocupar. Caracterizado pelo uso de estigmas e estereótipos, presta um desserviço à população em geral e violenta à população negra. Essa violência ocorre de inúmeras formas, pois o *racismo recreativo* nega os referenciais positivos afros, impacta negativamente na autoestima, reforça estereótipos negativos, dificulta

a construção identitária, reduz o sentimento de empatia e impede a mobilização das vítimas. Assim, “o racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: *o racismo sem racistas*” (MOREIRA, 2019, p. 24).

Ele atua disfarçado de interação social e vai corroendo dissimuladamente os valores humanos, o respeito, o direito ao apreço social e à humanidade das suas vítimas. Seu caráter estratégico vai negando sua prática racista, mas vai criando meios para dificultar a sensação de pertencimento identitário das pessoas negras ao camuflar a polarização da raça, algo realizado pelos colonizadores desde o início do sistema modernidade/colonialidade, que tem a *racialização* e *racionalização* como pilares deste sistema, o que mencionamos neste trabalho anteriormente na seção sobre os Estudos Pós-Coloniais.

Quijano (2010) nos lembra que a divisão baseada no conceito de raça arquitetado e empregado nas américas constituiu as sociedades coloniais. Sendo assim, o *racismo recreativo* recorre ao humor racista para rememorar, desqualificar e desumanizar as pessoas negras. E faz isso reforçando no imaginário coletivo que pessoas negras não são capazes de ocupar postos de liderança, intelectuais, espaços de prestígio social, etc., tampouco a empatia deve ser despertada para que permaneça na categoria do não-ser. Para isso, representa as pessoas negras como feias (colonialidade do ser); incapazes (colonialidade do saber); preguiçosas, porém só conseguem fazer trabalhos braçais (colonialidade do poder); mulheres e homossexuais negros(as) são hipersexualizados(as) (colonialidade de gênero); e são associados a animais como macacos (colonialidade da natureza), sendo destituídos(as) de humanidade.

Essas criações imagéticas têm o propósito de enaltecer a branquitude, estabelecendo paralelos nos quais os valores morais, culturais, físicos, religiosos das pessoas brancas são classificados como dignos e superiores, enquanto as características culturais, religiosas, físicas e intelectuais da negritude são negativas. Para exemplificar essa construção caricata, estereotipada e negativa sobre a imagem de pessoas negras representadas pelo *racismo recreativo*, Moreira (2019) usa como modelo os personagens de: **Tião Macalé, o feio; Mussum, o bêbado; Vera Verão, a bicha preta e Adelaide, a desvairada.**

Esses são alguns exemplos de personagens humorísticos que representam as características negativas associadas às pessoas negras nos programas televisivos de humor brasileiro. Tais estigmas são reflexos de uma história nacional marcada pela construção desumanizante por séculos da população negra. E que, na atualidade, são referendadas através do *racismo recreativo*, ao ditar o lugar que cada um(a) ocupou ou ocupa (negros(as), indígenas, brancos(as)) e imprimindo a ideia de que essas representações continuarão vigentes.

Dessa maneira, os meios de comunicação criam um campo representacional em que referendam os significados imagéticos atribuídos a cada grupo social. Nessa construção, o humor é um produto de consumo destinado à classe média e à classe média alta, que, em sua grande maioria, é formada por pessoas brancas. Nessa direção, “negros não podem ser apresentados como pessoas que possuem o mesmo status cultural e material que brancos, porque isso contradiz a lógica da diferenciação que governa o processo de racialização” (MOREIRA, 2019, p. 67).

Os mesmos elementos racistas são observados no crime de injúria racial, os quais muitos advogados se utilizam do caráter jocoso para descaracterizar a ofensa racial. Assim, o *racismo recreativo* adquire uma dupla funcionalidade; ao mesmo tempo é utilizado para reforçar o lugar de subalternização de minorias através do humor racista e também serve como instrumento para descaracterizar a ofensa racial.

Segundo Moreira, é importante destacar a honra como um princípio a ser discutido e assegurado quando tratamos sobre o *racismo recreativo*, pois há uma necessidade de se estabelecer parâmetros jurídicos para resguardá-la. Tendo em vista que o *racismo recreativo* “expressa a aversão que brancos sentem em relação a negros, mas permite que eles ainda assim apareçam como pessoas comprometidas com a igualdade” (2019, p. 63).

A luta constante que as pessoas negras enfrentam pela existência, para conviver e pela sobrevivência em uma sociedade racista produz consequências físicas e psicológicas as quais podem ser refletidas no estado de saúde dessas pessoas. Viver em constante tensão, não ser aceito(a) em determinados ambientes<sup>14</sup>, sofrer os estigmas negativos, a violência social e policial, ser impedido(a) de acessar determinados bens materiais ou espaços de conhecimento<sup>15</sup>. Esses fatos, segundo pesquisas, contribuem para aumentar o número de doenças que têm uma predominância maior na população negra. Neste sentido, destaca-se que

---

<sup>14</sup> Rede de loja cria código para alertar sobre presença de clientes negros. Notícias como essa são vivenciadas em várias regiões do país. Ver mais nas seguintes reportagens: **CE: Zara criou código para 'alertar' entrada de negros em loja, diz polícia** (<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/10/20/ce-zara-criou-codigo-para-alertar-entrada-de-negros-em-loja-diz-policia.htm>); **Loja Zara de shopping em Salvador é acusada de racismo** (<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/12/4974103-loja-zara-de-shopping-em-salvador-e-acusada-de-racismo-veja-video.html>).

<sup>15</sup> Alguns espaços sociais, como o acadêmico, negavam a presença de negros e negras, pois sempre foram constituídos como espaços de privilégio e, como tal, quem deveria ter acesso a esses espaços era o homem heterossexual-cristão-branco. Desse modo, pessoas que não atendiam ao padrão hegemônico de poder enfrentaram e enfrentam barreiras para acessar esses lugares. Como o exemplo, destacamos o “Caso Ari”, que deu início às discussões sobre as cotas raciais na Universidade de Brasília (UNB). Ver mais em: <https://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/07/28/ult105u8434.jhtm>.

Tendo em vista o fato que estereótipos negativos sobre minorias atuam de forma incessante dentro do nosso universo cultural, outros problemas podem ocorrer: baixa autoestima, diminuição da aspiração pessoal e comportamentos depressivos. Estudos sugerem que certas doenças particularmente comuns entre grupos minoritários, como alterações de pressão cardíaca e também de diabetes, estão associadas ao estresse emocional devido à exposição a tratamentos discriminatórios (MOREIRA, 2019, p. 110).

Apesar das pesquisas e estatísticas denunciarem a desigualdade existente entre brancos e negros no Brasil, o *racismo recreativo* segue reforçando e estimulando esta prática. Por isso, em uma sociedade democrática, a liberdade de expressão é uma necessidade, porém essa mesma liberdade não pode ser usada para humilhar, oprimir e desumanizar minorias sociais.

O *racismo recreativo* se conecta a várias outras formas de racismos como o *biológico*, o *científico*, o *institucional*, o *estrutural*. Ele foi denominado por Moreira (2019) de recreativo porque se caracteriza inicialmente a partir do humor. No entanto, dentro desses elementos humorísticos se entrelaçam formas de racismo variadas com o intuito de permanecer negando a humanidade de pessoas negras. Apresentando-as como inferiores, colocando-as na condição de não ser, oprimindo-as, negando-lhes acesso à participação plena à cidadania, ao respeito e à honra individual e coletivamente.

A discussão sobre o lugar da pessoa negra na dramaturgia é abordada também no filme *Chocolate*<sup>16</sup> (2021), mostrando como o racismo está presente nas sociedades ocidentais. O drama exemplifica como a sociedade parisiense via a pessoa negra. Esse filme é baseado em uma história real e discute sobre o *racismo recreativo*, identidade, alteridade, etc.

Acerca do *racismo estrutural* (ALMEIDA, 2019), como o próprio nome sugere, este diz respeito à formação estrutural em que a sociedade brasileira foi constituída. Esse fato sobre a formação da nossa sociedade nos constitui, também, enquanto seres coletivos em seres racistas, pois, apesar da dificuldade para admitir e reconhecer que somos partes de uma sociedade racista, tal fato encontra-se em nossas subjetividades. Nesse sentido, o *racismo estrutural* está em todos nós, somos racistas porque fomos educados sob esse sistema discriminativo e opressor, o qual moldou nossas subjetividades, construindo em nós determinados padrões que foram definidos por esse sistema. Desse modo, “o racismo é, portanto, um sistema de opressões que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (RIBEIRO, 2019, p. 12).

---

<sup>16</sup> O filme mostra a história de Rafael Padilla, um ex-escravo cubano, que se transformou em estrela de uma companhia circense em Paris. Ao formar uma dupla com outro palhaço, ‘Footit and Chocolat’, Rafael vai percebendo que o seu personagem é representado sempre de forma pejorativa, caricata, nociva e degradante. Essa associação imagética está vinculada ao estereótipo que se atribui às pessoas negras na Paris do início do século XX. Quando ele tenta transformar essa situação, depara-se com vários conflitos de identidade, pessoais e resistência da sociedade da época em aceitá-lo em outros papéis que não sejam de subalternização. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8fuG06BIGvw>.

Nessa perspectiva, pensado como uma estrutura sistemática, o *racismo estrutural* não se restringe a atitudes individuais. As atitudes individuais são reflexos de um Estado racista, de instituições privadas e públicas racistas, de relações sociais racistas fundadas na diferenciação, na exclusão e na manutenção de privilégios. Por isso, “nunca entre numa discussão sobre racismo dizendo “mas eu não sou racista”. O que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural” (RIBEIRO, 2019, p. 13-14).

Dito de uma outra forma, o *racismo estrutural* está tão profundamente constituído em nossas subjetividades e alteridades que, mesmo quando nos posicionamos contra atos e posicionamentos racistas e adotamos posições antirracistas, precisamos vigiar nossas atitudes em relação às questões étnico-raciais. Como observamos na seção sobre os Estudos Pós-Coloniais, a modernidade/colonialidade ultrapassou o período da colonização e do colonialismo e sobrevive nos sistemas político-histórico-culturais fundados sob sua matriz de poder. Um desses aspectos no qual se estabeleceu a colonialidade foi/é a *racialização* da população. Então, se a colonialidade continua a exercer sua força e a *racialização* a constitui, consequentemente, o racismo está incluso nessa estrutura opressiva.

Problema este que se encontra desde os primórdios da colonialidade como ressalta Quijano (2002). O *racismo estrutural* produz consequências nefastas para toda a população, mais especificamente para os jovens negros, pobres da periferia, o que é traduzido como genocídio. A falta de oportunidades no mercado de trabalho, de acesso à educação de qualidade, de lazer, a bens materiais, reduz a expectativa e as perspectivas da população negra, especialmente dos jovens negros.

A perspectiva de vida para quem é negro ou negra e sonha em se destacar em posições de prestígio social é traçada vencendo inúmeras dificuldades. Uma delas é a falta de exemplo de pessoas negras bem sucedidas ocupando posições de destaque em profissões e ambientes considerados prestigiados como advogados, médicos, diplomatas, etc. Nestes espaços, a presença de pessoas negras é recente, pois são lugares que historicamente foram ocupados por pessoas brancas. Isso não significa que a cor da pele seja o único fator que garante o acesso a essa ascensão social. No entanto, a cor da pele foi/é uma característica que representa os privilégios da branquitude. De modo que

Uma pesquisa do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) – organização indispensável para a luta antirracista, criada por Cida Bento, em 1990 -, em parceria com a Aliança pela Equidade Racial, apontou que pessoas negras não somam 1% entre advogados e sócios de escritórios de advocacia. Entre estagiários, não chega a 10% (RIBEIRO, 2019, p. 54).

Nessas relações educacionais e sociais desiguais, a população negra encontra-se em desvantagem. Uma vez que não dispõe das mesmas condições para disputar em caráter de igualdade. E, mesmo vencendo várias dessas barreiras, ainda está constantemente em risco pelo fato, simplesmente, de ser negro(a). Uma vez que, no imaginário de uma sociedade racista, escravocrata, um(a) negro(a) não pode adquirir bens de valor, a exemplo do que ocorreu com “o brutal assassinato de Everaldo dos Santos por agentes do Exército, no Rio de Janeiro” (RIBEIRO, 2019, p. 94).

Esse caso repercutiu porque reflete a brutalidade com a qual as pessoas negras são tratadas pelos agentes do Estado. No fato mencionado, foram disparados 257 tiros contra um homem negro desarmado em um carro que o exército deduziu que não pertencesse à vítima. Assim, os agentes da lei, que deveriam proteger a população de forma igual, agem com distinção entre quem é negro(a) e quem é branco(a) e segundo a classe social, resultando em um genocídio da população negra brasileira. Nessa direção, se constata que

O Atlas da Violência de 2018, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revelou que a população negra está mais exposta à violência no Brasil. Os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de indivíduos não negros (brancos, amarelos e indígenas) diminuiu 6,8% enquanto no mesmo período a taxa de homicídios da população negra aumentou 23,1%. Segundo dados da Anistia Internacional, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que evidencia que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens (RIBEIRO, 2019, p. 94).

Nessa sequência de violência contra a população negra, a autora observa, ainda, que o Judiciário se torna uma extensão da viatura policial, o qual atua junto a um sistema fundado pela seletividade. “Na maior parte das vezes, o Judiciário é uma extensão da viatura policial: não se exige uma investigação detalhada nem se admite o contraditório para quem é acusado pela seletividade do sistema” (RIBEIRO, 2019, p. 95).

Esse processo reforça estimativas em que negros(as) constituem o maior número de pessoas presas no país. São, em muitos casos, considerados suspeitos ou perigosos pelo simples fato de existirem; a violência policial cometida contra essa parte da população é muito mais acentuada. Esses fatores evidenciam as desigualdades relacionadas à questão racial e impactam na expectativa de vida da população negra.

Na sequência, o *racismo epistêmico* se caracteriza pela negação em reconhecer outros povos, saberes, culturas e modos de vida distintos dos estabelecidos pelo padrão hegemônico de poder, ou seja, pelo ocidente. Assim, o “racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados

acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (MALDONADO-TORRES, 2008, p., 79).

O *racismo epistêmico* se funda nos princípios do sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial e tem como características uma suposta neutralidade e universalidade para justificar seu modo de operar. Sua falsa universalidade camufla seu caráter violento, imperialista, que procura impor a segregação das culturas, povos, saberes e conhecimentos não ocidentais. Sua maneira de operar como a única verdade possível contribui para desclassificar, invisibilizar, subalternizar e destruir saberes outros (GROSFOGUEL, 2007; SILVA, 2020).

Dessa forma, classifica os conhecimentos distintos do padrão de poder hegemônico como superstições, crendices, magias, exotismos, diabólicos, etc., tudo menos como conhecimento válido, pois o conhecimento para ser considerado adequado precisa ser produzido em um determinado lugar, por um determinado tipo de pessoa. E, no conhecimento hegemônico/patriarcal/capitalista/cristianocêntrico, as epistemologias têm, principalmente, uma cor. Nesse sentido, a cor se apresenta como fator distintivo, associado a uma criação imagética na qual outorga o privilégio e determina quem é considerado capaz ou incapaz de produzir esses conhecimentos supostamente válidos, universais, neutros, dignos de credibilidade e divulgação nos meios científicos. Por isso, Grosfoguel (2007, p. 32) ressalta que

Se a epistemologia tem cor, como bem destaca o filósofo africano Emmanuel Chukwudi Eze, então a epistemologia eurocentrada dominante nas ciências sociais também tem. A construção desta última como superior e as do resto do mundo como inferiores forma parte inerente do racismo epistemológico imperante no sistema-mundo há mais de quinhentos anos.

Desse modo, o *racismo epistêmico*, alicerçado em uma epistemologia dominante, foi capaz de gerar um privilégio epistêmico para os brancos estabelecido através da colonização das Américas no final do século XV. A junção desses fatores foi capaz de renomear o mundo, as cosmologias, a geografia, a história, o conhecimento, mas é claro “tudo ao modo eurocêntrico”. Nessa direção, se destaca que

O privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV. Desde renomear o mundo com a cosmologia cristã (Europa, África, Ásia e, mais tarde, América), caracterizando todo conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio, até assumir, a partir de seu provincianismo europeu, que somente pela tradição greco-romana, passando pelo renascimento, o iluminismo e as ciências ocidentais, é que se pode atingir a “verdade” e “universalidade”, inferiorizando todas as tradições “outras” (que no século XVI foram caracterizadas como “bárbaras”, convertidas no século XIX em “primitivas”, no século XX em “subdesenvolvidas” e no início do século XXI em

“antidemocráticas”), o privilégio epistêmico das *identity politics* brancas eurocentradas foi normalizado ao ponto de invisibilizar-se como *identity politics* hegemônicas (GROSFOGUEL, 2007, p. 32-33).

Assim, foi possível produzir uma *política de identidade* articulada por mecanismos de opressão através da colonialidade do poder, do saber, do ser, do gênero e da natureza. Ou pautada na *racialização e racionalização*, vez que assim se observa a interseccionalidade entre a modernidade/colonialidade, a raça, e a *retórica da modernidade* que atua reforçando a classificação entre seres humanos superiores e inferiores. O *racismo epistêmico* apoia-se também em outro aspecto que ajuda a diluir a percepção de seus males. Esse fator é a naturalização das opressões ou tradição.

Quando grupos de movimentos sociais, o Movimento Negro e entidades antirracistas lutam por direitos e equidade na contemporaneidade, irritam, desvelam e expõe atitudes racistas (GOMES, 2020). Atitudes pautadas em privilégios de uma parte da sociedade (branca) que se beneficiou com a exploração, o suor, a desumanização imposta aos subalternos, principalmente a negros e negras durante séculos no nosso país.

Para ampliarmos mais nossas reflexões, é necessário considerar o passado, o presente e o futuro, sendo contextualizado socio-histórico-culturalmente. Assim, no presente, vivenciando as limitações de ter sido impedido de entrar em determinados espaços (restaurante) considerados como ambientes feitos para receber “gente fina” e, obviamente, esse tipo de pessoa no imaginário social racista, ainda, não está representado pelas pessoas negras. Ou poder acessar um espaço (universidade pública), que durante muito tempo foi considerado que não era um ambiente para “pobres” e “pretos”, faz-me perceber e sentir um pouco o que a colonialidade e o racismo significa/representa e como podem agir nas nossas subjetividades.

Contudo, no presente, por mais que consiga desenvolver uma noção dessas opressões causadas por esse sistema colonial-racista. Isto não se compara quando começo a refletir sobre o que as pessoas negras escravizadas durante mais de três séculos tiveram que suportar. O trabalho forçado durante toda vida, não ter direito a comprar uma roupa, um calçado, ou escolher o que poderiam comer, a ter um lar que pudesse ser chamado de seu, ter negado o acesso a bens materiais básicos necessários à sobrevivência, à educação sistematizada, à saúde. No âmbito afetivo e emocional é complexo imaginar a quantidade de famílias e laços parentais desfeitos, pois, avôs e avós, pais e mães, não poderiam ter seus(suas) cônjuges, filhos e filhas, netos e netas, irmãos e irmãs, tios e tias, primos e primas sempre ao seu lado para conviver. Eles(as) poderiam ser vendidos(as) a qualquer momento/instante pelos(as) senhores(as) de escravos(as), donos(as) de engenhos, os ditos “senhores de bem” pela sociedade.

Algo que pouco se menciona também é a questão psíquica-emocional desses seres que foram escravizados e dos ex-escravos. É possível imaginar os efeitos das privações, dos castigos, das humilhações, dos estupros, de toda violência cometida contra essa parcela da população? Não. Era/é mais fácil animalizá-los(las), estereotipá-los(las), inferiorizar seus traços físicos (colonialidade do ser/racismo biológico/recreativo); chamá-los(las) de insanos(as), indecentes, lascivos(as), depravados(as), incapazes de tomar suas decisões (colonialidade do saber/ racismo epistêmico); depois, classificá-los(las) como preguiçosos(as), vagabundos(as), perigosos(as) que não podem ocupar posições de prestígio social (colonialidade do poder/racismo estrutural).

Essas diversas formas de opressão interseccionadas representam uma composição do que nos constitui enquanto sociedade, seja do lado do colonizador/opressor ou do colonizado/oprimido. Por isso, Ribeiro (2019) nos alerta que, ao entrar em uma discussão, é prudente não iniciarmos nossas falas dizendo que não somos racistas, mesmo que nossas atitudes sejam antirracistas.

Sobre o passado colonial baseado na tradição, quando se inicia uma abordagem a respeito dos fatos históricos é possível ouvir falas como “eram assim as coisas naquela época” ou “sempre foi desse jeito”, evidenciando as *retóricas da modernidade* e do racismo. Mas quando se questiona a origem do capital acumulado, tanto pela Europa quanto pelos “senhores de famílias tradicionais”, há um incômodo em admitir que a riqueza de alguns, acumulada durante gerações, significou o extrativismo, a exploração, o suor, a dor, a desumanização de outros.

Obviamente, o passado não pode ser modificado. No entanto, no presente há um posicionamento da sociedade em geral, especialmente do Movimento Negro e organizações antirracistas, para garantir formas dignas de existência para todos(as). Não se trata de culpabilizar ou buscar retaliações por séculos de violência, subalternização e exclusão contra a população negra dos ambientes de poder, mas denunciar, expor fatos históricos que em muitas ocasiões são silenciados seja pela falsa democracia racial, seja pelo incômodo de quem sempre teve privilégios nesse sistema.

Dessa forma, pensando em estratégias para o futuro, ele se inicia a partir das transformações do hoje, através de um posicionamento em defesa da existência, da vida, da humanização. Por isso, é importante que nos desacostumemos a presenciar a constante presença da violência ceifando a vida da juventude negra, lotando o cárcere, no subemprego (RIBEIRO, 2019; MUNANGA; GOMES, 2016; GOMES, 2020).

Assim, um dos ambientes/setores mais favoráveis para desenvolver possibilidades outras é a educação. Para isso, ela não pode ser pautada na colonialidade e desprezar todas as outras epistemologias. O campo educacional é um campo de disputas, tendo em vista que na maioria das sociedades pensar sobre os rumos da educação sistematizada significa pensar a respeito da sociedade futura, dos indivíduos, dos valores que se deseja construir. Isso significa que uma educação para todos(as) precisa representar, incluir, respeitar e valorizar a todos(as).

Assim, a criação da Lei nº 10.639/2003 garante o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares de Ensino Fundamental e Médio. Esse ensino deveria possibilitar outras formas de pensar além da estabelecida pela hegemonia, pois o modo de ensino da forma hegemônica reproduz e reforça estereótipos em que “os discursos imagéticos reforçam dentro do currículo colonizado/colonizador estereótipos de identidades subalternizadas” (FERREIRA; SILVA, 2015 apud FERREIRA, 2018, p. 97-98). Isso nos conduz a levantar indagações sobre como os(as) professores(as) enfrentam o racismo em suas práticas docentes.

Contudo, apesar de toda essa construção desfavorável à população negra, iniciativas realizadas, em grande parte por meio da educação, são vistas como possibilidades para que se contêm outras narrativas. Histórias outras em que os personagens, antes oprimidos, possam ter seu ponto de vista também considerado. Para isto, se fez/faz necessária muita luta dos movimentos sociais, e, por mais que ainda exista um longo caminho a percorrer, muitos passos importantes vêm sendo dados na busca pela construção de uma sociedade mais justa. Nesse caminho, a educação se mostra imprescindível, não uma educação colonizadora, mas uma educação antirracista, anticolonial, libertadora e construída pelo, com e a partir dos grupos subalternizados.

Nesta subseção tentamos demonstrar como as temáticas dos Estudos Pós-Coloniais podem ser articuladas ou interseccionadas com as temáticas abordadas pela Educação das Relações Étnico-Raciais. Evidenciando suas imbricações e expondo o que foi possível observar nessas relações opressivas manifestadas pelo sistema modernidade/colonialidade junto com as diversas formas que o racismo opera para gestar a segregação, subalternização, divisão entre os diferentes povos, culturas, conhecimentos e saberes.

Para poder debater sobre como as questões étnico-raciais foram/são abordadas na educação escolar, necessitamos ampliar o nosso contexto para aprofundar as origens, as causas e como podemos nos posicionar em relação a essa temática. Desse modo, discutiremos, a seguir, fatores relevantes que compõem a Educação das Relações Étnico-Raciais atreladas às lutas e conquistas dos movimentos negros.

### **3 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, O MOVIMENTO NEGRO E A RELAÇÃO COM A LEI Nº 10.639/2003**

Nesta seção, abordaremos sobre a criação de um imaginário negativo a respeito das pessoas negras, sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, a trajetória de lutas, resistências e reivindicações dos movimentos negros no Brasil, pois através de sua atuação e conquistas está sendo possível traçar um percurso com subsídios legais para se pensar e reivindicar um contexto social menos desfavorável às pessoas negras.

Na seção anterior, vimos como o sistema modernidade/colonialidade surgiu e junto com ele as relações de poder, a criação e diferenciação das pessoas em categorias raciais. Dessa forma, a modernidade resultou em um sistema de escravidão das pessoas negras e foi caracterizado pela exploração, opressão e desumanização jamais vistas em nenhuma outra civilização na história da humanidade (DURANS, 2014; MENDEL, 1980). Nessa direção, Mendel assegura que,

Os atos de barbárie e os perversos ultrajes perpetrados pelas chamadas raças cristãs em todas as regiões do mundo e contra todos os povos que puderam subjugar, não encontram paralelo em nenhuma época da história universal e em nenhuma raça, por mais selvagem e inculta, impiedosa e impudica que fosse (MENDEL, 1980, p. 57).

Os ideais de justiça social, amor ao próximo e democracia, na perspectiva colonial, só podiam ser aplicados se esse próximo fosse homem-branco-heterossexual-cristão-europeu, de modo que os ensinamentos da religião cristã, como amar ao próximo como a si mesmo e a ideia de igualdade dos homens perante Deus, esbarravam no sistema capitalista que, na ânsia de acumular bens, riquezas e desenvolvimento, abria um parêntesis, pois abaixo da linha do Equador não havia pecados, como registra Santos (2010), principalmente se essas atrocidades fossem cometidas contra indígenas, negros, mestiços e demais colonizados.

Não devemos esquecer que, aqueles que se autoproclamaram civilizados, na sua “infinita bondade” cometeram diversos tipos de atrocidades. Através do seu apurado ideal de humanização e civilidade, os homens brancos-hetero-europeus, aqui chamados, também, por extensão, de colonizadores, desbravadores, bandeirantes, senhores de engenhos e, na contemporaneidade, de empresários benfeitores, empreenderam táticas para conquistar seus objetivos por meio da violência, do assédio sexual, de estupros de mulheres indígenas, negras e do quase total extermínio das populações nativas<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Ver Galeano em *Las venas abiertas de América Latina* (2004).

Nessa direção, homens e mulheres subalternizados tiveram seus corpos transformados em estereótipos como imaginário do prazer sexual para satisfazer desejos. Tais criações são refletidas, por exemplo, no número de casos de violência sexual cometidos contra as mulheres, especialmente, negras.

Desse modo, os ideais de modernidade que se aplicaram na América Latina e no Brasil não foram iguais para todos os povos, pelo contrário, representaram o acúmulo de capital para os europeus e seus descendentes e a exploração, violência, subalternização e desumanização para outros, os não europeus. De maneira que

A colonização da América Latina está ligada à exploração de territórios, ao enriquecimento das Coroas Portuguesa e Espanhola, à opressão dos nativos e também aos africanos trazidos compulsoriamente como força de trabalho para essas regiões. Nesse cenário de exploração e de coação, a história da América Latina está inevitavelmente vinculada à história da escravidão (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Assim, a população negra escravizada enfrentou, durante todo o período escravocrata na América Latina e no Brasil, sérias dificuldades e essas se estendem mesmo com o fim da escravidão, pois, tanto no âmbito regional quanto no nosso país, as marcas desse período ainda produzem consequências negativas para os negros que são refletidas na falta de oportunidades no mercado de trabalho, baixa escolarização, falta de habitação em condições dignas, violência social e policial etc.

A escravidão fez com que milhões de negros fossem raptados e contrabandeados do continente africano para outros lugares do mundo, principalmente, para América Latina. Em um período tão longo que se estendeu por mais de três séculos em alguns países e quase quatro em outros, como no caso do Brasil, resultou em uma conjuntura social que desfavorece a existência de sua descendência. Nessa conjuntura, observa-se que

Se a escravidão foi cruel para os milhões de negros raptados e contrabandeados para o continente e para sua descendência, o período pós-escravocrata não foi muito diferente. Assim, os mais de três séculos e meio de escravidão comprometeram a vida dos descendentes dos negros tendo reflexos irrefutáveis até os dias atuais (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 2).

A descendência dos povos da diáspora africana, no contexto do período pós-escravocrata, articulou-se através de movimentos sociais negros para reivindicar condições de existências dignas para essa parte da população que foi esquecida pelo Estado durante muito tempo. Esses movimentos se articulam e se mobilizam em favor da defesa de uma existência

sem perseguição, discriminação racial, violência e morte, as quais as pessoas negras sofrem apenas por serem negras.

Assim, o Movimento Negro na América Latina e no Brasil teve um importante papel no cenário das lutas sociais e conquistas de direitos, passando por várias fases, enfrentando os desafios como governos ditatoriais, como no caso do Brasil na década de 1960. Porém, esse movimento ressurgiu com uma nova articulação e suas reivindicações ganharam visibilidade, resultando em conquistas sociais para a população negra. O movimento negro latino ganha forças inspirado também nas lutas dos negros nos Estados Unidos (1960-1970) e na luta contra o *apartheid* na África do Sul (1960-1990).

Outro aspecto que vai contribuir para fortalecer a luta e o movimento negro latino americano é a Conferência de Durban (2001), em que vários países se comprometem a desenvolver políticas públicas de combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e outras formas de intolerância.

Dessa forma, buscam-se maneiras de produzir políticas sociais que favoreçam a igualdade para essa parcela da população historicamente desfavorecida. É preciso destacar que os desafios são inúmeros quando se trata sobre o combate às desigualdades raciais, pois o período escravocrata teve uma longa duração na constituição histórica desses países, especialmente no Brasil, que foi o último país na América Latina a abolir a escravidão, após mais de três séculos de exploração e desumanização da população negra trazida para o trabalho forçado nas colônias. Herança que repercute nos dias atuais como componente do preconceito e discriminação que a população afrodescendente sofre.

Nascimento e Oliveira (2016) destacam que o Movimento Negro na América Latina surge a partir das resistências às adversidades que a população negra se viu obrigada a enfrentar e a se posicionar contra essas condições resultantes do processo de escravidão e servidão em que as populações da diáspora africana e seus descendentes precisaram enfrentar para sobreviver.

As relações sociais gestadas na modernidade/colonialidade tiveram a “raça” como elemento estruturante e instrumento de poder econômico e social, que se refletem na divisão racial do trabalho e na construção das subjetividades. Assim, os movimentos negros do Brasil e da Colômbia questionam a constituição da sua própria história e buscam explicar sua formação das relações de poder.

Tal busca tem como finalidade desmistificar visões distorcidas sobre a história e a cultura dos afro-latino-americanos para acabar com estereótipos criados para inferiorizar a população negra baseados em uma construção biológica infundada e errônea, e revelar que a

construção ou divisão de raças atende a uma criação social que, desde sua fundação, tinha um propósito determinado; o de justificar a exploração do trabalho daqueles que não atendiam aos padrões eurocêntricos e estabelecer relações assimétricas hierarquizando a cultura e todas as características associadas ao colonizador.

A luta de resistência das pessoas negras na Colômbia teve um percurso parecido com a do Brasil. Este país é o que tem uma das maiores populações afrodescendentes na América Latina, ficando atrás somente do Brasil no número de pessoas negras. Segundo Nascimento e Oliveira (2016), a resistência à escravidão tem início em meados do século XVI com as fugas dos *cimarrones* (negros que fugiam da escravidão) que deram origem aos *palenques* (quilombos) na Colômbia.

Apesar do fim da escravidão na Colômbia ser oficialmente em 1851, na construção da nação moderna e civilizada a população negra e indígena foi esquecida. Mesmo que os pilares dessas sociedades tenham como base o ideário de liberdade, igualdade e fraternidade comuns aos países e constituições que se inspiraram nos ideais da Revolução Francesa, ao que parece esses ideais esbarraram na cor da pele e só se aplicaram aos brancos ou às elites nacionais que, com o passar do tempo, passaram a ser tratadas como burguesia tradicional desses países.

Assim como aconteceu no Brasil, essas populações subalternizadas tiveram que enfrentar um forte movimento de extermínio cultural e miscigenação. A partir de 1970, inspirados nos Movimentos Negros dos Estados Unidos e da luta contra o *apartheid* na África do Sul, o Movimento Negro Colombiano debate em congressos os problemas políticos e sociais da população afro-colombiana. Essa articulação resultou na aprovação da Lei nº 70, em 1993, também conhecida como Lei das Comunidades Negras. Tal lei garante o direito à propriedade coletiva e estabelece a proteção social e econômica aos afro-colombianos.

Em nosso contexto, o Brasil foi um dos países que mais enriqueceu com o trabalho escravo e, conseqüentemente, ofereceu resistência à abolição da escravidão até quando possível, de modo oficial ou clandestino, para que os senhores donos de terras continuassem a se beneficiar da mão de obra barata. Assim, a abolição só aconteceu em 1888 no Brasil graças às pressões realizadas principalmente pela Inglaterra contra o comércio de escravos e às várias formas de resistências utilizadas pelos(as) negros(as) contrárias ao regime escravocrata.

Desse modo, com o fim da escravidão a população negra teve que arrumar maneiras de sobreviver, pois o Estado não providenciou formas para que essa parte da população fosse integrada de forma digna à sociedade. Pelo contrário, buscou-se uma política de branqueamento tendo como meta o eurocentrismo. Tal medida era defendida por aqueles que viam no branqueamento da população brasileira uma forma de melhorar a sociedade.

Nesse sentido, a raça negra foi considerada degenerada e, por isso, deveria se afastar os traços genéticos da população negra. Em outras palavras, o(a) negro(a) que saiu do regime de escravidão foi abandonado(a) à própria sorte, sem condições dignas de sobrevivência, sem moradia, sem instrução, sem proteção e, em muitos casos, sem laços familiares, já que a estrutura familiar era desfeita por seus antigos donos/senhores, que vendiam pais e/ou filhos, irmãos etc. para outros senhores, o que causava a desestruturação de muitas famílias negras.

Outro fator que desfavorecia a população afro era a competição desigual com imigrantes pelos empregos que surgiam na nascente indústria de 1930. Isso tornava a situação ainda mais dramática pela sobrevivência. Na maioria das vezes, o que restava para a população negra eram os mesmos empregos que tinham no período da escravidão. Nesse contexto, surgem iniciativas de resistência contra essas opressões que se articulam e geram a criação dos jornais *Imprensa Negra* (1920-1930), *Frente Negra Brasileira* (FNB -1931), *Teatro Experimental do Negro* (1940), que tinha à frente Abdias do Nascimento. Tais iniciativas denunciam as desigualdades que a população negra enfrenta, mas ainda não conseguem se articular com propostas políticas.

Com o surgimento da ditadura militar na década de 1960, o Movimento Negro brasileiro perde sua visibilidade por causa da censura e da repressão imposta pelos militares. No entanto, na década seguinte (1970), os movimentos sociais e o Movimento Negro ganham novas forças e passam a articular novas formas de reivindicar direitos, porém só ganham visibilidade a partir da década de 1990. A partir daí, suas iniciativas ganham maior destaque e somam-se a essas iniciativas outras de caráter internacional que auxiliam no fortalecimento das reivindicações da população negra.

Essas iniciativas que merecem destaque são a Conferência de Durban (2001), em que o Brasil se comprometeu a adotar e manter políticas de inclusão social por meio de ações afirmativas. A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), a ocupação de espaços sociais, também tido como uma conquista para poder se debater de forma mais ampla as questões sociais e raciais no país.

Nesse contexto, as lutas empreendidas pelos movimentos sociais negros resultaram em contribuições significativas para as populações desses países. Os Movimentos Negros na América Latina contribuíram de modo relevante para pressionar os governos, mobilizar o poder público e a população para as causas sociais.

Nesse sentido, no Brasil, Nascimento e Oliveira (2016) destacam ações afirmativas contra o racismo como a Lei nº 7.716/1989, que tornou os crimes de preconceito de raça ou de

cor inafiançáveis, a qual foi alterada pelo Estatuto da Igualdade Racial por meio da Lei nº 12.288/2010; a Lei nº 10.639/2003, que institui o ensino obrigatório nas escolas públicas e privadas de educação básica e superior da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana; a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas; a Lei nº 12.990/2004, que reserva 20% das vagas oferecidas em concursos públicos federais. Também, podem-se somar a essas ações os programas sociais como Bolsa Família e Minha Casa Minha Vida, que são considerados ações afirmativas, pois atingem e beneficiam, em maior parte, a população negra, e a Conferência de Durban (2001), que foi marcada por uma sinalização para as causas de reparação para com a população negra, em que se pontuou a necessidade de restituir a propriedade, as condições de vida, reconhecer, reparar os danos e reestabelecer as relações sociais entre os povos de origem afro, deterioradas pela escravidão e desumanização a que esses povos foram submetidos.

Na Colômbia, a luta do Movimento Negro também resultou na conquista de direitos para as populações afrodescendentes. Assim, se conquista a garantia de representantes no Conselho Nacional de Planejamento, inclusão da temática étnico-racial nos currículos escolares, a criação de distritos eleitorais para assegurar a maior quantidade representativa dos povos afros na Câmara de representantes, elaboração de Planos Nacionais de Desenvolvimento entre os anos de 1993 a 2010 que tinham como meta o combate às desigualdades sofridas pelos afro-colombianos.

Também podemos citar alguns dispositivos legais, como a Lei nº 152/1994; a Lei nº 115/1994; a Lei nº 649/2001; o Decreto nº 4181/2007 que tratam sobre a eliminação da desigualdade e valorização da identidade e cultura negra. Através da garantia de representantes negros no Conselho Nacional de Planejamento; inclusão das questões étnicas nos currículos escolares, maior número de representantes dos grupos étnicos na Câmara de Representantes; criação de comissões legislativas com o objetivo de combater a desigualdade do povo afro-colombiano e a elaboração de Planos Nacionais de Desenvolvimento, entre outras iniciativas (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

Porém, como pontuam Nascimento e Oliveira (2016), a Colômbia avança em produzir leis para cumprir o que é exigido pelos organismos internacionais, mas na prática tem feito muito pouco para modificar a situação dos afro-colombianos. O acesso à educação, por exemplo; quando comparado às taxas de analfabetismo, percebe-se quase o triplo do número de analfabetos negros em comparação com a população branca que não concluíram o ensino fundamental.

Essa disparidade é ainda mais significativa no referente ao ensino superior e uma das grandes dificuldades no acesso a esse espaço educacional é que, na Colômbia, o ensino superior não é gratuito, fato que dificulta ainda mais adentrar esse espaço, pois a população afro-colombiana representa parte significativa da parcela pobre desse país. Assim, essas conquistas precisam sair do papel e se traduzirem em realidade para a população que necessita.

Existe violência, lutas e reivindicações por uma sociedade mais equânime em toda a América Latina, pois os processos de colonização, o colonialismo e principalmente a colonialidade continuam operando, não apenas nessa região, como também em outros lugares em que o sistema exploratório da modernidade/colonialidade se fez/faz presente. No entanto, os países da América Latina compartilham de características semelhantes das formas de exploração/extratativismo/opressão que foram colocadas em prática desde a chegada dos invasores a essas terras.

No Brasil, os sujeitos subalternizados têm levantado suas vozes para reivindicar a existência, o direito à vida, a humanização e o exercício da cidadania através de organizações sociais como o Movimento Negro. Seus atos cobram do Estado que exerça o seu papel na proteção da vida humana, que a violência causada pelo próprio Estado, através da polícia que executa pessoas negras arbitrariamente, pare.

Assim, a atuação da vigilância, as denúncias por parte da mídia e órgãos governamentais e não governamentais reforçam os pedidos por um Estado que não seja genocida. Essas atitudes, de cidadãos e cidadãs civis que se posicionam na cobrança e vigilância do próprio Estado, tomando como seus o papel que deveria ser exercido de modo igualitário pelo poder público, constitui o que Gomes (2007) vai nomear de sujeitos de direito.

A seguir, ampliaremos a discussão sobre as formas de resistências da população negra no Brasil, que se entrelaçam com as diversas formas de atuação do Movimento Negro. Sua atuação evidencia, além da denúncia da exclusão social que a população negra sofreu/sofre, maneiras de resistência, organização, lutas e conquistas alcançadas para beneficiar a população brasileira.

### **3.1 Resistências, lutas e a educação como *locus* privilegiado do Movimento Negro**

Anteriormente vimos como o Movimento Negro, tanto na América Latina como em todo quanto no Brasil mais especificamente, atuou na denúncia, na luta e na defesa dos povos negros. Assim, na atualidade, temos vários mecanismos legais que tentam garantir ao menos por força da lei uma convivência social menos desigual entre os diferentes povos do nosso país.

Essa convivência entre os diferentes povos vem sendo marcada desde a invasão da América por relações excludentes de poder.

Assim sendo, colonizador e colonizado exercem papéis distintos. Ao colonizador, coube a imagem do ser civilizado (europeu), detentor do conhecimento científico, e ao colonizado coube a imagem de bárbaro (nativo), incivilizado, racializado, sem conhecimentos válidos e que, portanto, poderia ser escravizado.

O que pouco se fala é que, desde o início do processo colonial de escravização dos povos africanos houve resistências, e essas resistências se apresentaram em forma de abortos, suicídios, infanticídios ou rebeliões. Em nosso território, no início do período de colonização, tivemos uma das formas de resistência coletiva, organizada, mais significativa que foi o surgimento dos quilombos (TEIXEIRA; PEREIRA; MELO, 2021).

O mais famoso deles foi o Quilombo dos Palmares, localizado no que hoje é o atual estado de Alagoas, que chegou a abrigar cerca de 30 mil pessoas, em sua maioria, pessoas negras, mas que também havia a presença de indígenas e brancos pobres. Esse quilombo resistiu às diversas tentativas de invasão por cerca de um século.

Munanga e Gomes (2016) ao tratarem sobre a resistência negra à escravidão vão dizer que durante muitos anos no Brasil acreditou-se que os africanos sofreram de maneira apática os maus tratos praticados pelos senhores. Essa forma de ver o(a) negro(a) como passivo(a) se colocou ou foi perpetuada durante muito tempo em nossa sociedade. Os autores destacam que essa visão conformista de que a população negra aceitou a escravidão de forma passiva foi perpetuada pelo equívoco histórico da crença na inatividade do africano.

Tal perspectiva que endossa essa visão equivocada sobre a passividade da aceitação da escravidão pela população negra consiste em fatores como: a) a existência do racismo que produz e dissemina uma visão negativa sobre o negro; b) no desconhecimento de grande parte da população sobre os processos de organização, luta e resistência que a população negra realizou durante o regime escravocrata e no desconhecimento das ações do Movimento Negro na atualidade; c) a existência de poucas publicações que recontem a história da população negra brasileira como sujeitos ativos e não apenas como vítimas do sistema escravocrata; d) a disseminação de que no Brasil não há racismo e que tal criação discursiva serve para camuflar as desigualdades, o preconceito e o racismo (MUNANGA; GOMES, 2016).

Ainda segundo os autores, “para superar essa visão romântica e deturpada é preciso lembrar que toda e qualquer forma de racismo é perversa. Sendo assim, qualquer conjunto de ideias e práticas que considere um grupo racial como superior e outro como inferior deve ser combatido” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 68). As formas de resistência ao sistema

escravocrata são muitas e variadas, mas é preciso considerar a época e o contexto histórico em que elas eram praticadas, além do que significava ser negro(a) e escravo(a) no contexto do Brasil colônia. Nesse sentido, acrescenta que,

Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata. Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam – os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 69).

As práticas humilhantes efetivadas contra os africanos e afrodescendentes foram muitas, mas o regime da escravidão não conseguiu destituir sua humanidade. Dessa forma, não se aceitou como natural o regime da escravidão — como algumas narrativas tentam imprimir esse discurso. Pelo contrário, essa população que viveu durante séculos sob o sistema escravocrata empreendeu várias ações contrárias à escravização. Portanto, não custa evidenciar que os(as) afrodescendentes não são descendentes de escravos(as). E sim de pessoas que foram escravizadas por outras pessoas, tendo como fator de diferenciação a questão racial, que se fundamentou, inicialmente, na cor da pele, cabelo, e demais características físicas como elementos distintivos para essa diferenciação. Tal prática, como já foi mencionada, ficou conhecida como *racismo biológico*.

Os(as) africanos(as) ao serem capturados(as), além de terem seus laços familiares e comunitários dissolvidos, tinham também o cabelo raspado e o nome mudado para com isso apagar sua identidade. Uma prática violenta que tinha o propósito de anular suas subjetividades, apagando seus referenciais culturais para assim transformá-los(as) em uma mercadoria. Nessa direção, ao tentar transformar pessoas em mercadorias buscava-se equipará-las a animais. E, antes mesmo de embarcarem para destinos desconhecidos nos navios negreiros, eram submetidos(as) a passar pelo ritual da árvore do esquecimento<sup>18</sup>. Contudo, a resistência a esse apagamento da memória individual e coletiva se manifestou de diversas formas através dos corpos de africanos e africanas, das línguas, religiões, culinária e danças que se misturaram a do colonizador em apesar do preconceito, seguem resistindo.

Assim, essas diversas maneiras de resistência dão origem a organizações, associações e movimentos antirracistas. Desse modo, no final do século XIX e início do século XX, em um

---

<sup>18</sup> O ritual da árvore do esquecimento consistia em dar várias voltas seguidas ao redor de uma árvore, o que simbolizava o apagamento da memória a partir daquele instante. E, que ao embarcar nos navios, os africanos da diáspora partiam para nunca mais voltar ao seu continente ou ao seio familiar. Ver o documentário *Atlântico Negro na rota dos orixás* (1997). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2I0gjOhcZ-o>.

contexto pós-abolição, testemunha-se o surgimento de organizações negras, como jornais, clubes e agremiações que reivindicam a situação do negro no país. Como destaque, temos A Frente Negra Brasileira, que denunciava os problemas enfrentados pela população negra. E chegou até a se transformar em partido político, mas foi extinta no governo de Getúlio Vargas 1937.

Em 1944, surge o Teatro Experimental do Negro – TEN, em Minas Gerais, que tem como foco de atuação a denúncia de que atores negros não são contratados para trabalhar em peças teatrais. Até mesmo quando uma peça tem um personagem que é negro, esse personagem é feito por um ator branco que pinta seu corpo para representar o negro. Abdias do Nascimento não se limitou a denunciar a falta da presença de atores negros no teatro (nas artes cênicas), atuando também como político ao exercer cargos como de deputado federal (1980) e posteriormente de senador da república.

A ele foi atribuído a criação do termo “quilombismo” (NASCIMENTO, 2009; TEIXEIRA, PEREIRA; MELO, 2021). O quilombismo se pautava na questão da consciência negra, da resistência do negro no processo de emancipação e no desenvolvimento de projetos de lei que tinham como finalidade a igualdade de oportunidades para as pessoas negras. Abdias do Nascimento também proferiu um discurso para anulação da data comemorativa sobre a abolição da escravidão no Brasil (13 de maio de 1888), que foi considerada como uma mentira cívica, pois se transmite a ideia de que a abolição foi feita como ato de generosidade pela Princesa Isabel e invisibiliza toda trajetória de lutas e resistências dos povos negros e abolicionistas.

Os movimentos sociais foram desarticulados e tiveram membros perseguidos ou exilados durante o período da ditadura militar no Brasil. Nesse sentido, Teixeira, Pereira e Melo (2021, p. 94) observam que “essa foi uma das pautas do movimento negro contemporâneo: a substituição da comemoração do 13 de maio pelo 20 de novembro”, data representativa da resistência do povo negro à opressão e da luta pela liberdade.

Assim, a atuação do Movimento Negro também foi afetada e só voltou ao cenário político-social no final da década de 1970. Foi nesse contexto que surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU). Assim, novamente articulado, o Movimento Negro vai se posicionar contra a ideia de democracia racial no Brasil através de denúncias de exclusão que a população negra foi/é submetida, o racismo e também reivindicando políticas reparatórias.

No final dos anos 1990 e início do século XXI, surgem intelectuais como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, que vão auxiliar a expor “o racismo à brasileira” e se posicionar por políticas educacionais que apresentem uma perspectiva não eurocêntrica, na qual os

conhecimentos ancestrais, culturais e históricos dos povos africanos e da diáspora africana possam ser discutidos no currículo, nas salas de aula.

O contexto social político pós-abolição da escravidão no Brasil revela um ambiente de marginalização, exclusão e abandono da população negra por parte do Estado. Nesse cenário, os(as) negros(as) ex-escravizados(as) eram considerados(as) como entraves para o desenvolvimento da nação. Uma nação que teve, desde sua fundação, o ideal de eugenia/branquitude europeu como meta e que durante todo o período colonial-escravocrata continuou e continua valorizando esse ideal de civilidade.

Desse modo, a elite branca via essas pessoas que passaram séculos sendo exploradas, desumanizadas e que agora não serviam mais aos ideais do país como algo a ser eliminado, substituídos(as) por outro tipo de pessoas. Essa política de embranquecimento foi patrocinada pelo Estado através do incentivo e financiamento de milhares de imigrantes europeus que vieram para o Brasil.

Assim, a população negra brasileira continuou sendo marginalizada, pois não possuía formação educacional, não possuía terras<sup>19</sup> para cultivar e garantir sua subsistência. Bem como a exclusão e competição pelos empregos na indústria no início dos anos 1930, que colocava em desvantagem as pessoas negras nessa disputa. Nessa década, também se criou a ideia de democracia racial no Brasil, algo que nunca existiu, como observa Ferreira (2018). Tal criação tem o objetivo de minimizar a tentativa fracassada do branqueamento/eugenia da população; uma vez que não se possa embranquecer toda a população, ao dizer que ela é miscigenada, tenta-se passar a ideia de que o Brasil tem solução e pode se desenvolver.

Contudo, a ideia de branqueamento social é contestada principalmente pelo Movimento Negro, que continua a denunciar o racismo, a exclusão social e a falta de oportunidades que a população negra enfrenta. Esse tipo de posicionamento do Movimento Negro encarou as resistências de setores sociais que negaram o racismo durante muito tempo, mas que, pela articulação, mobilização e insistência dos movimentos negros, conseguiu-se avançar na conquista de direitos.

Um desses direitos é o direito à educação. Desse modo, a educação escolar é vista como *locus* privilegiado da atuação do Movimento Negro (TEIXEIRA; PEREIRA; MELO, 2021), pois é através e pela educação que se conseguem avanços nas sociedades contemporâneas. Ao focar no processo educativo, está se propondo uma nova forma de se pensar a formação de

---

<sup>19</sup> Refere-se à Lei de Terras de 1850, que permitia a destruição dos quilombos e estabelecia que as terras só podiam ser obtidas por meio de compra. Ver Santos Ofm em *Sete atos oficiais que decretam a marginalização do povo no Brasil* (2014).

crianças, adolescentes e adultos. Forma essa que coloca em pauta a necessidade de se discutir sobre o processo de formação do país, e, conseqüentemente, envolve a colonialidade e a perspectiva dos subalternos.

Assim, quando o Movimento Negro denuncia que vivemos em um país racista, que a abolição não foi concedida como ato benevolente e sim conquistada através de resistências e lutas, dessa forma também está se questionando as relações eurocêntricas de poder. De igual modo, está se interrogando a forma como a escrita da história nacional foi constituída. E a partir disso, também, reivindica que a história e a cultura africana e afro-brasileira sejam conhecidas e ensinadas nas escolas.

Iniciativas como estas ajudam a mostrar que a população negra, além de possuir um rico legado histórico e civilizatório, é também detentora de seu protagonismo como civilização humana, fato que, mesmo os estudos atuais mostrando o protagonismo negro na construção e desenvolvimento das civilizações africanas como aponta Diop (1974), é invisibilizado pelo viés eurocêntrico que se denomina como a única forma de enxergar a história mundial.

No entanto, caminhos outros são trilhados a partir da resistência a essas práticas subalternas. Por isso, Gomes (2012) destaca que um dos caminhos para abrir lacunas nessa forma hegemônica passa pela formação de professores(as) e profissionais da educação no intuito de descolonizar o currículo e possibilitar uma reeducação das relações étnico-raciais estabelecendo diálogos com o que propõe a Lei nº 10.639/2003.

Tais atores sociais, conhecendo e lutando por suas existências, reivindicam espaço e visibilidades em locais que historicamente os invisibilizavam, como a educação. Assim, na próxima subseção, iremos pontuar como esses sujeitos de direito se articulam e veem a educação como setor importante para garantir uma sociedade que respeite a diversidade e a diferença, características da espécie humana.

### **3.2 A Educação e os sujeitos de direito**

Esta pesquisa parte do entendimento de que reconhecer os direitos de crianças, adolescentes, jovens e adultos a ter acesso à educação escolar e a uma educação que garanta e priorize os direitos desses indivíduos é fundamental. Assim, assegurar que crianças, jovens, adultos e os profissionais da educação sejam vistos como sujeitos de direitos gera, sem dúvida, um novo marco ético-político-pedagógico para o campo da educação.

Corroborando com esse pensamento, Arroyo (2007, p. 9) assegura que “reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado

do reconhecimento e da garantia do conjunto de direitos humanos”. É um princípio fundamental para pensar em práticas pedagógicas e curriculares que possam abordar a realidade dos educandos para produzir neles e com eles práticas educativas emancipatórias.

Nesse sentido, priorizar uma prática docente que conduza ao processo de humanização dos educandos visa garantir que os estudantes tenham o direito de conhecer a história, a cultura de diversos povos e não só a história e a cultura ocidental. A perspectiva eurocêntrica, que trata sobre o conhecimento hegemônico, despreza e reduz as outras culturas e seus povos a um patamar de invisibilidade e subalternização, como se o único saber válido fosse o que ela mesma determina.

Esse tipo de posicionamento não produz uma construção plural, crítica e emancipatória para os seres que se formam sob sua hegemonia, de modo que se faz necessário propiciar meios para que as novas gerações possam se humanizar através do processo educativo. Nesse sentido, destaca que

Humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana e até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências [...] Humanizar se refere assim ao processo cultural da espécie (LIMA, 2007, p. 12).

Assim, humanizar-se pode ser entendido, também, como ter acesso a processos formativos culturais, sócio-históricos que possibilitem aprender sobre a diversidade dos povos indígenas, asiáticos e africanos. E também como respeitar a religião, a orientação sexual, o lugar de origem dos outros seres humanos. Por esse viés, nenhum grupo social se consideraria melhor ou superior ao outro. Nessa direção, se diz que

A diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma porque os sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram (GOMES, 2007, p. 30).

Desse modo, lutar por reconhecer o direito à diversidade e a superação das desigualdades sociais está de acordo com os pressupostos legais que visam diminuir as relações assimétricas entre os indivíduos de classe, idade, gênero, orientação sexual e raça. Nessa

direção, um dos mecanismos legais que buscam produzir ações democráticas para superação das desigualdades é a Lei. nº 10.639/2003. Gomes (2007) pontua que cabe ao Estado, às políticas públicas, Diretrizes Curriculares Nacionais, a criação das condições políticas e pedagógicas para implementação da referida lei.

Sob este prisma, os direcionamentos para a educação contidos no Plano Nacional de Educação (PNE) precisam estar articulados a setores sociais como política e trabalho, pois se entende que a educação por si só não resolve o problema da desigualdade (GOMES, 2007). Por isso, a educação é tida como indissociável das relações trabalhistas. Contudo, essas oferecem os menores salários à população marginalizada, subalternizada (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, etc.).

De maneira que existe um padrão de trabalho racista, sexista e homofóbico, o qual acaba reservando às mulheres, aos indígenas, aos negros, aos quilombolas e à população LGBTQIA+ os postos de trabalho mais precarizados e os piores salários (GOMES, 2010; ARROYO, 2008). Assim, há uma advertência de que

[...] não será suficiente proclamar ou elaborar políticas de acesso, permanência e de qualidade social na educação se esses padrões segregadores de trabalho, de poder não forem equacionados e redefinidos a partir de políticas de Estado, que articulem o direito a educação à superação dessa situação (GOMES, 2010, p. 144).

Esses direcionamentos e pareceres que os autores pontuam se encontram no Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024. O objetivo é fazer articulações entre o PNE, a política, o trabalho e a diversidade a partir do reconhecimento de que grupos sociais marginalizados historicamente sofrem com a falta de acesso a espaços educacionais que assegurem as condições para sua permanência.

Contudo, só a garantia dessas condições, a educação de nível básico e superior não dão sustentação para romper com os estigmas sociais associados a esses grupos. Uma outra atribuição do PNE é contribuir para desnaturalizar a desigualdade social, pois a naturalização dessa desigualdade dificulta ações políticas que têm a finalidade de oferecer condições dignas àqueles que se apresentam em situação de vulnerabilidade social (GOMES, 2010). A esse respeito, Henriques (2001, p. 1-2) também sinaliza que

A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra no seio da sociedade civil resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas. Procurar desconstruir essa naturalização da desigualdade encontra-se, portanto, no eixo estratégico de redefinição dos parâmetros de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido a questão da desigualdade racial necessita ser incorporada como elemento central do debate.

Entendemos que o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei n.º 10.639/2003 são instrumentos que atuam com o propósito de planejar e orientar políticas públicas para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, através de ações educativas, oportunizam-se condições para que a população, que historicamente foi excluída, possa ter seus valores, saberes, histórias e culturas representadas nos currículos escolares. Nesse intuito, o Plano Nacional de Educação estabelece que

Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo (BRASIL, 2010, p. 128).

Os pareceres, diretrizes e leis são instrumentos importantes porque representam um meio que assegura e orienta políticas que têm como finalidade a diminuição das desigualdades sociais. No entanto, no levantamento do estado de conhecimento realizado nesta pesquisa, observamos que a abordagem dos estudos sobre as relações étnico-raciais comporta elementos complexos em uma sociedade arraigada em práticas coloniais e relações assimétricas de poder, na qual a maioria das pessoas se diz não serem racistas, porém conhecem pessoas próximas que são racistas, o que revela um fato peculiar da sociedade brasileira, que nega o racismo, mas o pratica em diversos segmentos sociais.

Assim, diferente do que ocorre em outros lugares, como Estados Unidos, aqui existe um “preconceito de ter preconceito”, como pontua Fernandes (1965). Segundo Schwarcz (1996), Viviane Almeida e Siss (2017), 98% da população nega ter preconceito, mas 99% conhecem pessoas que têm preconceito racial e, além disso, mantêm uma relação de proximidade com essas pessoas racistas.

Tal característica contribui para que, no imaginário popular, exista um lugar para as pessoas negras e esse lugar não é ocupando cargos de liderança e prestígio social. Esse fato é revelado, muitas vezes, em forma de recusa quando se trata de iniciativas governamentais para favorecer afrodescendentes em concursos públicos ou ingresso no ensino superior. Desse modo, pode-se ouvir discursos como: “que absurdo reservar vagas para negros” ou “aqui, não estamos

no Estados Unidos para impor soluções que nada tem a ver com a nossa realidade” (MUNANGA, 2003, p. 120). Nesse sentido, acrescenta-se que

[...] se deixa de discutir uma questão social que, como apontam as estatísticas do IBGE e IPEA, é caracterizada por uma desigualdade racial brutal e gritante. Por que isso? Parece-me que o imaginário coletivo brasileiro está ainda encoberto pelo mito da democracia racial (IBIDEM, 2003, p. 120).

Destarte, em ambientes governamentais que têm ligações com a educação, também, encontra-se uma resistência quando se refere à abordagem de questões étnico-raciais e ao combate à discriminação através de obras literárias afro-brasileiras e africanas. Um estudo realizado por Débora Araújo (2017), com membros do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), mostra que a atuação da pessoa responsável pela seleção dos livros paradidáticos caracteriza a manifestação do poder hegemônico que tem como fundamento o eurocentrismo operando para se autolegitimar e excluir livros que abordam as questões indígenas e étnico-raciais.

O Programa Nacional de Biblioteca da Escola é importante porque representa a maior política educacional brasileira de distribuição de livros nas bibliotecas de escolas públicas. Tal característica do programa revela a dimensão que este tem como fomentador e balizador da qualidade das obras literárias que chegam nas escolas públicas. Por isso, mesmo nele deve haver a presença da diversidade e multiplicidade de culturas. Porém, o que se pode observar é que há uma resistência quando se trata de causas étnico-raciais negras e indígenas.

Tal resistência se apresenta nos discursos da pessoa responsável pela seleção das obras de várias maneiras. Débora Araújo (2017) pontua que quem está encarregada por esse setor é uma mulher branca, fato que a coloca em uma categoria privilegiada em relação ao padrão de poder hegemônico baseado na diferenciação racial. Quando indagada porque se vê tão pouco a literatura negra nesses livros selecionados pelo programa, uma das respostas é a de que muitas obras literárias negras trazem resquícios da militância e que invisibilizariam a escolha por essas obras e descaracterizariam a estética literária. Tal argumento não se sustenta, pois muitos autores canônicos têm em suas obras um viés de denúncia social.

Porém, essa mesma representante defende a manutenção e obras de autores racistas com a defesa de que a interpretação literária é livre, e, portanto, cada um interpreta a literatura à sua maneira. Demonstrando, assim, os artifícios institucionais para a manutenção do padrão de poder hegemônico em detrimento da ofensa a outras etnias. Nesse seguimento, ressalta-se que

Vários estudos – dentre os quais destacam-se os de Gládis Haercher (2006); Ana Carolina Venâncio (2009) e Naiara Rufino Lopes (2012) - que investigaram os acervos de livros desse Programa identificaram desigualdades simbólicas no que se refere à diversidade humana: predominam obras clássicas (ou canônicas) com sub-representação de personagens não brancas e/ou com tais personagens em contexto estereotipado (ARAÚJO, 2017, p. 2).

Essa situação apresentada demonstra que se tem o grupo de pessoas brancas como padrão universal. E que, não se vendo como grupo étnico, age de forma a tomar seu posicionamento como universal. Nesse sentido, nota-se que

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite faz uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 25-26).

Desse modo, é colocado em prática “modos e estratégias de operação da ideologia” para manter os privilégios desse grupo de referência. Utilizando-se, assim, do próprio aparato institucional para promover uma atuação política que preserva a manutenção de seus privilégios.

Uma dessas estratégias é a naturalização de fatos sociais, como a presença do racismo em obras clássicas para se dizer que colocar legendas ou fazer opção por outras obras de caráter não racista seria uma forma de censura. Isso revela que o discurso é utilizado para disfarçar o caráter segregacionista e ocultar a luta por poder e representação de determinados grupos.

Nessa direção, Van Dijk (2008) diz que as estratégias discursivas utilizadas pelos diferentes grupos sociais têm objetivos pontuais que são convencer e disfarçar o uso do poder. A exclusão de obras literárias de origem afro-brasileira do PNBE não se justifica pelo argumento que a pessoa responsável pela escolha dessas obras apresentou.

O educador que optar por exercer sua prática educativa em uma perspectiva antirracista se posicionará diante de alguns desafios principalmente quando se aborda a questão das religiões de matrizes africanas, mesmo sem fazer proselitismo religioso. A Lei nº 10.639/2003 assegura o direito de se trabalhar conteúdos em sala de aula, que garantam a pluralidade de pensamentos e institui o ensino da História e a Cultura Afro-brasileira e Africanas na educação básica e no ensino superior com a finalidade de qualificar os futuros professores para atuação na educação básica.

Porém, em nossa sociedade, que tem sua formação nos princípios ocidentais e, por conseguinte, coloniais, discutir sobre aspectos que envolvam a religião pode ser embaraçoso, como relata Marques (2019) sobre sua experiência ao trabalhar a temática em sala de aula. A maneira como os conteúdos são valorizados pelo currículo e aplicados pelos docentes revelam, na maioria das vezes, a esmagadora perspectiva eurocêntrica hegemônica, em que as vozes dos grupos minoritários são silenciadas ou estereotipadas para anular suas possibilidades de reação, como pontua Munanga (2015) ao dizer que se demorou muito a contar a história do negro no Brasil e quando foi contada foi feito pelo olhar do colonizador.

Seguindo esse pensamento, observa-se que na escola convivem diferentes ideologias, símbolos, interpretações, tensões e preconceitos. E nesse ambiente, o silêncio, por parte dos que podem usar a fala contra esse tipo de atitude racista, às vezes, reflete omissão. Desse modo, é importante que os professores entendam que a utilização da Lei nº 10.639/2003 não significa novos conteúdos ou mais uma disciplina, mas sim representa uma outra perspectiva cultural, política e epistemológica e que possibilitará romper com a discriminação racial (GOMES, 2012).

Ainda, segundo Gomes (2012), atitudes desse tipo requerem dos professores posições e práticas com significado e sentido do que se está propondo. Enxergar aqueles que sofrem a opressão como iguais e se sensibilizar com a causa para poder se posicionar de modo a incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos propicia uma quebra de paradigmas.

Assim, sinaliza-se uma mudança de foco que representa uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política, o que poderia ser chamada de “reconstrução histórica alternativa e emancipatória, que procura construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (GOMES, 2012, p. 107).

Dessa maneira, tal proposição significa uma ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira, baseada na compreensão, ressignificação e politização do conceito de “raça” como uma construção social que Quijano (2005), Munanga e Gomes (2016) pontuam. Ou seja, seria devolver a humanização àqueles que a tiveram roubada e subjugada pelo processo de colonialidade na perspectiva dos estudos decoloniais.

Articulando a perspectiva das relações étnico-raciais e as Pedagogias Decoloniais por uma educação outra, veremos a seguir como se desenvolve essa relação que contempla uma reivindicação para que os educandos possam ter acesso a uma educação humanizada, emancipatória, intercultural. Em uma perspectiva que não apenas mencione outras formas de

se pensar a educação, mas que garanta a possibilidade de estudantes refletirem sobre o processo constitutivo das suas identidades, do seu lugar de origem, de seu pertencimento no mundo.

### **3.3 Articulando a Educação das Relações Étnico-Raciais às Pedagogias Decoloniais**

Abordaremos nesta subseção elementos que evidenciam a articulação das pedagogias que se posicionam a favor dos seres subalternos, dos oprimidos e excluídos pelo padrão de poder hegemônico da modernidade/colonialidade. Assim, pensar a educação humanizada que considere e respeite a existência de outros saberes, culturas e formas de vida embasada em perspectivas pluriversais, interculturais é, nesse sentido, considerar a humanidade do outro. Nessa direção, vemos o caráter interseccional da Educação das Relações Étnico-Raciais com as Pedagogias Decoloniais.

Por conseguinte, evidenciando essa relação entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e uma Pedagogia Decolonial, Ferreira e Silva (2018) observam que a herança colonial nos currículos escolares representa um impedimento para que outras culturas como a afro-brasileira, africana e a indígena possam exercer maior representatividade, pois o padrão de poder colonial tem a *racialização* e a *racionalização* como seus dois pilares de sustentação. O que dificulta e inviabiliza que aspectos de outras culturas se sobressaiam, a não ser o da própria cultura eurocêntrica (QUIJANO, 2005).

Esse controle e apropriação das outras culturas, dos seus conhecimentos, representa o extrativismo epistêmico que, após sua apropriação, são delegados ao esquecimento, como ocorreu com os conhecimentos advindos dos africanos nas áreas da agricultura, arquitetura, metalurgia, etc. Do mesmo modo ocorreu com os nativos da América, os quais foram utilizados para ajudar as expedições de expansão territorial, com as plantas medicinais, agricultura etc. Todavia, esses conhecimentos, por terem sua origem em lugares e pessoas consideradas inferiores pelos padrões da colonialidade, não receberam os créditos devidos.

Também com o processo educacional escolar ocorre algo semelhante, pois os conteúdos vivenciados na maioria dos estabelecimentos de ensino são colonizados e colonizadores (FERREIRA; SILVA, 2018), o que significa que outros saberes encontrarão muita resistência nesses espaços educativos, uma vez que o que não interessa aos colonizadores será eliminado, já que foi tido como de origem inferior.

Por isso, os autores evidenciam que a Cultura e a História dos povos que habitavam Abya Yala e dos africanos da diáspora não aparecem nos livros didáticos. Nesse sentido,

Ferreira e Silva (2018, p. 87) observam que “assim, a educação escolar Moderno-Colonial-Patriarcal produz a desumanização mais violenta naquelas/es que trazem as marcas mais evidentes do processo de racialização”.

Contra-pondo-se a essa lógica perversa da colonialidade, surge a Pedagogia Decolonial, com a perspectiva de ensino socio-político-cultural que valoriza e reconhece saberes e conhecimentos outros a partir dos subalternizados e oprimidos pelo sistema da colonialidade. Nesse sentido, ressalta-se a importância de pensadores como Frantz Fanon e Paulo Freire, que, ao compreender as estruturas capitalistas, racistas e coloniais, buscaram estratégias para subvertê-las e libertar ou devolver a humanidade roubada aos excluídos. Dessa forma, articula-se o racismo ao colonialismo como parte de uma estrutura interligada. Assim, ao retomar o pensamento de Rastrepo, percebe-se que

[...] Cesaire Y Fanon confluyen en argumentar como el colonialismo es la matriz donde emerge y opera el racismo. Esto pareciera implicar que no hay colonialismo sin racismo y que, a su vez, el racismo es producto del colonialismo (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 94).

Neste contexto de colonialidade, as pessoas negras são colocadas à margem, na fronteira externa da civilidade. Nessa lógica, o *pensamento decolonial* não se ocupa em dar voz ou empoderar os marginalizados, mas de produzir junto com eles Pensamentos Outros de Fronteira (FERREIRA; SILVA, 2018), através de movimentos e conquistas epistêmico-políticos nessa mesma sociedade excludente.

Assim, a pedagogia freiriana e a sua práxis são percebidas como “educadora, anticolonizadora, anti-imperialista, anticapitalista, progressista e libertadora” (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 97). Os autores fazem aproximações entre termos como opressor/oprimido, colonizador/colonizado, para mostrar que existe uma identificação entre o pensamento de Freire e a Pedagogia Decolonial. Sem falar que os escritos de Frantz Fanon influenciaram a obra de Freire. Desse modo, essas relações se dariam pela necessidade de humanização, libertação dos oprimidos, dos “condenados da terra”<sup>20</sup> ou subalternizados.

Porém, há uma ressalva, pois ninguém se humaniza sozinho, nem se reconhece hospedeiro do colonizador ou do opressor sozinho. Faz-se necessário um processo em conjunto com os outros seres. E na educação escolar, o ensinar e o aprender não podem se limitar a conteúdos, é preciso uma compreensão de que esse processo vai além, quando a educação é crítica e emancipatória. Por isso, sinaliza-se que “a educação das relações étnico-raciais não é

---

<sup>20</sup> Refere-se à obra de mesmo nome de autoria de Frantz Fanon (1968).

possível a não ser na criticidade radical materializada na prática educativa decolonial. Esta se tece na inquietude, na indignação de quem educa e de quem é educado mutuamente” (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 105).

Acrescendo a esta perspectiva sobre a decolonialidade, Mota Neto (2020) destaca a ruptura com o sistema opressor introjetado pelo colonizador desde sua chegada, pois a construção da perspectiva decolonial se apresenta através do diálogo com formas não ocidentais e não pautadas na produção de conhecimento que têm apenas o Norte Global como produtor único de conhecimentos.

Desse modo, o conhecimento produzido no Sul Global, na América Latina, África e Ásia ganham espaço e legitimidade em uma perspectiva outra. Nesse sentido, o autor ressalta que a decolonialidade representa outras epistemologias e outras formas dos subalternos terem suas reivindicações consideradas, por isso destaca as contribuições da pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) e do cientista social colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008), através da educação e da investigação-ação participativa. Tais contribuições estão inseridas na genealogia da decolonialidade na América Latina, uma vez que apresentam uma crítica à colonialidade enraizada nas ciências sociais e na educação, ao revelar elementos de descolonização do pensamento, do fazer científico e da pedagogia (MOTA NETO, 2020).

Nessa perspectiva, a desobediência epistêmica ressalta que ao desobedecer a esses preceitos coloniais se pode abrir espaços outros para novas aprendizagens (MIGNOLO, 2007). Aprendizagens essas que não estejam restritas ao modelo eurocêntrico de poder e saber que desqualifica as outras formas de saberes advindas de povos indígenas, africanos, afrodescendentes, asiáticos etc.

Ao propor a desobediência daquilo que foi imposto pela colonialidade, Mignolo (2007) está propondo um novo pensar, novas formas de saberes que antecedem e persistem às chegadas dos colonizadores à América Latina. Apesar da quase extinção desses povos e das suas culturas indígenas, eles sobrevivem, resistem, persistem e hoje lutam para reivindicar seu direito à existência.

Desse modo, corroborando com o pensamento de Mignolo (2007), Walsh (2009) chama esse processo de reaprendizagem. Reaprender a ser homem, a ser mulher, baseado em conhecimentos outros, além do imposto pela colonialidade. Para a autora, a América Latina está vivenciando uma nova fase em sua história e assevera que

Ninguém nega que atualmente a América do Sul está passando por mudanças, inovações e rupturas históricas. São estas inovações e rupturas, as que nos interessam aqui, as que apontam e mostram novas formações, construções e articulações sócio-

políticas e epistêmicas de Estado e de Sociedade, formações, construções e articulações que são resultado e parte das estratégias de ação e luta dos movimentos ancestrais, da sua insurgência político-epistêmica, que sem dúvida, está abrindo caminho a um possível novo horizonte, - de uma virada- de caráter descolonial (WALSH, 2008, p. 133).

Assim, pode-se observar que existem caminhos outros além do apresentado pela razão indolente<sup>21</sup>. A razão indolente não é contrária à manutenção do sistema hegemônico, pelo contrário, ela se constitui em um modelo que desconsidera as práticas e os saberes sociais dos subalternos. E considera como válidos, apenas, os conhecimentos ocidentais. Em oposição ao epistemicídio produzido pelo eurocentrismo, as Epistemologias do Sul se baseiam “nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos” (SANTOS, 2019, p. 40).

A razão indolente se assemelha às marcas denunciadas pela colonialidade, mais especificamente à colonialidade do saber, na qual só quem está apto a produzir o conhecimento válido é o homem heterossexual-cristão-europeu ou do Norte Global. No entanto, as várias formas de decolonialidade e de pedagogias decolonias estão apresentando alternativas outras.

Por conseguinte, existem outras maneiras distintas de pensar a educação, o currículo escolar, das que são executadas pela razão indolente ou pela visão do padrão de poder colonial. Estes outros modos irão considerar as experiências, saberes e a cultura local de cada povo (MIRANDA, 2020), nas quais suas ancestralidades sejam visibilizadas e suas diferentes formas de enxergar o mundo sejam respeitadas.

Assim, ampliando o modo de perceber essas outras formas de pensar a educação, Cavalcante e Figueiredo (2020) nos mostram que descolonizar é, também, descobrir a partir da sua própria história de vida algo capaz de dar um sentido novo à própria existência. Para isso, utiliza o exemplo da história de vida de Darlene dos Santos Cavalcante que, seguindo o sonho de poder estudar, venceu várias dificuldades de deslocamento, familiares, a estrutura patriarcal representada na figura do pai e depois do marido.

A partir do momento em que Darlene recebeu o resultado de que foi aprovada para cursar Pedagogia, sua vida toma um novo propósito. Ela “desentocou”, começou a se valorizar e a se sentir valorizada. Despertou na sua comunidade (indígena) de origem o orgulho e a satisfação de poder ser útil com a criação da rádio comunitária e passou a escrever uma nova

---

<sup>21</sup> **A razão indolente** é um conceito cunhado por Boaventura de Souza Santos e refere-se à forma impositiva que o padrão de poder hegemônico se autoproclama como forma única de conhecimento. Esse posicionamento desconsidera todas as outras formas de experiências, culturas e saberes dos povos não ocidentais. Santos (2019) apresenta uma crítica a essa razão indolente que se funda na visão eurocêntrica, propondo as Epistemologias do Sul.

história de realização pessoal, familiar e comunitária. “Desentocar era, portanto, ao mesmo tempo enfrentar o machismo e a cultura eurocêntrica, já transformada em parte da tradição presente tanto em sua família indígena, quanto na família não indígena do seu esposo” (CARVALHO; FIGUEREDO, 2020, p. 183).

Assim, demonstra-se que um novo olhar humanizado sobre as trajetórias de vida dos sujeitos, respeitando seus saberes, é possível. Nesse sentido, “o conceito de ‘decolonização’ implica, portanto, a união das lutas contra o patriarcado, o racismo e as relações de dominação cultural, econômica e política” (CAVALCANTE; FIGUEREDO, 2020, p. 175)

Esses posicionamentos por uma Educação das Relações Étnico-Raciais, por Pedagogias Decoloniais, pela educação intercultural, estão de acordo com a pedagogia freiriana que se posicionou ao lado dos menos favorecidos, dos oprimidos, dos subalternos, dos movimentos sociais etc. Um posicionamento que tem como princípio libertar, emancipar e devolver a humanidade roubada aos oprimidos. Nessa direção, Freire (1981) observa a importância de despertar nos indivíduos o caráter crítico em que a educação emancipatória e libertária precisa se pautar.

Assim, expõe mecanismos utilizados pela classe dominante na manutenção de seus privilégios, na qual “a ação cultural empreendida pela classe dominante para preservação do seu poder, manutenção do seu *status quo* ou garantir seus privilégios” (FREIRE, 1981, p. 67). É empreendida através do seu aparato científico-tecnológico e conta também com a mitificação da realidade para causar uma ideia de pânico e assim garantir a manutenção do poder psicológico sobre as classes dominadas.

Nesse sentido, a criação discursiva ou a *retórica da modernidade/colonialidade* é atualizada conforme as conveniências do momento para discursos como “em favor da família, da moral e dos bons costumes”. Tais estratégias são percebidas no cenário político nacional ao testemunharmos a fabricação de falsas narrativas denominadas de "Kit gay"<sup>22</sup> ou deturpações como “Escola sem Partido”. Essas construções retóricas, aliadas a outros fatores, na eleição (2018) para presidente, resultaram na chegada ao poder de um político de direita, conservador, que procura retirar os direitos da classe trabalhadora e favorecer as classes empresariais no Brasil.

---

<sup>22</sup> Refere-se ao apelido dado ao Programa Escola Sem Homofobia criado com o propósito de educar e prevenir os casos de preconceito por homofobia, mas que foi distorcido por setores sociais, grupos políticos e religiosos, transformando-se em arma política para campanha eleitoral e pondo em evidência o caráter controlador que setores religiosos tentam impor sobre a sexualidade e a reprodução. Ver “*Ideologia de gênero*”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo (2017), de Miskolci e Campana.

Desse modo, as formas de ações culturais se revelam antagônicas, pois o caráter utópico para libertação as diferencia. Na ação cultural para dominação não pode haver a problematização da realidade. Isso vai de encontro com os propósitos dominantes. Já na ação cultural problematizadora, a realidade é um fator de extrema importância, pois é através de sua formação e problematização histórico-cultural que as classes dominadas passam da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 1981). Fator extremamente necessário para começar a questionar o padrão hegemônico estabelecido pelo modelo da colonialidade.

No entanto, Freire (1989) defende que o processo educativo deve ser para todos e deve libertar o oprimido onde quer que esteja. Para isso, serve uma educação outra que ajuda a pensar e não simplesmente apenas a obedecer. Essa educação não pode ser neutra, pois a pretensa neutralidade serve apenas para manutenção de um sistema gestado para favorecer a classe burguesa. Desse modo, o autor, sinaliza que

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica (FREIRE, 1989, p. 15).

Essa perspectiva, que admite que não há neutralidade, advoga por uma educação que considere os saberes populares, que não invisibilize a existência dos oprimidos e que considere outros lugares de aprendizagem além da escola, pois a educação estruturada de cima para baixo reproduz os interesses da burguesia. De modo que

Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. Não foi, por exemplo - costume sempre dizer -, a educação burguesa a que criou ou enformou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação (FREIRE, 1989, p. 16).

Não há neutralidade e a busca por manter um discurso que propaga essa neutralidade atende aos interesses hegemônicos dos que veem sua cultura como universal, limitando e perseguindo as outras culturas e saberes. Nesse sentido, "as relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto" (FREIRE, 1989, p. 16).

Para que a educação não se limite apenas a reproduzir as relações dominantes é necessário questionar, criticar, reivindicar e lutar por formas outras de se pensar a educação.

Do contrário, a mensagem difundida pelo discurso desenvolvimentista moderno de que a educação serve para criar seres dóceis, amáveis, obedientes e não questionadores continuará vigorando.

Porém, essa visão só revela que o sistema de privilégios instituído pela educação colonizadora não pode ser questionado. Assim como acontecia na imposição exercida pela Igreja Católica na Idade Média, que ditava o que era certo e errado. Ressaltando que, no início do processo educativo brasileiro, a instituição religiosa teve uma grande participação, empreendendo a catequização dos povos indígenas como uma forma de “civilizá-los”.

Para se pensar sobre uma educação libertadora, além de conhecer as formas de opressão exercidas pelos colonizadores/opressores/classe dominante e seus mecanismos, também existe a necessidade de uma postura dialógica, fundamentada nas experiências coletivas dos subalternos visando um posicionamento crítico que contribua para o despertar da consciência dos oprimidos. Assim se consegue pensar sobre uma transformação na qual subalternizados participem ativamente e sejam beneficiados. Já que

Seria realmente uma ingenuidade, que só os “inocentes” podem ter, esperar que as classes dominantes pusessem em prática um tipo de educação que as desvelasse mais do que as contradições em que se acham envolvidas já o fazem (FREIRE, 1981, p. 89).

Nessa perspectiva, o “nós pensamos” de Freire (1981) em oposição ao “eu penso” referente ao “penso, logo existo” de Descartes com relação à educação popular, revela-se em uma relação de reciprocidade e comunicabilidade entre os sujeitos (MOTA NETO, 2020). Entre o que escreve e o que lê, entre o que ensina e o que aprende em uma relação dialógica caracterizada pela mediação, na qual o pensamento do autor não está finalizado, pelo contrário, é um instrumento para alçar novos debates, novas reflexões, novas perspectivas pedagógicas. Relações tecidas justamente pela troca entre o autor e os leitores, entre o educador e o educando, entre o sistema colonial e o sujeito subalterno. Sujeitos que realizam fissuras e ao fazê-las propõem outro modo de pensar, de perceber as relações humanas, de viver.

Logo, não se concebe ser indiferente à sua obra no que se refere à proposição de uma educação pautada nas necessidades e reivindicações dos oprimidos, ainda que existam as opiniões divergentes com seu pensamento, o que é natural, tendo em vista que a colonialidade é, também, um sistema criado para desacreditar o pensamento daqueles que se opõem à sua opressão. Por conseguinte, o caráter interseccional da sua obra possibilita unir esforços com as diversas formas de educação intercultural (Educação das Relações Étnico-Raciais, Pedagogias

Decoloniais, etnoeducação, educação popular etc.), pois juntas defendem a existência humana de forma digna onde quer que dela se necessite.

Após termos pontuado sobre aspectos que aproximam a Educação das Relações Étnico-Raciais com as Pedagogias Decoloniais, discutiremos acerca da prática docente devido à significação que ela adquire na relação ensino-aprendizagem. E que, às vezes, costuma ser associado à prática pedagógica, à práxis pedagógica ou até mesmo à didática. Por isso, fundamentados no que pontua Maurice Tardif (2012), João Francisco de Souza (2009) etc., iremos discorrer sobre tal apontamento tendo em vista a importância para o objeto dessa pesquisa.

#### **4 PRÁTICA DOCENTE COMO ELEMENTO DISTINTIVO NA ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)**

Iniciaremos esta seção sobre a prática docente destacando que ela é formada por diversos saberes inerentes à educação e à pedagogia. E que a separação entre prática docente, prática pedagógica e a práxis pedagógica é complexa, sendo aplicadas no âmbito educativo, muitas vezes, como sinônimos. Porém, como observa Souza (2009), isso é um equívoco. E, como nossa pesquisa aborda a prática docente, buscaremos evidenciar esses termos. A questão é que, para conseguir entender a prática docente, é necessário pensar sobre seu contexto histórico-social de formação, suas atribuições, os conhecimentos e saberes necessários para sua utilização e como ela se aproxima e se distancia da prática pedagógica.

Nessa relação que a prática docente tem com outros saberes, destacados por Souza (2009), Melo (2010) e Tardif (2012), a prática docente se constitui da formação profissional e da formação no cotidiano, ou seja, a formação continuada que o professor adquire no exercício de sua atuação. Da junção dessa formação acadêmica com a experiência, surgem vários saberes como: saberes pedagógicos, saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experiências que, agregados, formam os saberes docentes.

Para Tardif (2012), a prática docente se constitui de diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos, e que dependem da capacidade que o professor tem em articular sua prática docente com esses saberes para integrar e mobilizar tais saberes heterogêneos em favor do seu conjunto de habilidades para sociabilizá-lo com os alunos de modo a favorecer a relação ensino-aprendizagem. Nessa direção, o autor observa que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2012, p. 37).

A prática docente também comporta os saberes docentes advindos das competências que os professores adquirem no exercício da sua profissão. Assim como os saberes disciplinares referentes às diversas áreas do conhecimento nas quais são formados (Português, Matemática, História, Artes, Pedagogia etc.). “Além desses conhecimentos há a produção da ciência da Educação e da pedagogia. Enfim, são saberes que compõem o currículo da formação dos professores” (MELO, 2010, p. 4).

Prática docente, segundo Souza (2009), é sinônimo de prática pedagógica ou práxis pedagógica no sentido comum do termo. No entanto, a práxis pedagógica é uma ação que pode ser realizada por gestores, coordenadores, docentes e discentes, ou seja, pode ser entendida como uma ação tanto individual quanto coletiva e institucional, realizável por todos os sujeitos.

A práxis pedagógica envolve tanto a ação de sujeitos quanto o desenvolvimento de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos direcionados à garantia das condições subjetivas e objetivas do desenvolvimento humano para todos os sujeitos.

Assim, sua efetivação não se restringe apenas à prática docente. “Não reduzimos a práxis pedagógica à ação do educador ou à prática docente, mas também não a excluimos” (SOUZA, 2009, p. 38). Nesse sentido, a práxis pedagógica integra a prática docente, mas não a caracteriza como um todo, pois a práxis pedagógica se constitui em uma ação que pode ser realizada por todos os seres envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. E apesar de ser, também, caracteristicamente exercida pelo professor, não está restrita apenas à ação deste.

A práxis pedagógica pode ser exercida, inclusive, por instituições de ensino quando estas direcionam sua atuação para construção da humanidade do ser humano e são capazes de contribuir para a formação das relações sociais. Essas instituições podem estar direcionadas para a Educação Básica ou Superior que, ao contextualizar a realidade e problematizar sobre as diferentes relações entre os grupos sociais, estão realizando a práxis pedagógica. Tal característica contempla uma retroalimentação entre as instituições de ensino e a sociedade, tendo em vista que o conhecimento surge da realidade e da necessidade em que essa mesma realidade precisa sistematizar esse conhecimento para poder se beneficiar dele.

Não podemos esquecer que a ação de educar está vinculada à instituição escolar, assim como a prática pedagógica mantém estreita relação com o ato de pensar e refletir sobre a ação de como e o que ensinar. Essa interrelação se dá com o surgimento da instituição escolar enquanto sistema público de ensino que surgiu como uma invenção dos setores da classe média urbana que estavam ficando sem trabalho. Seu surgimento, além de garantir novas oportunidades para essa classe da população, regulamentação de profissões, salvação dos setores médios urbanos, ainda vai significar o surgimento de uma das instituições mais exitosas do mundo (SOUZA, 2009). Nesse sentido, destaca que

A escola, enquanto sistema público de ensino, é, portanto, uma instituição recente na história da humanidade ocidental. Sua regulamentação na França se dá a partir de 1882, e é inventada na Prússia em 1876, sobre um projeto de 1816. Tem, pois, apenas 136 anos. É uma invenção dos setores médios urbanos que, na Alemanha, estavam ficando sem trabalho em face da centralização burocratizada do Estado Alemão, da vitória do modelo industrial de produção e da modernização do conjunto societal. Nesse contexto, inventam-se a escola e a regulamentação das profissões. Foi a salvação dos setores médios urbanos. Para esses segmentos sociais, desde então, a escola tem sido uma das instituições mais exitosas do mundo (SOUZA, 2009, p. 42).

Por que a escola se constituiu em uma das instituições de maior êxito no mundo contemporâneo? Porque na nossa cultura letrada dominar o código linguístico e seus

significados faz toda diferença no convívio social. Daí que os indivíduos entram na escola como analfabetos e saem como doutores, aptos a servir à sociedade em seus mais variados meios. Nesse direcionamento, observa-se que

A escola é um sucesso total para os setores sociais que a inventaram segundo sua cultura e seus interesses econômico-sociais. Recebe os analfabetos e os devolve a sociedade como doutores. É o único setor social bem sucedido na escola e também um dos únicos que têm êxito fora da escola. O sucesso social garante-lhe o êxito e vice-versa (SOUZA, 2009, p. 43).

Dessa maneira, a escola já surge para atender um determinado fim, ou seja, para capacitar os membros dessa sociedade moderna que está em desenvolvimento, ou melhor, se industrializando, e para isso necessita de pessoas com um nível de instrução maior. Dito com outras palavras, a instituição escolar surge para atender as demandas da modernidade europeia, pois como vimos o desenvolvimento da indústria europeia só foi possível graças à acumulação de capital proveniente da América.

A escola, a partir de um contexto socioeconômico favorável à educação escolar, atinge um nível de prestígio que passa a ser sinônimo de educação. Tal característica apresentada se configura em cenário em que

[...] a educação escolar adquiriu tamanho prestígio que passou a sintetizar a totalidade da educação. Tornaram-se sinônimo as palavras educação e escola. Foi, portanto, consolidando-se todo um processo de colonização de todas as formas educativas pela educação escolar (SOUZA, 2009, p. 99).

Conforme se expande a implementação da instituição escolar como uma forma de integrar as pessoas e desenvolver suas capacidades para servir à sociedade, faz-se necessário pensar e teorizar sobre o destino da educação escolar, os objetivos a serem alcançados e sua relação com o meio no qual está inserida. Em decorrência dessas demandas, a Pedagogia, que é uma ciência que reflete e teoriza sobre a educação, buscou corresponder a essas novas demandas.

Assim, a prática pedagógica, que está intimamente relacionada à Pedagogia, vai servir como instrumento ou meio utilizado pelo professor para pensar e executar sua ação no ambiente escolar, mas a prática pedagógica não é algo restrito apenas ao docente, ela pode ser exercida por gestores, coordenadores e demais profissionais da área de educação. Em muitos casos, a prática pedagógica é equiparada à didática e está relacionada com o modo pelo qual o(a) professor(a) executa o seu ensino.

Não é incomum a confusão entre prática pedagógica, didática, práxis pedagógica e prática docente. Às vezes, encontra-se a utilização de um termo em lugar de outro, ou seja, pode-se encontrar prática pedagógica com o sentido de prática docente ou práxis pedagógica. Ademais, segundo Tardif (2012), essa separação entre os termos é complexa e geralmente se associam os significados de uma pela outra por estes termos estarem relacionados ao fazer do professor e, conseqüentemente, à educação.

A finalidade da formação pedagógica, segundo Souza (2009), atende a três principais direcionamentos, são eles: o diagnóstico, o judicativo e o teleológico. De modo que o direcionamento diagnóstico vai servir para compor uma análise da sociedade, ou seja, fazer um diagnóstico das lutas pelo poder, contextos histórico-culturais etc. O judicativo refere-se ao julgamento dos grupos, classes sociais, historicamente situados. “É o momento da opção do educador e do pedagogo. Eles não podem se manter neutros ou buscar, em outro contexto histórico, os critérios de seu julgamento” (SOUZA, 2009, p. 52). E o teleológico vai se ocupar das ações futuras, da construção das ações didáticas para garantir um futuro mais humano para todos.

A prática docente não se constitui apenas das formações acadêmicas ou das experiências em sala de aula. Souza (2009) ressalta que a prática docente é constituída de vários elementos formativos, experiências individuais e coletivas que foram acumuladas durante o processo de formação do indivíduo que as utiliza em sua prática docente. Nessa direção, pontua que

A formação escolar é resultante de um conjunto de práticas que se realizam na escola de Educação Básica e/ou de Educação Superior, naturalmente da prática docente, mas também da própria prática discente e da prática gestora, bem como da prática epistemológica. E, certamente, ainda influenciam, nessa formação outras práticas sob as quais o formando vive sua existência, quais sejam as práticas especificamente econômicas, políticas, institucionais, juvenis e sociais, numa expressão, suas experiências culturais (SOUZA, 2009, p. 28).

Ainda a esse respeito, Souza (1990) e Melo (2010) apontam que existe uma dificuldade na formação acadêmica inicial dos professores. Essa formação que tem uma duração de 16 anos aproximadamente, sendo 12 anos na educação básica e 4 no ensino superior. O período das nossas fases de estudantes durante a educação básica não some em um estalar de dedos, pelo contrário, ficará registrado em nossas memórias. “Nesse tempo aprendemos os conteúdos curriculares, mas aprendemos, mesmo que não estejamos atentos a isso, é a metodologia. A aprendizagem do saber-fazer de nossos professores é uma carga transportada para sempre” (MELO, 2010, p. 2).

Essas experiências, associadas aos educadores que nos marcaram com seu saber-fazer, sua didática, sua prática pedagógica, sua práxis pedagógica ou sua prática docente, servem de exemplo para os novos educadores que recorrem a elas como exemplos positivos ou negativos. A forma como o docente ministra sua aula deixa impressões na vida educacional dos alunos que tendem a ser revisitadas quando esses se tornam professores.

Assim, o fato de refletir através do experienciar, do repensar na maneira que se desenvolveu esse processo escolar pode conduzir esse educador a repetir a prática docente que lhe foi ensinada pelos seus professores ou inovar. Ao fazer essa opção se apresentam duas direções; a reprodutivista, já conhecida, que é aquela em que sua prática se centra no seu saber exclusivamente e o aluno é tido como mero receptor (bancária), ou a inovadora, que rompe com esse modelo bancário em busca de uma prática emancipatória.

Nessa segunda direção, o docente não pode se pautar apenas na boa intenção, é necessário buscar por qualificação constante, já que os cursos de licenciatura em geral e em Pedagogia apresentam problemas e dificuldades quanto à qualidade das capacitações (SOUZA, 1990), em que há uma separação na formação dos futuros professores entre o ensino e a pesquisa. Na maioria dos casos, a universidade prepara apenas para sala de aula, respondendo às pressões do campo de trabalho e a parte reflexiva dessa instrução fica destinada aos cursos de pós-graduação, colaborando para que o docente que atua na educação básica seja visto como reproduzidor.

Nesse sentido, “os futuros professores assimilam os conteúdos, aplicam os em seus estágios, mas quando precisam enfrentar o cotidiano de uma sala de aula há um longo e largo distanciamento” (MELO, 2010, p. 3). O que Tardif (2012) chama de “dura realidade” e consiste no distanciamento entre o que é aprendido na universidade e a prática em sala de aula.

A formação acadêmica também significa a construção de uma identidade profissional que o acompanhará por toda vida e implicará na percepção de si mesmo. Nessa contextualização, observa-se que

Não apenas a passagem de jovem para adulto, mas sim, a aquisição de uma nova e permanente identidade: professor. Isso é mais que a aquisição de uma profissão. Sua identidade é sua profissão. É como o sujeito se apresenta, é como ele é visto (MELO, 2010, p. 3).

Portanto, a prática docente é composta por uma gama de elementos históricos e culturais que os professores se utilizam em suas salas de aula para melhor atingir os objetivos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a prática docente se refere ao conjunto de

experiências e saberes utilizados pelos educadores. Sendo algo característico e constitutivo da prática docente e que se consolida em sua própria efetivação.

Desse modo, a prática docente é própria do(a) professor(a) e se distingue da práxis pedagógica ou prática pedagógica porque só pode ser efetivada pelo(a) docente. Assim, entendemos que a prática docente se refere ao conjunto de saberes mobilizado pelo(a) educador(a) em sua atuação para atingir determinados fins. Sejam eles de caráter prático, reflexivo ou conjuntamente referentes a esses conhecimentos.

Contextualizando a prática docente com a concepção de uma educação dialógica, libertadora e emancipatória propagada por Paulo Freire (1921-1997), é possível perceber que o modelo de professor e sua prática se constituem em articulação com a realidade local e com os educandos. Pelos vários países e experiências onde teve a oportunidade de observar as necessidades educacionais dos oprimidos, Freire (1978) se mostrava aberto a aprender com os educandos e as educandas.

Assim, a aprendizagem mútua entre educando e educador se faz na prática docente, em que ambos se beneficiam. A prática docente pode revelar, desde que o professor se permita, uma aprendizagem rica e significativa. Na medida em que o este se sensibiliza para perceber o mundo do educando e com ele produzir novas práticas. O ato de educar revela uma constante troca de saberes, na qual o profissional da educação, ao entender o contexto da realidade do educando, ressignifica seu posicionamento e sua prática para atingir seus objetivos e com eles se transforma a cada dia. O autor sinaliza que

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, portanto da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1989, p. 16-17).

Desse modo, o ato de ensinar, na perspectiva da libertação, é tocar o que existe de mais significativo para a vida do outro. É encher de sentido aquilo que antes não era compreendido, não tinha significado. Era apenas imposto como algo existente e alheio ao mundo do educando. Quando o ensino-aprendizagem, através da prática docente, transforma-se em um processo de significação e sentido, revela um novo mundo. Portanto, ensinar nesse sentido é também tocar a essência do ser que se traduz na relação coletiva entre sujeitos que se humanizam.

Diante disto, e relacionando ao objeto de pesquisa, observamos que as concepções docentes, adquiridas culturalmente ou pela formação educacional/profissional, irão exercer influência na prática. A forma como o(a) professor(a) percebe e se posiciona diante dos desafios

impostos pela constituição socio-histórico-cultural da qual faz parte indica característica de empatia ou de vivências da sua ação, como ressalta o estudo de Ferreira (2015). Nesse sentido, as ações contestatórias contra o poder dominante devem partir dos subalternos, pois o opressor não tem interesse em renunciar seus privilégios (FREIRE, 1989).

Iniciamos essa seção com o propósito de evidenciarmos as questões sobre as práticas docentes em que se diferenciam ou se aproximam dos conceitos das práticas pedagógicas, práxis pedagógica ou didática. A prática docente foi atribuída como uma característica ou habilidade exclusiva dos educadores, ou seja, que não pode ser exercida por outros profissionais da educação. Diferentemente das práticas pedagógicas que podem ser realizadas tanto por professores quanto por outros profissionais da educação como diretores e coordenadores. Mas e as práticas docentes antirracistas, o que são, quais são seus fundamentos e como podem ser executadas?

Para abordarmos sobre essas especificações atribuídas aos professores e às professoras, denominadas de práticas docentes antirracistas, precisamos contextualizá-las. Por isso, a próxima subseção será direcionada para a contextualização, ampliação e exposição dos fundamentos legais em que se pautam as práticas docentes antirracistas no nosso país. Assim como enfatizar o papel de uma educação humanizadora que considera e valoriza a diversidade e a diferença. Visando à garantia de direitos humanos fundamentais para todos e todas.

#### **4.1 Práticas Docentes Antirracistas**

As práticas docentes antirracistas representam posicionamentos e atitudes contrárias às diversas formas de preconceito, discriminação e racismo. Se sustentam por um amplo aparato legal que contempla o direito garantido pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tratados internacionais assumidos pelo Brasil, as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei nº 10.639/2003 entre outras. Consecutivamente, para que ocorra a efetiva execução das garantias desses direitos, a educação escolar e a participação dos(as) professores(as) se constituem em meios essenciais.

Luiz Oliveira (2014), ao observar as implicações advindas da Lei nº 10.639/2003, pontua que essa legislação representa desafios às políticas públicas, aos(às) professores(as), aos currículos, à formação docente e aos conhecimentos postulados estandardizados pelo âmbito acadêmico. Ela expõe a dinâmica sócio-histórico-cultural das desigualdades em que as relações assimétricas de poder se fundamentavam e se fundamentam. Assim, a lei, ao revelar essa

atuação de dimensões conflitivas, contribui para “reinterpretar e ressignificar a história e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica” (OLIVEIRA, L. 2014, p. 82).

Nesse sentido, a postura docente diante das implicações da Lei nº 10.639/2003 representa um desafio, pois esses profissionais precisam abandonar parte de sua formação educacional que foi pautada pela perspectiva do ensino eurocêntrico, logo, centrada na modernidade/colonialidade. Tal desafio exige uma ressignificação epistêmica e atitudinal em prol da diversidade e da diferença, pois não apenas a formação educacional docente foi pautada nesses valores, mas todo o contexto histórico-político-socio-cultural também. O que demanda uma ressignificação constante.

Observa-se que os(as) docentes são imersos(as) em desafios de ordem cognitiva e estrutural. O que evidencia que esses(as) profissionais precisam desconstruir saberes científicos, históricos, culturais, arraigados em uma perspectiva excludente e racista para construir novas (re)leituras e interpretações. Isso exige também se posicionar diante de uma estrutura alicerçada em práticas racistas que fez parte da formação escolar básica e superior desses(as) professores(as). Um contexto social que referenda e naturaliza o poder hegemônico advindo da visão eurocêntrica, logo, da colonialidade.

Um ambiente que é repleto pelas práticas racistas nas quais o preconceito racial está presente na escolha dos conteúdos, na elaboração do material didático, na prática de colegas de profissão, na estrutura governamental, no senso comum, no ambiente escolar e no próprio alunado, os quais são vítimas e agentes reprodutores desse sistema (OLIVEIRA, L. 2014). Um sistema que representa as amarras coloniais, patriarcais, racistas, xenofóbicas, homofóbicas e opressivas que alimentam o discurso da exclusão de seus corpos, de suas origens, de suas identidades e dos saberes de seus ancestrais. E que não advoga a favor da existência e da humanidade dos que não integram o poder hegemônico.

Esses profissionais que estão e se formaram em uma sociedade excludente e opressiva necessitam refletir, questionar, identificar e articular formas outras para colocar em prática ações antirracistas. Essas ações denunciativas e reivindicatórias expõem interesses e conflitos que podem revelar sentimentos e sensações ambíguas para docentes e discentes. Tais percepções e posicionamentos podem conduzir à criação de uma perspectiva crítica e contínua do que e como as práticas docentes antirracistas contribuem para o saber-fazer docente.

Nessa direção, docentes usam estratégias outras para apresentar e contextualizar um conhecimento que não se pauta apenas pelo viés eurocêntrico. Sua construção favorece uma

mudança epistêmica que está de acordo com o propósito estipulado na Lei nº 10.639/2003. De modo que,

[...] todo o movimento em torno da questão racial na educação pública tem um imperativo pedagógico e político: o combate ao racismo estrutural brasileiro e uma mudança epistemológica em face ao eurocentrismo no pensamento social brasileiro. Isso requer intervenções e posicionamentos políticos (OLIVEIRA, L. 2014, p. 95).

O autor acrescenta que, ainda que de início prevaleça a presença do senso comum nas discussões sobre o racismo em sala de aula, aos poucos os(as) estudantes despertam para a presença de muitas falas racistas e começam a questionar os seus sentidos e os significados. Conseqüentemente, se nota que

[...] quando o professor apresenta e mobiliza a discussão, surgem algumas frases recorrentes sobre o continente africano e os negros no Brasil: “África, a terra dos macacos”, “Africanos correm muito porque correm dos leões”, “Na África só tem aidético morto de fome”, “O continente africano só tem uma raça: preto”, “Africanos: burros, prostitutas, raquíticos, analfabetos, bandidos, escravos”, “Falar de África é falar de macumba”, “O negro foi escravo”, “A princesa Isabel libertou os escravos”, “Dia 13 de maio é dia dos escravos”, entre outras (OLIVEIRA, L. 2014, p. 90).

Discursos como esses representam e povoam o imaginário social brasileiro, tendo em vista a colonialidade que continua a fazer distinção através da *racialização*. E a diferenciar “nós e eles”, “racionais e irracionais” (SILVA, 2000), uma questão de identidade pela qual a negritude aparece nas narrativas colonizadoras de modo inferior. Destarte, a prática docente antirracista busca provocar fissuras na constituição desse imaginário, revelar o caráter oculto das “brincadeiras” estereotipadas, desconstruir a naturalização das desigualdades e romper com o sistema de opressões.

Os mecanismos legais são utilizados como suporte constitucional e educacional para que professores(as) possam exercer através de suas práticas docentes antirracistas uma educação que prime pela valorização da diversidade e da diferença. O que chamamos de Legislação Antirracista (CARVALHO, 2021), diz respeito a um conjunto de leis, normas e diretrizes direcionadas a combater às diversas desigualdades sociais que se apresentam relacionadas às questões étnico-raciais.

Assim, amparadas em mecanismos legais como a Constituição de Federal de 1988, que reconhece a formação pluriétnica da população brasileira; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, (LDBEN); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei nº 10.639/2003, a prática docente antirracista tem fundamentação para propor uma educação mais equânime, justa, humanizadora e emancipatória.

Essas práticas docentes antirracistas se deparam com desafios, pois vão de encontro ao sistema hegemônico de poder, o qual dispõe de todo um aparato orquestrado para manutenção dos privilégios estabelecidos desde os primórdios da fundação do sistema da matriz de poder colonial. Diante da atuação desses(as) professores(as), as instituições escolares e os currículos se veem frente ao desafio de reconhecer que sua postura esteve historicamente pautada pela perspectiva do conhecimento único (eurocêntrico). Ou seja, uma forma de saber que se autoproclama como a única possível e que, portanto, exclui, oprime, subalterniza e marginaliza aqueles e aquelas que não fazem parte do padrão de ser estabelecido por este sistema.

O contexto socioeducacional no qual a escola está inserida reflete um ambiente de disputa e interesses diversos. E o fator econômico não pode ser dissociado deste contexto, pois o capitalismo é um dos elementos constituintes na composição dessas relações desiguais. O qual vai justificar as relações de trabalho desiguais apoiado na *racialização* e nas relações de gênero. Também buscará a responsabilidade mínima do Estado para com os cidadãos no neoliberalismo e todas essas questões impactam na escola e atravessam também as práticas docentes antirracistas.

A escola pública ou privada como simples reprodutora dos anseios do capitalismo, logo da modernidade/colonialidade, serve aos seus interesses para preparar mão de obra técnica, barata e rápida. Nessa perspectiva é tida como aparelho ideológico do estado (APPLE, 2001). Porém, essa mesma escola, como lugar privilegiado do saber, espaço de contestação e disputa, contempla e representa os conflitos sociais de classe, religiosos, identitários, étnico-raciais, culturais, político-ideológicos, expondo a configuração das relações sociais assimétricas de poder, as quais são refletidas no ambiente escolar.

Desse modo, o Estado, ao tentar regular os meios de produção que, ao adotar uma política neoliberal, tenta privatizar as empresas estatais, não solucionará a falta de recursos financeiros. O que é perceptível no atual cenário político brasileiro, cujo governo que chegou ao poder em 2018 luta constantemente para retirar direitos dos trabalhadores, diminuir as responsabilidades do Estado para com a população e ampliar a margem de lucro dos empresários, principalmente, os “empresários amigos” deste governo.

Tais personagens, no cenário atual, são representados por um ministro da economia<sup>23</sup> que atua com uma política econômica que em nada ou muito pouco favorece a população, mas

---

<sup>23</sup> Ver mais nas seguintes reportagens: **Paulo Guedes tem offshore milionária em paraíso fiscal** (<https://piaui.folha.uol.com.br/paulo-guedes-tem-offshore-milionaria-em-paraiso-fiscal/>) e **Empresário de farmacêutica beneficiada por Bolsonaro já apoiava presidente antes de 2018** (<https://oglobo.globo.com/politica/empresario-de-farmacautica-beneficiada-por-bolsonaro-ja-apoiava-presidente-antes-de-2018-25056328>).

que possui empresa *offshore* em paraíso fiscal. O governo atuou também em defesa de um medicamento sem nenhuma eficácia contra a Covid-19, denominado de cloroquina (hidroxicloroquina), o qual era produzido no Brasil por um empresário ligado ao atual presidente. Fatos como esses resultaram no negacionismo da compra da vacina para combater à pandemia e teve como consequência milhares de vidas perdidas. Ressaltando que a maioria dessas vítimas fatais<sup>24</sup> por Coronavírus vêm de lugares periféricos e possuem a cor da pele negra.

Nesse contexto, ao se desfazer de recursos públicos, o Estado, cada vez mais, reduz a assistência à população. E as consequências são a falta de acesso à saúde<sup>25</sup>, à educação, à moradia, ao emprego e a condições dignas de sobrevivência, representadas pelas tentativas de privatizar os serviços e bens públicos, como aconteceu com o SUS. Isso nos leva a perguntarmos se não houvesse a assistência do Sistema Único de Saúde (SUS) para garantir a vacinação, em tempos de pandemia, como a população carente teria conseguido sobreviver? Questões como esta expõem os riscos de uma política negacionista do então governo (Jair M. Bolsonaro) que insistiu em desviar a atenção de temas tão significativos, urgentes e necessários a toda população.

Desse modo, como pontuamos em seções anteriores, o capitalismo tem por objetivo o lucro, mesmo em meio à crise, não podendo parar de gerar acúmulo. Um acúmulo econômico que fica restrito a uma pequena parte da população, enquanto a maioria das pessoas permanecem à margem das benesses que ele produz e se veem forçadas a disputar o capital que as grandes corporações empresariais não abarcam. Assim, “aquilo que se tem denominado por crise fiscal do Estado tem emergido à medida que o Estado se vê impossibilitado em manter os postos de trabalho, os programas e serviços conquistados pelas pessoas, após anos de lutas” (APPLE, 2001, p. 41).

Nesse contexto, ao aderir à lógica de mercado, o Estado se desfaz dos seus bens na forma de privatizações. Os recursos advindos das vendas não são capazes de suprir as demandas dos gastos, em alguns casos o governo precisa financiar os interesses de empresas (inter)nacionais que buscam expansão de mercado consumidor e depois o mesmo Estado se torna refém dessas corporações. Ao reduzir sua atuação e regulação, o Estado oportuniza a

---

<sup>24</sup> Ver mais em *A cruel pedagogia do vírus* (2020), de Boaventura de Sousa Santos.

<sup>25</sup> Ver mais na reportagem **Privatização do SUS? Entenda decreto de Bolsonaro sobre unidades de saúde**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/10/28/jair-bolsonaro-paulo-guedes-ubs-sus-saude-publica-decreto-privatizacao.htm>.

operacionalização e exploração que o capital privado executa na economia e nos meios sociais. Desse modo, se observa que

A economia não é um mecanismo, mas sim um processo social continuamente modelado pelas relações em permanente mudança da espécie humana com as forças produtivas e pelos conflitos de classe que definem a espécie humana de uma forma concreta historicamente (CASTELLS, 1980 apud APPLE, 2001, p. 41).

Apple (2001) introduz a questão dos conflitos de interesses que estão presentes na luta pelo poder, pela sobrevivência, pela manutenção e pela hegemonia social no ambiente escolar. A escola é um ambiente perpassado por múltiplos campos de disputa e reflete as desigualdades vigentes na sociedade. Nesse campo de conflito, os interesses de grupos minoritários estão em desvantagem, pois o aparato de poder hegemônico é constantemente mobilizado para garantir os interesses desse grupo disfarçado de um conhecimento neutro e universal.

Segundo o autor, toda essa atmosfera está refletida na escola, uma vez que a escola é uma representação da sociedade e dos seus conflitos. O que a coloca em uma posição de reprodutora de desigualdades, pois atuando em seu meio há práticas, vivências e currículos que são constituídos na e pela disputa de interesses. Os quais historicamente são representados pelos interesses do sistema da matriz colonial de poder.

Os currículos refletem os interesses dos grupos que detêm o poder, os meios de produção e um vasto aparato que serve aos seus interesses na manutenção e regulação desse sistema desigual. Em oposição a esse currículo oficial instituído segundo os padrões eurocêntricos há o que Apple (2001) denominou de currículo oculto. Neste último se encontra valores, costumes, características, saberes históricos que não são vistos no currículo oficial da escola e que representam os saberes daqueles que estão à margem da sociedade.

Dessa forma as práticas antirracistas dos(as) professores(as), além de abordar os aspectos da denúncia, da opressão, da *racialização* na formação histórico-social da população brasileira, ainda, necessitam permanecer atentas aos grupos sociais que se veem excluídos pelo sistema capitalista, racista, homofóbico, xenofóbico e patriarcal no seio escolar. Ao sentir que o sistema educacional hegemônico não os representa, esses grupos podem desenvolver resistências ao ensino formal oferecido pelo Estado (APPLE, 2001).

A resistência desses grupos excluídos tem consequências, como pouco interesse na aprendizagem, evasão e abandono escolar ao sentirem que o sistema tradicional não considera suas vivências, seus corpos, seus lugares de origem. No entanto, essa mesma resistência ressignificada pode possibilitar novos horizontes e transformar as opressões em lutas, com

conhecimento de causa, por direitos, por cidadania, por justiça social, por igualdade, por humanidade.

Ao comparar a forma como a escola historicamente se posicionou, reproduzindo os interesses das elites, do colonizador, do poder hegemônico com os avanços percebidos e reivindicados, a partir das últimas décadas, nota-se um crescimento em direção a uma construção igualitária e inclusiva da população oprimida. Nessa conjuntura, se observa que

A educação brasileira esteve voltada durante quase toda a sua história para a busca de uma identidade nacional e a própria escola foi espaço que serviu para inculcar e reproduzir os valores discriminatórios e racistas que se escondiam por trás do discurso de “democracia racial” e da “identidade cultural”. Queremos com isso destacar que seria ingenuidade esperar que escolas e professores(as) tomassem a iniciativa de sistematizar e instituir um desenho educacional voltado para a educação das relações étnico-raciais. Como reflexo dessa fragilidade, práticas de ensino antirracistas foram quase sempre iniciativas de professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) que por motivos pessoais possuem sensibilidade para a temática (CARVALHO, 2021, p. 69).

O fato da educação escolar e dos(as) professores(as) atuarem como representantes dos interesses hegemônicos se deve, em grande parte, porque o conhecimento escolar ocidental tem como fundamento a cultura greco-romana, logo, eurocêntrica, a qual se disseminou como suposto modelo de conhecimento único e universalidade amparada em uma falsa neutralidade. Essa mesma neutralidade que é reivindicada para garantir a manutenção da sua disseminação e os privilégios de quem a instituiu.

Carvalho (2021) destaca a atuação de professores(as) rompendo com esse ciclo de pensamento único nas escolas. Essas práticas docentes antirracistas não devem ser vistas como iniciativas apenas de educadores(as) negros(as), pois elas dizem respeito a todos os(as) profissionais da educação, como estabelecem os aparatos legais. Nessa direção se evidencia que

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ressaltam a relação entre o racismo, a discriminação e as desigualdades sociais entre a população negra e branca. Nesse sentido, reconhece a necessidade de políticas públicas específicas para a população negra. Segundo o documento, a educação das relações étnico-raciais, as políticas de Estado para a reparação, o reconhecimento e valorização da identidade e da história dos negros no país perpassa necessariamente por: a) condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas no processo de ensino-aprendizado; b) da reeducação das relações entre brancos e negros, ou em outras palavras, das relações étnico-raciais; c) da articulação entre escola, políticas públicas e movimentos sociais (BRASIL, 2004, p.12).

As práticas docentes antirracistas precisam estar alicerçadas em fundamentos legais, procedimentos, pareceres, diretrizes curriculares que orientem a qualificação formativa, as decisões pedagógicas e as ações desses professores e professoras, pois não é suficiente só ter

boas intenções. É nessa direção que órgãos governamentais como o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), atendendo às reivindicações do Movimento Negro, elaboraram em parceria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ano de 2004. Nesse sentido, se pontua que

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2004, p. 5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais têm por objetivo promover ações positivas para modificar a realidade vivenciada pela população negra brasileira, assim como contribuir na direção da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática para todos. Dessa forma, busca reverter as consequências causadas por séculos de preconceito, discriminação e racismo contra a população afrodescendente no Brasil. Nesse rumo, assinala que

Um dos seus objetivos é tornar multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2004, p. 5).

Assim, com intuito de combater às injustiças sociais se pauta também no que determina a Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” enquanto uma violência contra a dignidade humana. E chama toda a sociedade a se posicionar, definindo como responsabilidade de todos o combate ao racismo. No tocante ao sistema de ensino, assevera que

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, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional (BRASIL, 2004, p. 26-27).

De fato, quando se trata de combater o racismo é preciso reconhecer o racismo histórico no país. E isso passa pela denúncia da exclusão, escravização, subalternização que a população negra enfrentou e enfrenta desde o Brasil Colônia, Império e República. Esse reconhecimento oficial está presente nessas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ao assinalar que

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

Esse posicionamento presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais corrobora com o que destaca Gonçalves e Silva (2000) a respeito do lugar da denúncia quando se aborda a questão étnico-racial no Brasil. Esses mecanismos de impedimento de acesso das pessoas negras à educação escolar sistematizada são observados “diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior” (BRASIL, 2004, p. 27).

Na perspectiva de assegurar o direito à educação que respeite, valorize e considere outras formas de conhecimentos, culturas e existências além da hegemônica, que chamamos de educação intercultural/antirracista, a Lei 10.639/2003 vem contribuir com esse propósito ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A aplicabilidade dessa lei está de acordo com o que estabelece a Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96, em seus artigos 26, 26 A e 79 B. A utilização desses mecanismos legais visa garantir o direito à igualdade de condições de vida, de cidadania, de modo que todos e todas possam conhecer a história e cultura nacional por diferentes fontes e não só pelo olhar do colonizador (BRASIL, 2004).

Sob este prisma, o país vem se posicionando desde a década de 1960 quando assumiu o compromisso com a UNESCO para combater o racismo em todas as suas formas. Apesar de ter se comprometido oficialmente com essa causa nos anos 1960, as iniciativas foram tímidas durante as décadas posteriores. O que tem grande impacto positivo para modificar essa situação é, principalmente, a atuação do Movimento Negro a partir de sua reorganização pós-ditadura

militar e a visibilidade das pautas sociais que se enfatizam nos anos 1990. Aliada a este fato, a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 é interpretada como outro mecanismo legal que sustenta e subsidia as reivindicações da população negra brasileira por melhores condições existenciais.

Conforme esses aparatos legais vão sendo utilizados, tanto internacional como nacionalmente, as reivindicações da comunidade negra se tornam mais conhecidas. O mito da democracia racial brasileira, que serviu por muito tempo para camuflar o *racismo à brasileira*, começa a ser questionado (MUNANGA, 2015). Nesse contexto, como resultado das constantes lutas, reivindicações por direitos e cidadania que o Movimento Negro empreendeu, são apresentadas as ações afirmativas que representam um conjunto de medidas reparatórias para diminuir as assimetrias nas relações sociais entre negros e brancos.

Tais ações funcionam como medidas que o Estado utiliza para ressarcir os danos sofridos pela população afrodescendente, as quais representam políticas de reparação e são evidenciadas através das diretrizes curriculares. Elas expressam

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

Diante deste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais usam o termo reeducar porque nessa perspectiva todos precisam fazer parte do processo de reeducação. Uma reeducação que reconheça, entenda e busque superar os medos e dores gerados pela atuação de opressores e oprimidos. Se faz necessário entender que o acúmulo de capital/sucesso de uns representa a exclusão de outros, expressada pela desigualdade e opressão. Essa reeducação contribui para pensarmos sobre a sociedade que gostaríamos de construir para o futuro, mas destaca que esse papel não se restringe à escola apenas. Nessa perspectiva, assinala 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).

Então, qual é o papel que cabe à escola? A instituição escolar deve contribuir na apresentação de conhecimentos científicos e culturais diversificados para auxiliar no avanço do desenvolvimento das relações sociais e raciais. Buscando a consolidação dos espaços democráticos e igualitários que resulte na eliminação das discriminações e promova os grupos discriminados (BRASIL, 2004). A ela cabe também oportunizar formas para que o conhecimento difundido em seu ambiente não se pautar apenas pela visão eurocêntrica ou do colonizador e despreze todas as outras formas de saberes, assim como os lugares nos quais eles foram e são produzidos. Por isso, se diz que as instituições escolares devem contribuir para acabar com o modelo falso e reduzido que trata sobre a contribuição dos africanos e seus descendentes na nação brasileira.

Essas contribuições em diversas áreas foram apropriadas pela cultura dominante gerando o *racismo epistêmico* e o epistemicídio dos conhecimentos, técnicas e saberes que os povos africanos dominavam há milênios. Seus conhecimentos e saberes, na perspectiva da colonialidade, não foram considerados válidos porque os que produziam tais conhecimentos foram classificados como inferiores.

Por isso, a escola precisa desfazer/reeducar as mentalidades racistas fundadas no etnocentrismo europeu para restaurar as “relações étnico-raciais e sociais desalienando os processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15). Assim, a escola é chamada a se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação, pois, para que esses objetivos pontuados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais sejam alcançados é fundamental a participação de professores e professoras. Assim, escolas e docentes em conformidade não podem improvisar.

E como fazer isso se a maior parte desses(as) profissionais foram educados(as) através das pedagogias colonizadoras? Esses(as) professores(as) atuam no confronto da estrutura narrativa eurocêntrica da modernidade para denunciar sua estruturação que proporciona a manutenção e os privilégios do poder hegemônico (CARVALHO, 2021). Dessa forma, precisamos pensar outras estratégias e pedagogias para romper com essas amarras coloniais como ressalta a *desobediência epistêmica*. “Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar” (BRASIL, 2004, p. 15).

Nessa direção, vale ressaltar que as práticas docentes antirracistas são atribuições a serem realizadas por todo(a) e qualquer educador(a), com vistas a contribuir para romper com o preconceito, a discriminação e o racismo, as quais se enfatizam da seguinte forma

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. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004, p. 16).

A prática docente antirracista demanda dos(as) professores(as) não apenas boas intenções, espontaneidade ou improvisado, como observam os trabalhos de M. Ferreira (2013) e J. Ferreira (2015). Vez que a utilização espontânea dessas práticas de combate ao racismo pode reforçar os aspectos da colonialidade, como adverte Ferreira (2013). Desse modo, para que as práticas docentes antirracistas consigam atingir seus propósitos, evidencia-se a necessidade da formação qualificada para que os(as) docentes consigam realizar uma abordagem sobre as relações étnico-raciais de forma contundente. Assim, que

[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas (BRASIL, 2004, p. 17).

Essa qualificação docente antirracista apoiada em uma postura crítica, sensível e solidária na relação de aprendizagem, visando produzir emancipações, estabelece nas Diretrizes Curriculares alguns princípios para auxiliar os professores e professoras. Aqui, iremos destacar seus três eixos principais, que são: 1) consciência política e histórica da diversidade; 2) fortalecimento de identidades e direitos e 3) ações afirmativas de combate ao racismo e a discriminação (BRASIL, 2004).

O primeiro princípio sobre a conscientização política e histórica da diversidade busca conduzir a igualdade entre as pessoas; a compreensão de que a sociedade é formada pela diversidade étnico-racial e que isso é um fator positivo; a valorização do conhecimento, da história e cultura dos povos africanos e seus descendentes; superar a indiferença, as injustiças sociais e as atribuições pejorativas que são sofridas pela minorias sociais (negros e indígenas) relacionadas a questões étnico-raciais; colaborar para instrução e qualificação de professores e professoras não familiarizados(as) com a temática das relações étnico-raciais; dialogar e respeitar as diferenças para construção de uma sociedade mais justa.

O segundo princípio sobre fortalecimento de identidades e direito contém orientações para o desenvolvimento do processo de afirmação das identidades, da historicidade negra; romper com o imaginário de estereótipos e estigmas negativos difundidos através dos meios de comunicação sobre a população negra e indígena; combater a violência e negação de direitos; difundir o acesso sobre a diversidade característica da nação brasileira; melhorar as condições

de formação nos diversos níveis e modalidades, assim como o atendimento em lugares mais afastados, a exemplo das periferias urbanas e áreas campesinas.

O terceiro princípio sobre ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, apresenta orientações a respeito dos objetivos, estratégias e experiências docentes e discentes que valorizem a realidade e a pluralidade étnica-racial que formam a população brasileira; oferece condições para o debate sobre os conflitos, opressões, disputas de poder e interesses que os diversos grupos apresentam; valoriza a cultura da oralidade, da corporeidade e da arte em uma perspectiva positiva, entendendo que essas são marcas das culturas africanas, bem como a escrita e a leitura; propõe conhecer, preservar e difundir o patrimônio cultural afro-brasileiro; zelar em prol do bem estar, da convivência e do respeito entre os diferentes grupos sociais; observar as diferentes realidades que estão inseridas na escola, nos grupos culturais negros, na participação do Movimento Negro, assim como na participação de professores na elaboração de projetos político-pedagógicos que incluam a diversidade étnico-racial.

Na próxima seção, discorreremos sobre a metodologia adotada, os instrumentos selecionados para facilitar o processo de coleta de dados, o campo e os sujeitos investigados. Também pontuaremos sobre a abordagem metodológica, a qual possibilita ao leitor tomar ciência dos caminhos e escolhas realizados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa e entender suas etapas.

## 5 CAMINHO METODOLÓGICO

*Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.*

Antônio Machado (2010, p. 5, tradução livre).

Nesta seção, discorreremos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, na qual se buscou empregar o método mais adequado ao nosso estudo. Dessa forma, seguiremos a sequência dos elementos constitutivos da metodologia que são a abordagem, as fontes, o campo, os sujeitos, os procedimentos da coleta/produção dos dados e a análise dos dados.

Em relação à descrição do processo metodológico, podemos descrevê-lo em três etapas, que são a fase exploratória, a fase da coleta de dados e a fase da análise dos dados, que, segundo Minayo (2010), corresponde às três fases de uma pesquisa. Assim, delineamos essa seção em subseções que explicitem o trajeto adotado nesta pesquisa, o qual apresenta a seguinte ordem: abordagem metodológica, o campo e os sujeitos da pesquisa, o processo de coleta, tratamento e análise dos dados.

Este movimento se constrói através dos passos e das descobertas que são feitas na caminhada metodológica, a qual nos redireciona nas avaliações e averiguações condizentes e consistentes com o que está sendo evidenciado pelos dados. Nesta direção, “o caminho se faz ao caminhar”, pois, ainda que de início pensemos que existe um caminho determinado a ser percorrido, o processo da pesquisa nos mostra que “não há caminho” pré-estabelecido, totalmente definido. O “caminhante”, o pesquisador, precisa de sensibilidade e flexibilidade para compreender os caminhos que melhor se adequam à sua pesquisa (MACHADO, 2010).

Assim, o exercício que o processo de pesquisa produz não se limita à metodologia, mas interage com os significados e sentidos, o que nessa caminhada nos faz flexíveis e sensíveis às demandas dos excluídos. Demandas estas por uma educação que considere sua existência, mas não de modo figurativo como a interculturalidade funcional faz. Que ao representar as minorias não questiona a estrutura que os oprime. Essa sensibilidade é notada através da interculturalidade crítica, que, ao questionar as estruturas do poder, visibiliza as reivindicações dos sujeitos de direito para assegurar sua existência. Diante da colonialidade e da *racialização* em que a *desobediência epistêmica* precisa estar presente.

Nesta perspectiva, Meyer e Paraíso (2012) ressaltam que devemos estar atentos ao tempo em que vivemos e às mudanças pelas quais a educação passa. As relações sociais mudaram, a política, os espaços, as condições e as reivindicações também. Por isso, alerta-nos que, nós pesquisadores e educadores, vivenciamos um tempo diferente. Logo, é necessário que

falemos em mudanças, que sejamos parte dessa mudança, pois os que reivindicam lugar, visibilidade, espaço e vivência nessa sociedade, buscam também por uma educação em que seus anseios sejam atendidos.

Por conseguinte, caminhamos na direção do entendimento de que as lentes teóricas adotadas estabelecem uma relação que auxilia a responder o que a pesquisa se propõe. A dialogar com as necessidades e urgências dos subalternos. Assim, na subseção da abordagem metodológica retomaremos aos conceitos dos Estudos Pós-Coloniais ou as produções do Grupo Modernidade/Colonialidade já expostos anteriormente. Mas que são necessários, pois, revelam sentidos outros para interpretar os dados.

Na subseção sobre o campo e os sujeitos da pesquisa, apresentaremos o município de Santa Cruz do Capibaribe com sua área urbana e campesina. O direcionamento tem como foco a comunidade de Poço Fundo e os(as) professores(as). Uma vez que é nesta comunidade que se localiza a escola e os sujeitos da pesquisa. Assim, procuramos apresentar e contextualizar esses elementos de forma que o leitor consiga conhecer, entender e estabelecer a relação de sentido e significado com aquilo que estamos abordando.

O campo e os sujeitos, para serem apresentados, precisam que haja um levantamento de informações. O que chamamos de coleta de dados. Nessa subseção informamos como se deu o processo de coleta destes dados, o contexto em que foram obtidos, as dificuldades e as alegrias vivenciadas nesse processo. Mas a coleta dos dados também nos comunica sentidos, direções e aguça percepções com outras fases da pesquisa; estabelece uma interconexão com o ordenamento, a classificação e categorização das análises.

Assim, na subseção que corresponde às análises, evidenciamos o que os dados nos revelam. Uma vez que tal análise aponta as inferências contidas nas Unidades de Registro, ou seja, nas falas dos(as) entrevistados(as), aliadas ao conjunto das fontes documentais e também às lentes teóricas adotadas para analisar as falas das entrevistas e assim poder fazer as inferências. Desse modo, a seguir, discorreremos sobre esses processos.

## **5.1 Abordagem teórico-metodológica**

Adotamos, como lentes teóricas, os Estudos Pós-Coloniais, uma vez que essa corrente teórica apresenta uma relação de proximidade com o objeto da investigação. Tal característica nos ajuda a refletir na articulação entre formas outras de pensar a educação escolar enquanto ambiente favorável para o desenvolvimento de Pedagogias Decoloniais e de uma Educação das Relações Étnico-Raciais pautada na busca pela equidade social entre os povos. Os Estudos Pós-

Coloniais apontam para uma ruptura com o sistema da modernidade/colonialidade, expressada através da *desobediência epistêmica* e do *pensamento decolonial*.

A *ferida colonial* opera nos povos marginalizados ou subalternizados naturalizando as condições de existências precárias, de violência contra os corpos racializados. Quando associada ao racismo, não se limita à questão da pele, atua epistemicamente estabelecendo o lugar, forjando estereótipos, desconsiderando os saberes ancestrais e contribuindo para a apropriação pela cultura dominante dos saberes dos subalternos, que, após a incorporação desses conhecimentos, são marginalizados. Essa insatisfação produzida pela *ferida colonial* conduz à *diferença colonial* que questiona as relações assimétricas de poder.

Assim, “a visibilidade da diferença colonial, no mundo moderno, começou a ser percebida com os movimentos de descolonização (ou independência) desde fins do século XVIII até a segunda metade do século XX” (MIGNOLO, 2005, p. 37). A *diferença colonial* é uma perspectiva que contempla negros(as), indígenas, asiáticos(as), paquistaneses(as) etc. Todos(as) os(as) que tiveram suas histórias e culturas expropriadas pela perspectiva hegemônica da *colonialidade do poder*.

Dessa forma, há uma aproximação entre o objetivo da pesquisa e o referencial teórico no qual se intersecciona a busca por uma educação que não marginalize os conhecimentos e saberes dos povos não ocidentais. Essa aproximação se estabelece no sentido de que, enquanto pesquisa qualitativa, busca compreender como se dão as relações das práticas docentes de enfrentamento ao racismo em sala de aula por estes(as) professores(as) em escola campesina.

Logo, para se chegar a este objetivo de compreender a prática docente antirracista é necessário identificar, caracterizar, mapear as concepções dos(as) professores(as) sobre racismo, como também as manifestações ou as formas como o racismo se apresenta em sala de aula para poder entender as práticas docentes utilizadas. Assim como os desafios-pedagógicos vivenciados por estes sujeitos que refletem em suas ações.

Para tal objetivo ser alcançado, é essencial a relação com as lentes teóricas adotadas, uma vez que os conceitos utilizados pelos teóricos dos Estudos Pós-Coloniais, como Quijano, Dussel, Maldonado-Torres, Mignolo, Grosfoguel, Walsh, entre outros, possibilita conhecer fundamentações opressivas fundadas pelo sistema da colonialidade; estabelecer relações entre o passado e o presente; fazer ligações de sentido entre acontecimentos evidenciados nas entrevistas dos sujeitos como, por exemplo, a relação salarial em que pessoas negras ocupam uma situação desfavorável; observar como a *racialização* opera no contexto social e educacional e, por fim, realizar as inferências.

As quais são possíveis de serem feitas por conta do conjunto de subsídios que o referencial teórico proporciona. Diante disto, entendemos que essa aproximação se estabelece não só porque a pesquisa trata um fato social que é o racismo, gestado desde o início da colonialidade pela *racialização* dos povos não ocidentais. Mas também porque ao discutir esse fato as relações opressivas e excludentes se tornam cada vez mais visíveis e contribuem para construção de formas outras de pensar a educação.

Desse modo, as relações sociais fundadas pela modernidade/colonialidade expostas pelos teóricos emergem na realidade da comunidade, da escola, da sala de aula, da prática docente pesquisada. O que mostra uma intersecção do contexto escolar com as influências histórico-político-culturais. Intersecção materializada pelos desafios enfrentados pelos(as) professores(as) em suas vivências em sala de aula.

Assim, diante do contexto social e educacional que reivindica uma nova forma de educação que contemple esses outros sujeitos, conduziu-nos a indagar sobre como os(as) professores(as), através de suas práticas docentes, enfrentam o racismo em suas salas de aula em escolas do território campesino no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE.

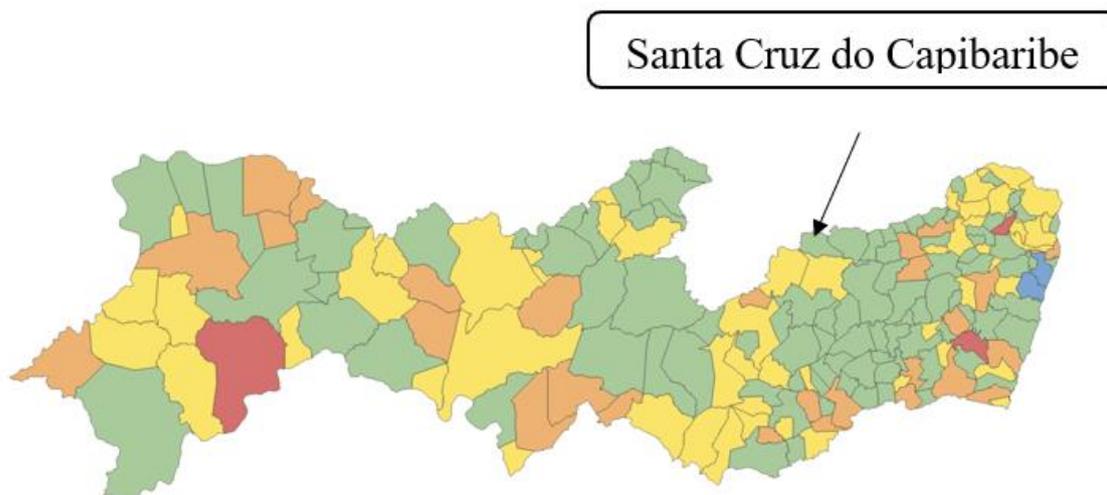
## **5.2 Campo e sujeitos da pesquisa**

Nesta subseção, apresentamos algumas características do município, da escola e dos sujeitos da pesquisa. Na categorização do município iniciaremos pela história oficial, depois contextualizaremos com narrativas e produções acadêmicas sobre a cidade que são silenciadas na versão oficial. Mas que não devem ser silenciadas, pois representam perspectivas outras e auxiliam também o leitor a entender o contexto das relações histórico-culturais ambientadas no lócus de pesquisa.

Assim, a história oficial do surgimento do município de Santa Cruz do Capibaribe tem como marco inicial, por volta de 1750, com a chegada do português Antônio Burgos a esse local. O deslocamento para o interior do estado de Pernambuco se deu por conta de recomendações médicas, já que sofria de uma enfermidade e os médicos da época sugeriram que ele buscasse um clima mais ameno no campo.

Dessa forma, Burgos deixou Recife com seus escravos e seguiu o percurso do Rio Capibaribe até encontrar um lugar que oferecesse as condições que ele buscava. Ao chegar ao entroncamento do Rio Capibaribe com o Riacho Tapera, fixou-se. A seguir, a figura mostra a localização de Santa Cruz do Capibaribe no mapa de Pernambuco.

Figura 1 - Localização do Município de Santa Cruz do Capibaribe no estado de Pernambuco



Fonte: TCE-PE (2017, adaptado)<sup>26</sup>.

Logo construiu moradia e também uma capela, ambas feitas de taipa. Nesse local, originou-se subsequentemente um povoado, em torno da igreja, com forte influência católica. O surgimento da vila, e posteriormente do município, tem uma grande ligação com a religiosidade cristã, seja pelo surgimento em torno de uma capela ou pelo envolvimento de personagens centrais na constituição da identidade local, como o Padre José Pereira de Assunção (Pe. Zuzinha), que chegou a ser prefeito por duas vezes, o primeiro mandato foi de 1967 a 1971 e o segundo foi de 1976 a 1982. Após sua morte, em 1983, para lembrar sua colaboração com o povo deste município, ganhou um feriado municipal em sua homenagem, além de monumentos, fundação beneficente e escola com seu nome, entre outros.

A Avenida Padre Zuzinha, por ser um marco habitacional inicial do município, assim como suas construções, revela, através da arquitetura das casas e prédios públicos, partes da história e cultura dos primeiros cidadãos e cidadãs santa-cruzenses. O inventário do patrimônio arquitetônico da avenida Padre Zuzinha em Santa Cruz do Capibaribe-PE<sup>27</sup> nos possibilita acesso ao passado das pessoas que conviveram nessa fase inicial da qual se originou o município. Para compor esse inventário, foram selecionadas 22 construções que se localizam na referida avenida. A figura abaixo mostra a distribuição destas construções ao longo da avenida.

<sup>26</sup> Figura original disponível em: <https://tce.pe.gov.br/indicadedtransparencia2017/>.

<sup>27</sup> Para maiores detalhes ver a pesquisa de Matheus Torres Arruda sobre o *Inventário do patrimônio arquitetônico da avenida Padre Zuzinha em Santa Cruz do Capibaribe -PE* (2020).

Figura 2 - Ilustração da Avenida Padre Zuzinha com exemplares das primeiras construções



Fonte: Arruda (2020, p. 39).

Esse inventário representa também um instrumento a favor da política de preservação do patrimônio arquitetônico da Avenida Padre Zuzinha (ARRUDA, 2020). Serve como referência para futuras intervenções no caso de modificações nesse conjunto arquitetônico por seus proprietários, além de explicitar o valor que tais construções representam para a cidade. Aliás, não só para a cidade, mas para as pessoas que vêm nela morar e para as futuras gerações.

Foram listados três tipos, “3 estilos arquitetônicos distintos, o eclético, art’deco e um exemplar de arquitetura vernacular do nordeste brasileiro” [...] (ARRUDA, 2020, p. 40). Tais exemplares estão distribuídos ao longo da avenida. Auxiliando e revelando o contexto histórico-cultural, as condições financeiras e modos de vida em que as pessoas da época viviam. Nessa direção, destaca-se que

[...] as edificações tidas como patrimônio histórico servem não apenas como registro da sociedade de outrora, mas, também fornecem informações necessárias de como viviam as pessoas de determinada época. Cada edificação é, portanto, um documento histórico que integra a identidade, a história e a memória de um povo (ARRUDA, 2020, p. 14).

Esse conjunto arquitetônico está protegido por leis municipais como a Lei Municipal nº 1.830/2009, que se refere à criação do Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural; a Lei Municipal nº 2.387/2014, que determina o tombamento da Igreja Matriz; a Lei nº

2.603/2017, que trata do patrimônio ambiental e que protege especificamente as gameleiras presentes no local. Ressalta-se que

No tocante à arquitetura, dentro da realidade de uma cidade, patrimônio pode ser aquelas construções que remetem ao passado e a história do lugar, remanescentes de outra época e que continuam presentes na lembrança, na memória e no dia a dia da população. Constituem, ainda, a identidade local, visto que agregam diferentes valores históricos e simbólicos (ARRUDA, 2020, p. 9).

Assim, o patrimônio inventariado reforça a narrativa oficial sobre a cidade e seus cidadãos, no qual costumes, crenças religiosas, prédios, pessoas, famílias são evidenciadas, garantindo um lugar na construção identitária e simbólica local. Como se pode observar em que se destaca a relevância social das construções que pertenceram a pessoas ilustres da cidade.

Por sua relevância e importância histórico-social, alguns edifícios se tornam símbolos de uma cidade, como as igrejas e os prédios públicos e, também, edificações mais simples. Estas escolhas não acontecem por acaso, algumas levam em consideração, por exemplo, fatos ocorridos nestas edificações em algum momento de sua história. Outros, ainda, estão presentes na memória de uma sociedade, como residências que pertenceram a figuras importantes para uma época, a exemplo da casa do Coronel Luís Alves em Santa Cruz do Capibaribe que, mesmo depois de anos sem pertencer à família Alves, ainda é conhecida como a “Casa do Coronel” (ARRUDA, 2020, p. 16)

Com o crescente aumento da população, o Rio Capibaribe que, apesar de não ser perene, conservava a presença de vida e água em seu leito, ou melhor, em seus poços, durante as épocas de estiagem, pouco a pouco desaparece (ARAÚJO, 2008). Tal fato revela a lógica da modernidade, que tem como propósito e ideal de desenvolvimento o uso dos recursos naturais sem considerar as consequências.

Júlio Araújo (2008) relata as dificuldades vivenciadas na região causadas pela seca, pela fome, pela distância da capital, pela falta de assistência médica etc. Tais memórias revelam um aspecto comum às pessoas da região que precisavam migrar para outras localidades do país para poder sobreviver. Porém, com o desenvolvimento do comércio (a partir de 1930) impulsionado pela Sulanca<sup>28</sup> constrói-se uma nova narrativa, na qual as oportunidades de emprego e condições de sobrevivência interrompem esse ciclo de migração.

---

<sup>28</sup> O termo “sulanca” é uma designação atribuída ao tipo de confecção produzida em Santa Cruz do Capibaribe na época de seu surgimento. Remete a peças de roupa feitas a partir de sobras de tecido. Existem três versões mais prováveis para o surgimento do termo. A primeira diz que o nome “sulança” teria surgido da nomeação de um guarda fiscal que, ao preencher as notas fiscais dos compradores que levavam esse tipo de mercadoria, não sabia o que colocar no documento, já que as peças não eram consideradas confecções por serem feitas de sobras de tecido. A segunda versão atribui o nome “sulança” à junção de **helança** (tipo de tecido/malha) e **Sul** (região do

Nas décadas seguintes, com o desenvolvimento local, Santa Cruz do Capibaribe começa a atrair cada vez mais compradores e pessoas da região, que fixam residência e, em 29 de dezembro de 1953, pela Lei Estadual nº 1818, passa a ser município. Desse modo, a Feira da Sulanca já não abrigava a grande quantidade de clientes que visitavam semanalmente a cidade. Esse constante crescimento, nas décadas seguintes, tanto da demanda de consumidores quanto do número de confeccionistas produzindo mercadorias, requer a necessidade de um espaço mais adequado para a comercialização da produção têxtil.

Desse modo, em 2006 foi inaugurado o Moda Center Santa Cruz<sup>29</sup>, no qual é comercializada a produção de confecção. Esse centro de compras se destaca como o maior parque de confecções do Brasil e da América Latina em sua categoria. Com a inauguração do Moda Center Santa Cruz, os confeccionistas e os compradores desfrutam de um ambiente mais seguro e adequado. O que contribui para o desenvolvimento econômico da cidade e da região agreste de Pernambuco.

Assim, com o Milagre da Sulanca<sup>30</sup> em 2010, a cidade foi considerada o lugar com menos pobres no território de Pernambuco depois de Fernando de Noronha. Conhecida como a Capital da Sulanca, Capital das Confecções ou Capital da Moda, tem cerca de 109.897 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Esses dados e narrativas oficiais que são apresentados sobre os diversos municípios, estados ou países refletem a versão que o poder dominante/hegemônico configurou como a melhor forma de representar um determinado lugar ou as pessoas desse local. Porém, ao se privilegiar uma narrativa oficial, várias outras histórias, saberes e costumes desses povos são silenciados. Então, gostaríamos de contribuir para que histórias outras fossem contadas, contextualizando outras versões, outros contextos históricos-políticos-culturais que não aparecem nas narrativas oficiais sobre a cidade.

---

país de onde vinham os tecidos). Daí o significado do surgimento do nome Sulanca = tecido vindo do Sul. Na terceira versão, o nome teria se originado de **su**, sucata (pedaços, restos) uma forma depreciativa, pois, na sua origem a produção surgiu a partir do aproveitamento de retalhos ou pedaços de tecido, já o **lanca** seria atribuído à helança. Ver mais em: *A História de Santa Cruz do Capibaribe* (2003; 2008), de Júlio Ferreira de Araújo.

<sup>29</sup> Ver dados nos seguintes sites: <https://www.santacruzdocapibaribe.pe.gov.br/artigos/pagina/id/6> e <https://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/historico.htm>.

<sup>30</sup> A expressão “Milagre da Sulanca” ou “cidade que deu certo” foi atribuída à Santa Cruz do Capibaribe por conta de sua localização geográfica, condições climáticas e destaque na geração de emprego e renda. A cidade se localiza em uma região semiárida ou Polígono das Secas. O que dificulta o desenvolvimento da agricultura, criação de animais, entre outras formas de subsistência da população local. Tais características contribuíram para que muitos nordestinos migrassem para outras regiões do país, principalmente, para o Sudeste no século XX. Com o desenvolvimento da Sulanca a população local deixa de migrar para outras localidades. E mesmo com condições naturais adversas, consegue permanecer, atrair pessoas, desenvolver-se e melhorar suas condições de vida. Assim, juntamente com Toritama e Caruaru, a cidade forma o Polo de Confecções do Agreste Pernambucano.

A Santa Cruz do Capibaribe que representa desenvolvimento e progresso esconde outras facetas. Uma dessas facetas é a questão da divisão sexual do trabalho abordada por Maria T. Melo (2016). Em sua pesquisa se revela uma divisão sexual do trabalho em Santa Cruz do Capibaribe na qual homens e mulheres representam funções distintas quanto à configuração da produção e reprodução associados ao papel dos sexos na fabricação de confecções.

A autora relata os impactos do estilo de produção familiar no ramo das confecções denominado de mix casa/fabricao. Essa forma de fabricação realizada nas casas das famílias santa-cruzenses envolvidas com a Sulanca, apesar de proporcionar, por um lado, “independência” financeira, por outro produz consequências negativas. No tocante à saúde, à poluição do meio ambiente, à falta de distinção entre o que é relacionado ao ambiente privado e ao ambiente público, à privação da realização de tarefas simples como levar os filhos à escola e não poder desfrutar de momentos de lazer em família.

A dinâmica do mix casa/fabricao em Santa Cruz do Capibaribe traz como consequência uma jornada de trabalho excessiva para homens e mulheres. Porém, no caso das mulheres, essa jornada é duplicada, pois, em adição à jornada de trabalho como costureiras, infestadoras, arrumadoras, tiradeiras de ponta de linha, gerentes do próprio negócio, comerciantes e vendedoras, acumulam outras atribuições além das relativas à produção da Sulanca. Essas mulheres enfrentam outra jornada de trabalho que é a jornada doméstica, a qual é atribuída como “natural” às mulheres (MELO, 2016).

Tais características revelam a forte presença do patriarcado no modo como são distribuídas as tarefas na divisão sexual do trabalho para homens e mulheres na produção da Sulanca em Santa Cruz do Capibaribe. O que expõe “uma situação das relações sociais de sexo que concorre para manter a divisão sexual do trabalho nos moldes tradicionais calcados nos princípios da separação e hierarquia” entre os sexos (MELO, 2016, p. 80).

Através das constatações em “A divisão sexual do trabalho na produção de Sulanca em Santa Cruz do Capibaribe”, é possível observar elementos da colonialidade que, mesmo não sendo trabalhados nessa perspectiva pela autora, revelam sua presença. Esses aspectos da colonialidade do poder, de gênero e da natureza podem ser observados quando, mesmo as mulheres desempenhando funções que exigem um grau de sofisticação mais elaborado nas finalizações das peças de vestuários, não são remuneradas a mais por isso.

Assim como na dinâmica do mix casa/fabricao, em que as mulheres precisam assumir a dupla função de costureiras, empreendedoras e também as atribuições do lar. Mesmo que em comparação a seus maridos, que desempenham quase ou as mesmas funções no fabricao ao terminar as tarefas relacionadas à produção da Sulanca, são elas que precisam assumir os

afazeres domésticos, pois se atribuem a elas tais funções como sendo algo natural para as mulheres. Nessa direção, nota-se que

A mulher ao adentrar na esfera produtiva, como vendedora de sua força de trabalho defronta-se com uma ideia contraditória do seu papel social, pois sobre elas são construídas expectativas de assumirem um papel social vinculado ao cuidado, à maternidade, no qual deve gerar e cuidar dos filhos/as e dos demais membros da família, também é responsabilizada pelas atividades domésticas, pois estas tarefas são entendidas como uma habilidade “natural” das mulheres (MELO, 2016, p. 16).

Esse tipo de assimilação na qual se atribui as tarefas do cuidado familiar e do lar às mulheres está fundado no patriarcado. Nessa perspectiva, o lugar das mulheres é no ambiente doméstico, comandando a casa, cuidando dos filhos e filhas e não ocupando lugares e espaços de liderança. No entanto, o mix casa/fabricao se torna complexo por se desenvolver em um ambiente no qual é difícil separar o ambiente privado/particular (casa) do público (fabricao/empresa). Ainda assim, as mulheres desempenham o papel de protagonistas, pois, apesar das dificuldades de uma dupla ou tripla jornada de trabalho, elas conseguem sua independência financeira, não dependendo exclusivamente da renda do marido para se sustentar ou para a manutenção das suas famílias. A presença feminina no mix casa/fabricao envolve desde a costura até o gerenciamento do negócio, representando cerca de 60% da mão de obra na produção das confecções (MELO, 2016).

Esses fatores positivos escondem outros dados que não são tão discutidos como a poluição do meio ambiente. A produção de confecções realizada no estilo casa/fabricao mostrou que as tintas e dejetos utilizados na produção da Sulanca são descartados no esgoto comum sem nenhum tipo de tratamento. O que causa poluição e degradação ao meio ambiente; a consequência direta e visível dessa prática é a morte da vida existente no Rio Capibaribe, principalmente no trecho urbano. A exploração desenfreada dos recursos naturais em prol do desenvolvimento, como vimos na seção sobre os Estudos Pós-Coloniais, é uma característica da colonialidade da natureza. Seja ela executada em uma escala micro (regional/local) ou macro (nacional/mundial), suas consequências são destrutivas e afetam diretamente a qualidade de vida da população.

As relações assimétricas de poder no tocante ao contexto de Santa Cruz do Capibaribe se mostram nas relações de trabalho, gênero, políticas e socioculturais. A produção de confecção na “Capital da Moda” gera uma divisão desigual no repartimento dos lucros em que os grupos formados por donos de armazéns, indústrias e lojistas “se beneficiam de uma maior

fatia do bolo” (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996, p. 12), enquanto um grande número de costureiras e costureiros lutam para ter seus direitos mínimos garantidos.

Esse tipo de relação assimétrica de poder é refletido no contexto sociopolítico da cidade, no qual grande parte dos políticos estão ou têm ligações com o setor da produção de confecções. Características como estas exemplificam o poder do capital proporcionado pela Sulanca no contexto do município e da região agreste pernambucana, no qual se destaca que

O grupo de atacadistas formado por poucas famílias que aumentam seu capital e consolidam seu poder através de gerações, constitui o segmento dominante da sociedade do município. Tal posição garante a esta categoria o controle econômico e político da área. Vale ressaltar, portanto, que até os políticos vivem da SULANCA no município. O poder executivo e legislativo do município, por exemplo, é composto na sua maioria absoluta por pessoas ligadas à atividade de confecções que vai desde o Prefeito a secretários e Câmara de Vereadores e até Deputado Estadual (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996, p. 45).

Tal configuração do capitalismo local, imbricado pela colonialidade do poder e de gênero, configura-se em relações estabelecidas através do trabalho em que as funções menos remuneradas são exercidas, em sua maioria, por mulheres (costura). Apesar da Sulanca proporcionar a essa categoria uma relativa “independência” financeira (MELO, 2016), a maior parte dos lucros não ficam com elas, mas com um pequeno grupo que detém o acesso à matéria-prima, aos meios de produção e à tecnologia capaz de produzir mais capital financeiro (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996).

Fatos como esses se apresentam desde a gênese da criação da Sulanca, em que sua produção se caracteriza como uma atividade econômica essencialmente feminina, que era realizada no intuito de servir para complementar a renda familiar realizada nas residências urbanas e também campesinas do município.

O desenvolvimento da confecção em Santa Cruz do Capibaribe é descrito em quatro fases por Avanísia Souza, Israel Carvalho e Lúcia Oliveira (1996). Essas fases são representadas por um período de tempo que abrange o início, final da década de 1940, até os anos 1990, data da publicação do livro. Esse período envolve concomitantemente também o desenvolvimento das máquinas (tecnológico) essenciais para a produção no ramo de confecções. Os meios utilizados para encontrar compradores (mercado consumidor), estruturação física com o surgimento da “Feira da Sulanca”, o desenvolvimento quantitativo e qualitativo das confecções e o crescimento populacional urbano do município.

Assim, a atividade da Sulanca se apresenta, em seu início, como feminina, como um trabalho que não exigia força física e ao mesmo tempo não competia com a produção de

calçados, que era considerada nessa época como a atividade principal e masculina. A esse respeito, os autores asseveram que “a primeira fase se caracteriza pela produção dispersa e esporádica de artigos a base de retalhos, produzidos predominantemente por mão-de-obra feminina, como atividade complementar de renda familiar, através de processos produtivos basicamente manuais realizados nas residências urbanas e rurais” (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996, p. 18).

O surgimento e o desenvolvimento da Sulanca e da cidade de Santa Cruz do Capibaribe, em sua versão oficial, é descrita também por Júlio Araújo (2003; 2008). No entanto, há uma perspectiva distinta com indícios de que o município de Santa Cruz do Capibaribe não surgiu com a chegada do português Antônio Burgos em 1750, mas que já existia um povoado no local anterior à sua chegada. De modo que

Segundo fontes do IBGE, o atual município de Santa Cruz de Capibaribe, antigo segundo Distrito de Taquaritinga do Norte, já tinha sua existência em forma de povoação mesmo antes da vinda do português Antônio Burgos em meados de 1700, o qual é citado como um dos primeiros desbravadores da região (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996, p. 13).

Na versão oficial, dá-se ênfase a como a Sulanca ajudou a desenvolver a cidade e a região do agreste pernambucano, assim como a gerar capital e propiciar uma mudança na migração que boa parte dos habitantes do Nordeste realizavam para as outras regiões do país em busca de melhores condições de vida. Porém, não se aborda as dificuldades e problemas enfrentados para que a Sulanca e a cidade ocupassem o espaço que tem na contemporaneidade.

As crises das décadas de 1980 e 1990, causadas em parte pelas mudanças de moeda, Plano Cruzeiro e Plano Real, respectivamente, foram um teste de sobrevivência para essa produção de confecções destinada à classe popular e realizada em fundo de quintal ou no mix casa/fabrico, entre tantas outras denominações (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996; MELO, 2016).

Tal crise, nos anos 1990, chegou a um nível em que parlamentares de diversos partidos precisaram se articular para pedir socorro na forma de financiamentos e empréstimos ao Governo Federal, ao Banco do Brasil, ao Banco do Nordeste e ao Fundo de Assistência ao Trabalhador (FAT), para enfrentar a crise do setor de confecções em Santa Cruz do Capibaribe. Nessa direção, foram feitas perguntas como: “que perspectiva pode-se vislumbrar diante desta brusca queda nas vendas da confecção, causada pela implantação do plano econômico do Governo Federal? Santa Cruz do Capibaribe voltará um dia a ser o que era antes” (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996, p. 60)?

Questionamentos como estes foram respondidos pelas ações tomadas, desde então, para desenvolver e proteger o polo de confecções e o pequeno produtor, que é quem sente primeiro os efeitos mais devastadores da crise. Tais ações foram tomadas na década de 1990 em que o país dependia de empréstimos internacionais junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI<sup>31</sup>), mas que também resultaram em medidas para qualificação de pessoal e melhoramento na qualidade dos produtos, gerando maior competitividade de mercado, possibilitando chegar ao cenário atual em que a cidade se destaca como produtora nacional no ramo de confecções. Assim como o “Moda Center Santa Cruz”, tido como maior centro de compras em sua categoria da América Latina.

Contudo, as consequências do crescimento acentuado da população impactam na infraestrutura da cidade, que não consegue satisfazer às necessidades da população, revelando uma disparidade entre o volume de capital movimentado pelo setor do comércio e a qualidade de vida, na qual muitos bairros, ruas, permanecem sem calçamento, sem tratamento de esgoto adequado, acesso à água potável nas torneiras, espaços públicos de lazer, além disso, o custo de vida em relação às cidades circunvizinhas é mais elevado, etc.

Na década 1990, conseqüentemente em razão deste contexto, houve um elevado número dos casos de violência, sequestros e a presença de grupos de extermínio na cidade (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996). Algo que foi e está sendo combatido pelo poder público. Porém, apesar da redução nos índices de violência<sup>32</sup>, divulgados pelo governo do estado de Pernambuco, o investimento precisa ser contínuo para assegurar a segurança dos munícipes, turistas e compradores.

Outro fator que precisa de atenção está relacionado à educação escolar, pois devido à pujança econômica causada pela Sulanca, constata-se um número significativo de jovens que desistem ou abandonam os estudos por conta do trabalho na confecção, tendo em vista que a remuneração financeira advinda desse setor aparenta ser, no curto prazo, mais atrativa em muitas situações do que seguir com os estudos. Tal característica se verifica no depoimento de alunos que, nos períodos em que o comércio está aquecido, deixam de frequentar as aulas, ficam desestimulados e depois acabam abandonando a escola. Nessa direção, aponta-se que

---

<sup>31</sup> Ver mais sobre o Fundo Monetário Internacional e sua relação com o Brasil em *O Brasil e o FMI desde Bretton Woods: 70 anos de história* (2015), escrito por Ricardo Almeida (2015).

<sup>32</sup> Ver mais na reportagem **Índices de violência em Santa Cruz do Capibaribe no ano de 2021**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2021/08/16/santa-cruz-do-capibaribe-tem-reducao-nos-indices-de-homicidio-e-criminalidade-em-2021.ghtml>.

Com toda essa pujança da confecção na história da "Capital da SULANCA" os jovens acham que eles não precisam de educação, de estudar, pois pensam que dinheiro é tudo, e que aqueles que são bem sucedidos no ramo da confecção não tem diploma, descartando-se aí a necessidade da escola (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996, p. 55).

No entanto, nesse contexto em que o financeiro exerce um poder de atração para compra de bens materiais e uma independência financeira não são apenas os alunos que são atraídos para o ramo da Sulanca. Vários outros profissionais de diversos campos, inclusive da educação, também são impulsionados a sair de suas áreas, em grande medida, pelas dificuldades da profissão, como baixos salários, condições inadequadas das escolas e desinteresse discente. O que no contexto de Santa Cruz do Capibaribe se nota que

São unânimes as opiniões de educadores, professores, diretores de escolas e alunos em afirmar a influência da atividade de produção e comercialização da confecção no setor educacional de Santa Cruz de Capibaribe. Há profissionais de ensino que se desestimulam com o trabalho em educação pelo pouco salário que recebem e passam para o ramo da confecção, onde tem oportunidade de ter melhores rendimentos (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996, p. 54).

Desse modo, em Santa Cruz do Capibaribe, não é incomum ouvir falas por parte de alguns alunos que estão terminando o Ensino Fundamental Anos Finais ou Ensino Médio do tipo: “para que vou estudar ou fazer faculdade se costurando posso ganhar a mesma quantidade”. Essa comparação se refere ao salário base do(a) professor(a) que geralmente equivale, aproximadamente, a dois ou três salários mínimos. Isso quando eles comparam os rendimentos de quem costura que, como vimos anteriormente, é uma categoria que não fica com a maior parte dos lucros vindos da Sulanca.

Logo, a maneira como a percepção dos rendimentos proporcionados através do estudo e os rendimentos gerados por meio da produção e comercialização da Sulanca na cidade se apresentam distintos. E a confecção consegue atrair um número grande de pessoas, seja pelos proventos mais significativos em muitos casos, ou pela necessidade imediata de subsistência. Na qual se destaca a “influência da produção de nossa confecção, que tem motivado comportamentos, atitudes, desinteresse em relação às atividades educacionais e quebra de padrões no relacionamento social das pessoas como um todo” (SOUZA; CARVALHO; OLIVEIRA, 1996, p. 52).

Os principais grupos que figuram na cena política da cidade, desde a primeira eleição em 1955, em Santa Cruz do Capibaribe são denominados de “Bocas-pretas<sup>33</sup>” e “Cabecinhas”. Esses dois grupos, desde então, vêm se alternando no poder (MELO JÚNIOR; SILVA, 2018). Tal fato se constitui por um conjunto de características utilizadas para a manutenção do padrão de poder local. O qual se alimenta da força econômica produzida pela Sulanca, das rivalidades e paixões políticas, da criação de mitos e símbolos para garantir seu revezamento no poder.

Sua presença é percebida a partir do processo de emancipação política, no qual Raimundo Francelino Aragão é tido como personagem principal responsável pela independência municipal. Ao se eleger como primeiro prefeito do município, o grupo “Cabecinha” se firma no poder, elege seu sucessor e posteriormente se reelege como prefeito. Desde então observa-se que “há um consenso na historiografia oficial do município sobre a liderança de Raimundo Francelino Aragão no processo de emancipação. O nome de seu líder é lembrado e exaltado de tal forma que ofusca os demais envolvidos no intento” (MELO JÚNIOR; SILVA, 2018, p. 26).

Esse domínio político, que durou 13 anos, será abalado pela candidatura de José Pereira de Assunção, mais conhecido como Padre Zuzinha, pertencente ao grupo “Boca-preta”. A partir da “vitória do pároco, iniciou-se um domínio político de seu grupo por 24 anos seguidos” (MELO JÚNIOR; SILVA, 2018, p. 27). Para isso se produz um imaginário simbólico em que são atribuídas ao padre características positivas de bondade, caridade, benevolência, moral, retidão e santidade, etc.

A personificação heroica, símbolo de tantos predicativos positivos aliados à religiosidade católica, resultou na constituição da mitificação do padre-político que se elege por mais de um mandato e conseguiu eleger vários outros candidatos que se recorreram e recorrem à sua reputação. A utilização desse meio para lograr êxito político foi/é manifestada quando pode render benefícios a seus aliados políticos.

Para isso, foi através da utilização do poder político, garantido pelo domínio dos recursos públicos, que o grupo “Boca-preta” teve à sua disposição, por mais de duas décadas consecutivas. Cria-se e se reproduzem meios para garantir a manutenção de seus privilégios, os

---

<sup>33</sup> O termo político local “Bocas-pretas” está associado ao partido ligado à direita. Já o termo “Cabecinhas” está associado aos partidos de esquerda. No entanto, essa configuração envolve uma série de arranjos e significações locais que nem sempre são vistos com nitidez. Apesar do termo “Cabecinha” ter surgido em meados de 1950 e estar atrelado à figura do primeiro prefeito eleito na cidade, Raimundo Francelino Aragão. Na década de 1960, o grupo liderado pelo Padre Zuzinha chegou ao poder e se perpetuou por mais de duas décadas seguidas. Segundo Julião (2010) a filiação do grupo “Cabecinha”, a nível nacional, estava veiculada aos partidos UDN, PSD, ARENA e mais tarde ao PMDB e PSB. Já o grupo “Boca-preta” estava veiculado, a nível nacional, com ARENA, PDS e mais tarde ao PFL.

quais envolveram uma criação simbólica associada à suposta santidade do padre, a qual resultou até na aparição dos “Romeiros de Padre Zuzinha” (MELO JÚNIOR; SILVA, 2018).

Esse domínio religioso e psicológico foi exercido até sobre seus adversários políticos que não conseguiam contestar tal criação. Após sua morte, a máquina pública municipal (poder executivo e legislativo) materializou esse símbolo com nomes de ruas, fundações beneficentes, praças públicas, feriados municipais, mausoléu etc., tornando permanente esse símbolo para posteridade, com um discurso que ressalta sua proeminência.

Assim, sempre que houve a necessidade, essa retórica ressurgiu associada aos valores religiosos (católicos), conservadores, à figura do padre, defendidos por esse grupo. Em uma disputa política que parece ser entre o “bem e o mal”, “o moral e o imoral”, “o civilizado e o bárbaro”, entre aqueles que são a “nosso favor” e os que são “contra nós”. Um jogo que envolve paixão política, ou melhor, paixão partidária.

Nesse contexto político-social em que as propostas sobre as necessidades e o bem comum da população são, muitas vezes, esquecidas, alimenta-se aquilo que pode diferenciar “nós e eles” na constituição de uma identidade para sobrepor uma à outra. Assim foi utilizada a intolerância religiosa como arma de diferenciação na disputa político-partidária. Essa manipulação revela as características da colonialidade expressas através das atribuições em que um grupo social proclama que sua fé é superior em relação a fé dos outros, caracterizando o *racismo religioso*.

Desse modo, sua exemplificação se torna visível quando um grupo político, no intuito de prejudicar o outro, associa a ele elementos das religiões de matriz africana. Tendo por finalidade causar medo, pânico e repúdio contra o que foi estigmatizado e estereotipado como sendo do “mal” ou “demoníaco”. Este episódio ocorreu na eleição municipal de 1988, na qual tinha como candidatos Ernesto Silvestre *versus* Oseas Moraes. Na disputa política local se evidencia isso quando

A adoção do vermelho como cor oficial do partido e o uso de um avião ultraleve na cor vermelha, que lançava panfletos sobre a cidade, gerou um primeiro choque da campanha Cabecinha com as representações que foram construídas através dos anos sobre o Padre Zuzinha. Logo o avião recebeu por parte dos eleitores do grupo Boca-preta o apelido de “pomba-gira”, e começaram insinuações de que Oseas Moraes seria adepto das religiões afro. Em depoimento a essa pesquisa, Zinha Vieira, o candidato a vice-prefeito ao lado de Oseas, relata que o discurso pesou na campanha: “Eles diziam que nosso grupo era um grupo de ‘catimbozeiros’”. (VIEIRA, ENTREVISTA, 2018). É conhecido o estigma que carregam as religiões afro no país. Numa cidade onde a religião, em especial o Catolicismo, era um elemento politicamente decisivo, não se espanta que Oseias fosse prejudicado com tal alusão (MELO JÚNIOR; SILVA, 2018, p. 58).

O simbolismo resgatado através do estereótipo negativo associado às religiões de origem africanas e empregado como arma para prejudicar um adversário, reflete o *racismo religioso* presente na sociedade brasileira desde sua colonização, na qual, como vimos anteriormente, as características e valores positivos são atribuídos à branquitude, sua cultura e o que representam, e o oposto é atribuído à negritude, sua religião e o que representam ou vem a representar pela visão do colonizador, a qual carrega um olhar tendencioso, pejorativo e distorcido no intuito de colocar o outro, o diferente, o negro no lugar do não-ser.

No aspecto religioso, a pesquisa sobre Santa Cruz do Capibaribe e o distrito de Poço Fundo encontrou também a forte presença do seguimento religioso evangélico. Mais uma característica que destoa da narrativa oficial que apresenta a religião católica (religião do colonizador) como se fosse a única. A presença de missionários evangélicos em Poço Fundo está registrada a partir da década de 1920.

Segundo Avanísia Maria de Souza e Israel de Carvalho Leite (2011), que registram o surgimento do congregacionalismo na área campesina do município, mais especificamente em Poço Fundo, Porteiras, Magana e posteriormente na área urbana de Santa Cruz do Capibaribe, que tem início com as pregações de Hygino Aguiar e que, além de pregador, era fotógrafo ambulante. Tal feito contribuiu para que as pessoas de Poço Fundo buscassem saber mais sobre essa mensagem de fé e, na busca desse conhecimento, alguns(algumas) desses(as) agricultores(as), carpinteiros(as) e artesãos(ãs) de Poço Fundo se dirigiram até a Igreja Evangélica de Caruaru (1921).

Dessa forma, foi-se construindo um relacionamento que consistia na assistência espiritual destes novos irmãos, através de visitas às comunidades campesinas, cultos, casamentos e batismos. Como o que registra as primeiras pessoas batizadas como evangélicas congregacionais na comunidade de Poço Fundo em 1924. Nessa direção, os autores destacam que

[...] em 7 de setembro de 1924 batizou quatro irmãos em Poço Fundo: Antônio Belo, José Evangelista, Manuel Lagos e Maria Lagos. Segundo Raquel Belo (filha adotiva de Maria e Manuel Lagos e, sendo filha legítima de José Belo de Souza), os ingleses visitaram mensalmente a congregação de POÇO FUNDO para realizar os cultos na casa dos irmãos Manoel e Maria Lagos (SOUZA; CARVALHO, 2011, p. 11-12).

Com o crescente aumento no número de participantes, foi fundada, em 29 de novembro de 1936, a Igreja Evangélica Congregacional em Poço Fundo. Essa igreja ficava localizada a 1 km da vila e testemunhou uma das maiores cheias do Rio Capibaribe no ano de 1947. Tal episódio ficou registrado em sua estrutura física, na qual “subindo as águas 1,5m na parede da

igreja, altura esta marcada hoje na parede da igreja” (SOUZA; CARVALHO, 2011, p. 16). Assim, com a crescente comunicação entre os habitantes (irmãos) de Poço Fundo e membros da Igreja Evangélica Congregacional de Caruaru, deu-se o contato do Reverendo W. B. Forsyth, um missionário inglês que chegou ao Brasil em 1928, ou melhor, em Recife e ao adentrar pelo interior do estado de Pernambuco chega à Caruaru e a Poço Fundo no início da década de 1930.

A partir desse encontro, entre o Rev. Forsyth e os irmãos de Poço Fundo e de tantos outros ao longo do período em que permaneceu em Pernambuco, realizou muitas visitas à comunidade de Poço Fundo, as quais são registradas em cartas que descrevem as rotinas das pessoas que viviam nessa comunidade, assim como nas comunidades de Porteira, Magana, na sede em Santa Cruz do Capibaribe, Brejo da Madre de Deus, Fazenda Nova, entre outras localidades.

Tais relatos se configuram como registros históricos do modo de vida dessa localidade, nos quais mostram a interação, os costumes, as dificuldades, os trabalhos desempenhados na época. Também mencionam o surgimento do próprio nome da comunidade. O que podemos acessar através desses documentos históricos resgatados por Avanísia de Souza e Israel Carvalho (2011, p. 30-31), dessa maneira se descreve que

O ponto alto, porém, da minha ida à Caruaru, foi um giro pelo sertão — Porteiras e Poço Fundo. Era tempo de seca e vi cenas tristes: flagelados se arrastando pelas estradas em busca de socorro. Andavam em família, cada uma a sós mulheres na frente, um burrinho com duas ou três crianças nos cestos de carga e atrás o homem tangendo o animal sozinho. Todos emaciados, famintos, esfarrapados, verdadeiros cadáveres ambulantes; eu não entendia o que eram! O reverendo Duncan havia me falado da seca, mas eu não imaginava tamanho flagelo.

Descrições como esta, que impactaram o imaginário do reverendo ao testemunhar as consequências da seca na região, marcam também as primeiras impressões com as pessoas da comunidade que, aos poucos, vai se descontruindo e laços de irmandade vão aparecendo através da convivência e da fé que os uniam.

Assim se vão registrando os acontecimentos, através das suas idas e vindas à comunidade, quais trabalhos são executados pelos homens e mulheres, que trajes costumam usar nos cultos, em que trabalham durante a semana, como organizam suas atividades de trabalho segundo os dias da semana e como a feira em Santa Cruz do Capibaribe se constitui em um meio para obter renda financeira. “Que saudades ainda tenho daquele lugar e daquela gente! Crentes moravam um pouco fora do povoado. **À beira do leite seco do Rio Capibaribe, e perto do poço que deu nome ao lugar - Poço Fundo, mas de água salobra**” (SOUZA; CARVALHO, 2011, p. 32). Nessa direção, acrescenta-se que

Segundas-feiras era dia da feira em Santa Cruz, três léguas distante. Bem de madrugada saíam com os burros e jegues bem carregados com as coisas feitas durante a semana. Vendia na feira essa mercadoria e tarde da noite voltava para casa com mantimentos que compravam para a família. A vida era dura. Na terça-feira de manhã saíam para o mato levando facão e machado, à procura de madeira para as peças que iam fabricar durante o resto da semana. Tiveram que andar bastante para achar o que precisavam. À noite voltavam com os animais bem carregados, para na quarta-feira serrar as pranchas, e nos três dias que restavam da semana trabalhar duro. Tamboretas, mesas, camas e outros artefatos iam aparecendo tudo feito à mão sem máquina de espécie alguma. Domingo era dia sagrado, oficinas de trabalho abandonadas, roupa limpa, Bíblia, lição da escola dominical e o Hinário na mão e todo mundo ia para o culto. Dia faustoso, dia de descanso, dia Alegre (SOUZA; CARVALHO, 2011, p. 33).

Ainda que tais relatos possam ser considerados como feitos através do olhar do colonizador, tendo em vista que, a princípio, quem usa a escrita para narrar a história é um homem branco-heterossexual-cristão-europeu (Forsyth). A narrativa sobre o congregacionalismo em Poço Fundo e em Santa Cruz do Capibaribe é feita também por mulheres locais e pessoas simples da comunidade. O que evidencia, mais uma vez, como a língua escrita na sociedade contemporânea serve para registrar os fatos históricos.

Assim, os autores ao reproduzirem as trocas de mensagens feitas por cartas entre Forsyth e os irmãos de Poço Fundo estão se utilizando da metalinguagem e concretizando de certo modo o que se esperava daqueles que aprendessem a ler. Como se pode observar nesse trecho em que “o desejo dos pais era que os filhos aprendessem a ler para que lessem a Bíblia: todas as crianças eram alfabetizadas. Uma filha por nome Julieta, de D. Maria Lagos, era a professora. Ao redor entre os descrentes o analfabetismo prevalecia. O evangelho não só salva a alma, mas eleva também o padrão de vida” (SOUZA; CARVALHO, 2011, p. 51).

As correspondências e os laços entre Forsyth e os irmãos de Poço Fundo permanecem, mesmo após ele deixar o estado de Pernambuco em 1944, quando foi transferido para os estados de Goiás e posteriormente para o Rio de Janeiro. Em 1977, retorna para Weveliscombe, Inglaterra. Porém, o contato permanece até próximo à data da sua morte em 20 de março de 2007.

A partir da fundação da igreja de Poço Fundo (1936) foi possível registrar o surgimento de outras igrejas evangélicas, na sede, em Santa Cruz do Capibaribe (SOUZA; CARVALHO, 2011). Essas instituições religiosas são conhecidas como: Igreja Evangélica Congregacional, na qual esteve à frente desta igreja o pastor Adonias Alves Rodrigues desde a época em que era seminarista, 1969, até seu falecimento em 2021. A I Igreja Evangélica Congregacional Vale da Bênção tem como pastor Bruno César Cordeiro de Araújo, esta igreja foi fundada em 26 de março de 1977.

Ainda são frutos do congregacionismo evangélico que surgiu em Poço Fundo a II Igreja Evangélica Congregacional Vale da Bênção, que surgiu como congregação em 1984 e se emancipou em 29 de janeiro de 1990, desde sua fundação tem como pastor Mauro Ferreira Simões. A Igreja Evangélica Congregacional Monte Sião, a sua fundação data de 17 de novembro de 1990, tendo seu registro em cartório em 12 de maio de 1992, tem como pastor Josilton Manoel da Silva. A Congregação da II Igreja Congregacional de Caruaru, que tem o presbítero Damião Romão da Silva à frente dos trabalhos evangelísticos.

Essas igrejas encontram-se na área urbana de Santa Cruz do Capibaribe com congregações espalhadas por várias outras cidades e vilas circunvizinhas. Logo, nessa direção, muitas pessoas do distrito de Poço Fundo e Santa Cruz do Capibaribe apresentam um testemunho de fé diferenciado do que a narrativa oficial estabelece ao relacionar o catolicismo com o surgimento da cidade. Ainda que seja de origem cristã, os “Nova Seita”, como eram denominados os evangélicos na época, causam fissuras no catolicismo estipulado como único e verdadeiro. E mostram outra forma das pessoas se relacionarem com o sagrado.

Antes de apresentar a comunidade de Poço Fundo, faz-se necessário pontuar que o Município de Santa Cruz do Capibaribe é formado pela área urbana, onde se localiza a sede, e dois distritos que são: o de Vila do Pará e o de Poço Fundo. Para se chegar à Vila do Pará, o acesso é pela estrada de terra que faz divisa com o município de Barra de São Miguel, no estado da Paraíba. A seguir, a estrada de acesso à Vila do Pará.

Fotografia 1 - Estrada para a Vila do Pará



Fonte: O autor (2022).

Na Vila do Pará é possível encontrar pinturas rupestres, apreciar a natureza, fazer trilhas, escaladas, etc. Também é possível registrar a presença da águia chilena<sup>34</sup> ou serrana na Serra do Pará. Além disso, já foi vista a presença de pumas da espécie Jaguarundi<sup>35</sup>. Para chegar até o local é preciso percorrer cerca de 30 quilômetros, que é a distância da sede até a Vila do Pará. Esse deslocamento de carro leva um tempo de 30 a 40 minutos, a depender das condições da estrada. A seguir, uma imagem da Vila do Pará.

---

<sup>34</sup> O programa Nordeste Viver e Preservar mostrou a reprodução das águias chilenas na Serra do Pará em Santa Cruz do Capibaribe-PE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HL7Ji-FJzeI>.

<sup>35</sup> A reportagem mostrando a presença de uma família de pumas foi exibida no Jornal Nacional da TV Globo. Pumas em Santa Cruz Do Capibaribe-PE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3jjFtd8jvFI>.

Fotografia 2 - Vila do Pará



Fonte: O autor (2022).

Após essa menção à Vila do Pará, vamos retornar à abordagem sobre a relação de Santa Cruz do Capibaribe com Poço Fundo. Porque ela vai muito além de uma simples questão territorial. Os fatores históricos demonstram isso por si só. A seguir, apresentaremos mais informações sobre Poço Fundo, uma vez que é nesse local que se encontra a escola que estamos pesquisando. O deslocamento para chegar até Poço Fundo é feito através da PE-160<sup>36</sup> com duração aproximada de 16 minutos. A seguir, imagens da estrada e da entrada de Poço Fundo.

---

<sup>36</sup> A PE-160 tem início no distrito de Pão de Açúcar em Taquaritinga do Norte, passa por Santa Cruz do Capibaribe e vai até a cidade de Jataúba na divisa do estado de Pernambuco com a Paraíba, totalizando uma extensão de 58,30km, segundo o Departamento de Estradas de Rodagem de Pernambuco.

Fotografia 3 - Estrada (PE-160)



Fonte: O autor (2022).

Fotografia 4 - Entrada de Poço Fundo



Fonte: O autor (2022).

Assim, o campo de pesquisa é uma escola localizada no território campesino do município de Santa Cruz do Capibaribe-PE. O critério utilizado para selecionar a escola foi o tempo de funcionamento e a localização em área campesina. Desse modo, buscamos investigar as práticas de professores(as) na escola mais antiga do território campesino do referido município.

A cidade de Santa Cruz do Capibaribe está localizada na região agreste do estado de Pernambuco. Possui uma taxa de escolaridade na faixa etária de 6 a 14 anos de 95,7%. Conta com 39 escolas de Ensino Fundamental, entre anos iniciais e finais, e 604 docentes atuando

nesses níveis de ensino, esses dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública) do município é de 4,9 referente ao ano de 2021, segundo o site do INEP-2022.

A denominação que deu origem à Vila de Poço Fundo vem de um poço no leito do rio que serviu para armazenar e abastecer de água as pessoas da comunidade durante o período de estiagem. Hoje esse local se encontra dentro da barragem de Poço Fundo, segundo informações que obtivemos com as pessoas da comunidade. Abaixo, foto do local de onde está o poço que deu origem à comunidade.

Fotografia 5 - Local que deu origem ao nome do lugar



Fonte: O autor (2022).

Em Poço Fundo também se localiza a barragem de mesmo nome, a qual serviu para abastecer a população da cidade em décadas anteriores. Porém, com o crescimento populacional e a falta de chuvas regulares, isso não é mais possível. As fotos, a seguir, mostram a barragem em épocas distintas e a comunidade de Poço Fundo.

Fotografia 6 - Período chuvoso



Fonte: Blog do Ney Lima (2020)<sup>37</sup>.

Fotografia 7 - Período de seca



Fonte: O autor (2022).

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.blogdoneylima.com.br/geral/barragem-de-poco-fundo-atinge-capacidade-maxima-e-sangra-nesta-terca-feira-17>.

Fotografia 8 - Vista do Distrito de Poço Fundo



Fonte: Blog Doce Caseiro Poço Fundo ([20--])<sup>38</sup>.

A seca e a vegetação formada por árvores de pequeno porte, características da caatinga, predominam durante o ano. Algo que só muda com a chegada do período das chuvas, o que não ocorre com a mesma regularidade ou intensidade todos os anos. Apresentados o município e a comunidade<sup>39</sup>, passemos para apresentação da escola e dos sujeitos colaboradores, ou seja, os(as) professores(as) que lecionam na escola localizada em área campesina.

### **5.3 Caracterização da escola e dos(as) professores(as) colaboradores(as)**

A escola pesquisada está localizada no distrito de Poço Fundo, área campesina do município de Santa Cruz do Capibaribe. Esta escola atende à comunidade desde antes de 1976, segundo depoimentos da atual diretora da escola, que também foi estudante desta instituição de ensino. Nesse sentido, para a composição inicial da escola, foi realizada uma primeira entrevista

---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://1.bp.blogspot.com/-vzdkjbKa3ik/Vw-ZEY-qVRI/AAAAAAAAACI0/n5gPXostVyUfOIHgmaGUtwbgkjCh4taBACKgB/s1600/16.jpg>.

<sup>39</sup> A comunidade de Poço Fundo também é conhecida como produtora de doces. Para maiores detalhes visitar o <http://docepocofundo.blogspot.com/2016/03/historia-de-poco-fundo-povoado-de-poco.html?m=1>. Nesse blog é possível ver mais sobre a história da produção de doces e um pouco da história da comunidade.

com uma das professoras aposentadas, a qual mora na comunidade e exerceu a docência na instituição.

Assim, obtivemos a informação de que a data de fundação dessa é anterior à 1976 porque, em nossa entrevista, a professora nos informou que, quando teve seu filho mais velho, já lecionava nesta escola e seu filho nasceu no ano de 1976. Porém, por ser uma escola do campo, que atendia alunos apenas do Ensino Fundamental Anos Iniciais no sistema de ensino multisseriado anterior à data de 1982, esses registros de fundação/atividade da instituição escolar foram perdidos.

Em 1982, passa a ser escola intermediária<sup>40</sup>, atendendo aos alunos da comunidade de Poço Fundo e sítios circunvizinhos. A partir daí, começa a atender também aos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. Atualmente, a escola funciona atendendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Finais. Na sequência, apresentaremos os dados referentes à instituição e uma fotografia de sua fachada.

- Escola Intermediária Professora Maria José (1976-Multisseriado; 1982-Intermediária)
- 08 salas de aula;
- 15 turmas, sendo duas turmas na creche (anexo da escola);
- 02 turmas de 1º anos; 02 turmas de 2º anos; 02 turmas de 3º anos; 02 turmas de 4º anos; 02 turmas de 5º anos.
- 02 turmas de 6º anos; 02 turmas de 7º anos; 02 turmas de 8º anos; 02 turmas de 9º anos.
- 215 alunos/manhã; 224 alunos/tarde; total de alunos = 439
- A escola tem um quantitativo de 19 professores (10 - manhã; 9 - tarde);
- Ensino Fundamental Anos Iniciais funciona pela manhã e Anos Finais à tarde.
- Todos os professores dos Anos Iniciais são efetivos.
- 02 merendeiras, 02 assistentes administrativos, 02 vigias, 1 secretária, 1 diretora, 1 bibliotecária.
- A escola tem uma biblioteca pequena, não tem quadra (o lazer ocorre no pátio);
- Atende às comunidades de Poço Comprido, Poço da Lama, Sítio Angico, Fazenda Ramos e Inácio de Xéu.

---

<sup>40</sup> O termo “escola intermediária” significa que ela passa a atender aos alunos que estão no nível entre o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o Ensino Médio, algo que anteriormente só poderia ser feito através do deslocamento destes estudantes camponeses para a sede do município. Assim, o Ensino Fundamental Anos Finais é visto como um nível intermediário da educação básica. Nesta perspectiva, por associação, a escola também é tida como intermediária, pois passa a assumir uma modalidade de ensino que era realizada nas escolas urbanas e com isso passa a receber alunos de outros povoados menores/vizinhos que cursarão os anos finais do Ensino Fundamental.

Fotografia 9 - Escola Municipal Intermediária Profa. Maria José



Fonte: O autor (2021).

Desse modo, estabelecemos como critérios para a seleção dos sujeitos colaboradores: a) professores(as) que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há mais tempo na escola; b) que tenham estabilidade profissional (efetivos(as)); c) preferencialmente aqueles que atuam no segundo ciclo (4º e 5º anos), uma vez que estarão familiarizados com a rotina do estabelecimento escolar, têm segurança profissional e uma prática docente consolidada. Essas características podem influenciar tanto nos posicionamentos quanto na receptividade para dialogar sobre práticas de enfrentamento ao racismo.

Estas informações serviram para selecionar e convidar os professores e professoras que atendiam aos critérios estabelecidos, total ou parcialmente. E foram obtidas, inicialmente, com a direção do estabelecimento de ensino. Posteriormente, com a aplicação do questionário para os professores e professoras, foram aprofundadas. O que resultou em um total de 4 sujeitos colaboradores. Aqui, manteremos seus nomes reais preservados para guardar suas privacidades, iremos denominá-los de P1; P2; P3 e P4.

Assim sendo, P1 é uma professora com 49 anos de idade, autodenomina-se como parda, atua há mais de 15 anos como docente e leciona há mais de 15 anos na escola pesquisada, é formada em Matemática (2002), Pedagogia (2010) e possui especialização em Psicopedagogia (2015). Possui vínculo profissional efetivo, reside na comunidade e atua na turma do 4º ano.

O professor denominado de P2 tem 41 anos, autodenomina-se como branco, atua como docente de 4 a 7 anos e leciona na escola pesquisada de 1 a 3 anos, é formado em Pedagogia (2005) e possui especialização em Coordenação Escolar (2021). Possui vínculo profissional efetivo, reside na cidade vizinha de Jataúba-PE. O motivo para trabalhar nesta escola é que foi aprovado em concurso público e era o local mais próximo da cidade em que mora. Atua com uma turma de 4º ano.

O professor denominado de P3 tem 30 anos, autodeclara-se como pardo, atua como docente de 4 a 7 anos e leciona de 1 a 3 anos na escola pesquisada, é formado em Normal Médio (data não informada) e História (2015). Possui vínculo profissional efetivo, reside no município vizinho de Brejo da Madre de Deus-PE. O motivo para trabalhar nesta escola é que foi aprovado em concurso público e era o local mais próximo da cidade em que mora. Atua em uma turma de 5º ano.

A professora denominada de P4 tem 27 anos, autodeclara-se como parda, atua como docente de 4 a 7 anos e leciona de 1 a 3 anos na escola pesquisada, cursou o Normal Médio (2013) e se formou em Pedagogia (2021). Possui vínculo profissional efetivo, reside no município vizinho de Brejo da Madre de Deus-PE. O motivo para trabalhar nesta escola é que foi aprovada em concurso público e era o local mais próximo da cidade em que mora. Atua em uma turma de 5º ano. A seguir, o quadro demonstrativo com a caracterização dos sujeitos colaboradores.

Quadro 2 - Sujeitos colaboradores

<b>S. Colaboradores/Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Etnia</b>	<b>Formação/ano</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Turma</b>
P1 (Feminino)	49	Parda	Matemática (2002); Pedagogia (2010); Psicopedagogia (2015)	Atua há mais de 15 anos	4º ano
P2 (Masculino)	41	Branco	Pedagogia (2003)	Atua de 4 a 7 anos	4º ano
P3 (Masculino)	30	Pardo	História (2015)	Atua de 4 a 7 anos	5º ano
P4 (Feminino)	32	Parda	Normal Médio (2013); Pedagogia (2021)	Atua de 4 a 7 anos	5º ano

Fonte: O autor (2022).

Dessa maneira, todos(as) os(as) professores(as) e as turmas dos 4º e 5º anos, ou seja, do segundo ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Intermediária Profa. Maria José, no ano de 2022, estão representados nesta pesquisa. Os professores que lecionam de 1 a 3 três anos na escola como efetivos, mesmo tendo acabado de completar os três anos do probatório, integram a pesquisa, pois atendem também aos outros critérios.

Assim, buscaremos, através da pesquisa, compreender como o(a) professor(a) utiliza as práticas antirracistas em sua sala de aula. O contexto em que isso é feito, quais concepções esses profissionais têm a respeito do racismo, a forma como o racismo se manifesta e as práticas docentes de enfrentamento ao racismo utilizadas. Diante disso, observaremos quais percepções são adotadas em relação à utilização da Lei nº 10.639/2003 neste espaço escolar, que pode revelar avanços, limites e tensões.

#### **5.4 Procedimentos e coleta de dados**

Esta subseção discorrerá sobre a coleta dos dados, que versa desde o contato inicial com o *locus* empírico até a fase das entrevistas semiestruturadas. A coleta de dados para a pesquisa se iniciou na Secretaria de Educação de Santa Cruz do Capibaribe, em março de 2020. quando fui até a secretaria para obter autorização para a realização da pesquisa na rede escolar do município. Deixei a documentação com a requisição de anuência, porém não obtive resposta. Nesse período, veio a pandemia de Coronavírus e houve paralização das atividades escolares, que só retornaram de forma remota a partir de maio/junho de 2020. Assim, terminou o ano e continuei sem o retorno quanto à minha solicitação para realizar a pesquisa.

Já em 11 de março de 2021, retornei à Secretaria de Educação do município e recebi a autorização para realizar a pesquisa e também a informação de que a escola campesina mais antiga do município estava localizada na Vila de Poço Fundo. Dessa forma, em 27 de abril, com a localização, fui conhecer a instituição. Nesse dia, falei com a diretora, expliquei sobre a temática da pesquisa, obtive dados sobre a estrutura física, quantidades de funcionários, alunos etc. Fui bem recebido pela gestora e, na ocasião, passou-me os contatos de professores que atuam nas séries de interesse da pesquisa, esta primeira aproximação com o campo durou três horas. Porém, em relação aos dados documentais, como o Projeto Político Pedagógico da escola, não consegui ter acesso.

A segunda visita à instituição ocorreu em 14 de junho de 2021. Dessa vez, o Projeto Político Pedagógico foi encontrado e também o Regime Substitutivo das Escolas Municipais de Santa Cruz do Capibaribe. Neste período, as aulas na escola e em toda rede municipal de

ensino estavam ocorrendo de forma remota, por conta da pandemia de Covid-19. O que dificultou tanto a observação da rotina escolar como impossibilitou a observação presencial em sala de aula. Nesse contexto social de insegurança e medo produzido pela pandemia, agravado pelo negacionismo e escândalos de corrupção envolvendo o governo sobre a compra, atraso na aplicação das vacinas etc., chegou-se ao final do ano letivo sem aulas presenciais.

Apesar disto, seguimos com o levantamento dos dados disponíveis. No entanto, uma dificuldade persistia, que era a data de fundação da escola pesquisada. Nos dados oficiais que a Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe apresentou, e dos quais tivemos acesso, constam a portaria com data de 05 de dezembro de 2006. O fato é que a própria Secretaria de Educação do município não tinha em seus registros o tempo em que a Escola Municipal Intermediária Profa. Maria José iniciou seu funcionamento. Na escola também não havia esse dado, a data que servia de referência era 1982, pois foi o ano em que ela passou a ser intermediária. Mas como argumentar que a referida instituição era/é a escola campesina mais antiga do município? Tais informações se revelavam muito imprecisas.

Assim, com o retorno das aulas presenciais e um número maior de pessoas adultas vacinadas com pelo menos duas ou três doses da vacina, foram retornando as visitas à escola e à comunidade, com os devidos cuidados estabelecidos pelos órgãos de saúde. Em 20 de abril de 2022 fui até a escola para observar a rotina e conversar com os(as) possíveis professores(as) participantes. Ao chegar fui informado que havia outra diretora, pois a anterior, com quem conversei, tinha se aposentado.

Desse modo, foi realizada uma nova apresentação pessoal, entrega da carta de apresentação, documento de autorização para realizar a pesquisa. Logo após, fui até a sala dos(as) professores(as) (os/as quais não têm uma sala só para eles(as), pois a sala da biblioteca funciona com essa dupla funcionalidade: biblioteca e sala dos(as) professores(as)) para me apresentar, conhecer e convidá-los(as) a participar da pesquisa. Aproveitei, também, para fazer alguns registros fotográficos neste dia.

Anteriormente, em 2021, já tinha conversado com três professores da escola por *Whatsapp* para informar sobre a pesquisa e pedir suas colaborações. Uma vez que eles atendiam aos critérios estabelecidos inicialmente, como maior tempo de trabalho na escola, efetivos e atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dois professores alegaram indisponibilidade em participar. Ou seja, até aquele momento só havia uma professora que atuava no 4º ano se colocou como disponível para cooperar. No entanto, ao falar com os professores e professoras presentes, uma aceitou colaborar para realizar a entrevista piloto, a

qual foi realizada em sua casa à noite, pois na escola não poderia por conta do tempo e do barulho.

Ao analisar a entrevista, percebemos a necessidade de ajustar as perguntas e ampliar o número de participantes. Assim, novas estratégias foram definidas para a próxima visita. Enquanto isso, resolvi ir até a comunidade em um dia de domingo, no dia 15 de maio de 2022. Essa era a quarta vez que me aproximava do campo. Chegando lá, fui até a casa de Dona Ivonete Galdino, 80 anos, professora aposentada que estudou e lecionou na Escola Intermediária Profa. Maria José. Apesar de ser um dia de domingo, ela não se encontrava em casa. Ou melhor, a casa é de uma das suas filhas, visto que a profa. Ivonete, depois de se aposentar, passou a residir na cidade de Caruaru.

Porém, Dona Ivonete estava em um culto na igreja, ao lado da residência de sua filha. Aguardei na praça até o término do seu compromisso religioso com meu diário de campo em mãos. Nesse meio tempo, conheci o senhor Livonaldo Augusto de Siqueira (Teté Siqueira), que se aproximou e começamos a conversar. Depois que expliquei quem era e o que estava fazendo ali, Teté Siqueira disse que o terreno no qual funciona a escola havia sido doado por seus avós: Augusto Tomásio de Siqueira e Ana Maria da Soledade, no final da década de 1960 ao início da década de 1970. Ele relatou que em 1971, com 6 anos de idade, estudou na Escola Intermediária Professora Maria José.

Também indicou seu irmão para que pudesse entrevistá-lo, uma vez que poderia contribuir com mais informações sobre a comunidade, visto que, além de ser morador da comunidade, é o subprefeito da Vila de Poço Fundo. O que foi feito no dia seguinte. Teté acrescentou que a comunidade precisa de uma atenção maior do setor público em relação à segurança pública, destacando que há perturbação do sossego com pessoas que ligam o som do carro nos finais semanas e que os artistas locais devem ser valorizados.

Ao encontrar com Dona Ivonete, ela relatou que, com a idade de 14 a 16 anos, veio estudar em Poço Fundo e que a escola funcionava em outro local. Quando terminou a 4ª série foi convidada a lecionar. O que afirma ter acontecido a partir de 1962, quando começa a trabalhar como professora na Escola Intermediária Profa. Maria José. Ela lembra desta data porque foi logo após ter se casado. Acrescentou que as professoras que a antecederam na comunidade foram Maria José, Dona Bila, Talita e Fosa.

Desse modo, perguntei sobre a professora Maria José que levava o nome da escola em sua homenagem. Dona Ivonete relatou que Maria José era uma professora que vinha de Taquaritinga do Norte para dar aulas em Poço Fundo, mas que não sabia de maiores informações, pois Maria José não viveu na comunidade de Poço Fundo e depois que deixou de

dar aulas na comunidade não soube mais notícias suas. Dona Ivonete contou que terminou a 8ª série (9º ano) na própria escola, depois que a escola se tornou intermediária. Duas das suas filhas também estudaram e ensinaram na escola até se aposentarem.

Durante a conversa, fui percebendo a contribuição que ela, com seu trabalho como professora, proporcionou à comunidade de Poço Fundo. Um legado muito importante para a formação educacional e cultural que posteriormente foi sendo evidenciada na forma como outros entrevistados falavam sobre ela com respeito, admiração e carinho. A partir dos relatos de Dona Ivonete, que estudou, trabalhou e se aposentou lecionando na escola, percebemos que a instituição deveria ter mais de 60 anos de fundação.

Diante dessas informações, na quinta visita, no dia 16 de maio de 2022, retornei à comunidade para entrevistar o subprefeito. Livaldo Augusto de Siqueira (Livinha) confirmou que foram seus avós que doaram o terreno onde se localiza a escola atualmente. E que, como foi estudante da escola e ex-aluno da professora Ivonete Galdino, conhecia uma parte significativa da história da comunidade. Porém, não dispunha de registros documentais ou fotos mostrando a inauguração da escola ou mesmo fotos de desfile cívico da época. Fato atribuído à falta de registros formais e à dificuldade que era para tirar fotografias.

Mostrou-se solícito e me acompanhou para apresentar pessoas idosas da comunidade que poderiam fornecer mais informações sobre a relação da escola com a comunidade. Através dele conheci o senhor Ramiro R. de Siqueira (Preto Siqueira), 86 anos, que nos contou que quando era criança tinha estudado na Escola Municipal Intermediária Professora Maria José. Contudo, disse que nessa época a escola era mantida pela comunidade, em que os pais dos alunos davam uma contribuição para seus filhos estudarem. Perguntado sobre as professoras que ensinaram nessa época na comunidade, falou os nomes de Dona Bila, Fosa e Maria José. Perguntei sobre a professora Maria José e ele disse que não sabia de maiores detalhes porque já havia passado muito tempo e ela não morou na comunidade, depois que deixou de lecionar na escola não soube de notícias sobre ela.

Neste mesmo dia, Livinha também me levou para conhecer dois locais onde funcionou a escola antes da construção da atual sede, os quais se localizam próximo à praça e à igreja católica, na área central da comunidade. O primeiro local onde a escola funcionou foi na rua João Barbosa, nº 70 e o segundo foi na rua Padre Francisco. Sabendo dessas informações, repassei-as para a atual diretora da escola, que se mostrou interessada para descobrir mais sobre a história da escola.

Assim, na sexta visita, que ocorreu em 18 de maio de 2022, ela me informou que havia apresentado um requerimento à Câmara Municipal de Vereadores de Santa Cruz do Capibaribe

solicitando informações sobre a escola e foi descoberto um registro histórico importante: a data em que a escola foi fundada oficialmente ou pelo menos que ela passa a integrar a rede municipal de ensino. Dessa forma, oficialmente, a Escola Municipal Intermediária Professora Maria José tem como data de fundação o ano de 1956. Quando o primeiro prefeito do município, Raimundo Francelino Aragão, em 10 de fevereiro de 1956, cria o projeto de Lei nº 06/1956, o qual torna as escolas subvencionadas das comunidades campesinas de Poço Fundo, Areal, Porteiras, Pará e Minguaiú.

Também, através da pesquisa, consegui obter informações sobre a professora Maria José que era de Taquaritinga do Norte, cidade na qual nasci e estudei durante parte da educação básica. Desse modo, entrei em contato com Elenilda Caetano, professora de História, durante o Ensino Médio. Assim, surgiram mais informações sobre a possível professora homenageada da escola de Poço Fundo, descrita por Jânio Arruda da Silva (1993, p. 200) como

[...] mestra do passado é a prof<sup>a</sup> Maria José, filha de D. Venerada. Estuda o primário na cidade dos Bezerros. Cônsua da sua missão dedica-se ao ensino, adota o Livro de Trajano para o ensino da Aritmética e Felisberto de Carvalho – 1º e 2º para a leitura e escrita. Letra bonita, escreve com esmero e exige dos seus alunos o uso de manuscritos. Na igreja também presta serviços, é catequista zelosa na preparação das crianças para a 1ª comunhão. Religiosa, mesmo doente comparece aos ofícios religiosos. Em 1931, oferece um quadro do Papa Pio X, ao Pe. Antônio Gonçalves vigário de Stº Amaro, para ornamentar a sacristia e ainda hoje, lá está a lembrar a grande mestra. Solteira e sem filhos, cria e educa Ester, companheira fiel e dedicada. A prof<sup>a</sup> Maria José faleceu em 1949, deixou o legado do compromisso com a educação. Taquaritinga a homenageia e agradece, uma rua traz o seu nome é vulto da nossa história educacional.

A partir destes fatos, a diretora da escola propôs fazer o desfile cívico em 7 de setembro de 2022, resgatando a história da escola e sua contribuição para a comunidade de Poço Fundo. Porém, como a data se encontrava muito próxima e é necessário verificar mais elementos para caracterizar melhor as informações, essa culminância será realizada em outra oportunidade mais conveniente. Uma vez que mais fatos precisam ser averiguados, como o início de funcionamento da escola, pois se a referida professora Maria José faleceu em 1949, subentende-se que era uma figura relevante.

Desse modo, como apontam os relatos orais, a escola já funcionava, provavelmente, desde a década de 1940 ou 1930, ainda que tenha tido outro ou outros nomes, porque encontramos registros escolares (fichas de acompanhamento escolar) nos quais o nome da escola aparece como Escola Mínima Professora Maria José. A ausência de registros oficiais ou até mesmo fotos que serviriam como registros históricos dificulta a precisão de uma data exata

de quando a escola começou a funcionar. Mas os relatos orais indicam um tempo de funcionamento anterior ao que foi comprovado oficialmente.

No entanto, a descoberta exata dessa data, devido à falta de registro documental, precisa de mais tempo e pesquisa que poderá ser realizada com Ester, a pessoa criada por Maria José. Ou os descendentes de Ester, caso haja e sejam localizados para uma possível verificação mais aprofundada destas informações. Esses fatos produziram um efeito positivo, mostrando que a pesquisa poderia contribuir para um resgate histórico-cultural da escola e, conseqüentemente, da comunidade.

Aliado a isto, o fato de trabalhar como professor concursado no município de Santa Cruz do Capibaribe e as várias visitas anteriores à escola contribuíram para que os professores e professoras se sentissem mais confortáveis em participar da pesquisa. Outra estratégia foi levar comigo, nos dias de realização das entrevistas, uma professora que ficou com os alunos na sala de aula enquanto o(a) professor(a) regente da turma concedia a entrevista. As entrevistas foram realizadas de forma individual para que posteriormente pudéssemos analisar, comparar e compreender cada resposta individual e o que cada uma representava no contexto geral.

Nesse contexto, realizei a sétima visita em 26 de maio de 2022, com a finalidade de aplicar o questionário e fazer as entrevistas com os(as) professores(as) dos 4º anos e em 1º de junho de 2022, na oitava visita, finalizei com a aplicação do questionário e das entrevistas com os(as) docentes dos 5º anos. Mas esse não foi o fim das visitas, em 17 de junho de 2022, pela nona vez, fui prestigiar a culminância dos festejos juninos que une escola e comunidade. Um acontecimento tradicional da cultura nordestina. Abaixo, uma foto da comunidade prestigiando as apresentações dos alunos na Festa Junina da Escola Municipal Intermediária Professora Maria José.

Fotografia 10 - Festa Junina



Fonte: O autor (2022).

A seguir, um quadro-resumo evidenciando as etapas realizadas na coleta de dados.

Quadro 3 - Coleta de dados

<b>Visitas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados</b>	<b>Duração</b>
27/04/2021	Aproximação com o campo.	Apresentação; pedir autorização para realizar a pesquisa; informar sobre o desenvolvimento da pesquisa.	Conhecer a escola.	3h (manhã).
14/06/2021	Observação.	Observar a estrutura da escola; entender a sua dinâmica/funcionamento.	Observação realizada.	4h (manhã).
20/04/2022	Observação e aplicação de questionário piloto.	Observar funcionamento da escola; aplicar o questionário de identificação e a entrevista piloto.	Observação realizada. Aplicação de questionário e entrevista não realizadas.	3h (manhã).

20/04/2022	Registro fotográficos.	Registrar aspectos imagéticos da comunidade.	Registro realizado.	1h (manhã).
20/04/2022	Questionário e a entrevista.	Aplicação do questionário e da entrevista piloto.	Questionário e entrevista realizados.	2h30 (noite)
15/05/2022	Conversas com pessoas da comunidade. Entender a relação comunidade-escola.	Conhecer a comunidade; entender a relação histórico-cultural da comunidade com a escola.	Conversa realizada.	3h (manhã)
16/05/2022	Observação do funcionamento da escola.	Observar o funcionamento da escola com aulas presenciais. Obter dados mais precisos sobre a data de surgimento da escola com os moradores da comunidade.	Observação realizada. Dados obtidos.	4h (manhã)
18/05/2022	Observação.	Observar a rotina da escola.	Observação realizada.	2h20 (manhã)
26/05/2022	Aplicação de questionário e entrevista com os(as) professores(as).	Aplicar o questionário de identificação e as entrevistas com os(as) professores(as) dos 4º anos.	Aplicação de questionário e entrevistas realizadas.	3h30 (manhã)
01/06/2022	Aplicação de questionário e entrevista com os(as) professores(as).	Aplicar o questionário de identificação e as entrevistas com os(as) professores(as) dos 5º anos.	Aplicação de questionário e entrevistas realizadas.	4h (manhã)

17/06/2022	Observação das festividades juninas.	Observar a apresentação cultural da escola e o envolvimento da comunidade na festa de São João.	Observação realizada.	4h (tarde e noite)
------------	--------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------	--------------------

Fonte: O autor (2022).

A coleta dos dados se constituiu pelo Regime Substitutivo das Escolas Municipais de Santa Cruz do Capibaribe (RSEMSCC); Projeto Político Pedagógico (PPP); produções acadêmicas que destacassem o contexto sociocultural de Santa Cruz do Capibaribe e Poço Fundo, entrevistas com moradores(as) e professores(as). Esses dados, juntamente com os documentos que são utilizados pelos(as) professores(as) da turma e as entrevistas, constituem as *fontes documentais* analisadas segundo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Inicialmente, pensou-se na observação e na utilização de entrevista para coleta de dados. No entanto, no contexto da pandemia, optamos pela entrevista semiestruturada. Assim, elaboramos um roteiro para a entrevista com o(a) professor(a) (o roteiro se encontra no Anexo III). Pela falta de condições para a observação presencial em sala de aula, a entrevista empregada como base para construir um referencial pode fornecer dados para comprovação ou refutação de hipóteses (GASKELL, 2004).

Nesse sentido, a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que se integra em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação empírica. “Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (VALA, 1990, p. 105).

Desse modo, na 1ª fase, a pré-análise, fizemos o levantamento dos dados para caracterizar o município. Levantamos as fontes documentais da escola, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regime Substitutivo das Escolas Municipais de Santa Cruz do Capibaribe (RSEMSCC); realizamos o levantamento dos dados estruturais da escola; e fizemos entrevistas para compreender a relação histórico-cultural da escola com a comunidade; também realizamos as entrevistas semiestruturadas, dados estes mencionados anteriormente.

Na 2ª fase, que consiste na exploração do material, foi justamente o momento de organizar estes dados, pois sua organização, categorização e classificação nos possibilitou avançar. Essa organização se estabeleceu pela necessidade de coerência e consistência na exploração desse material. Por exemplo, aplicando a *regra da pertinência* (BARDIN, 2016),

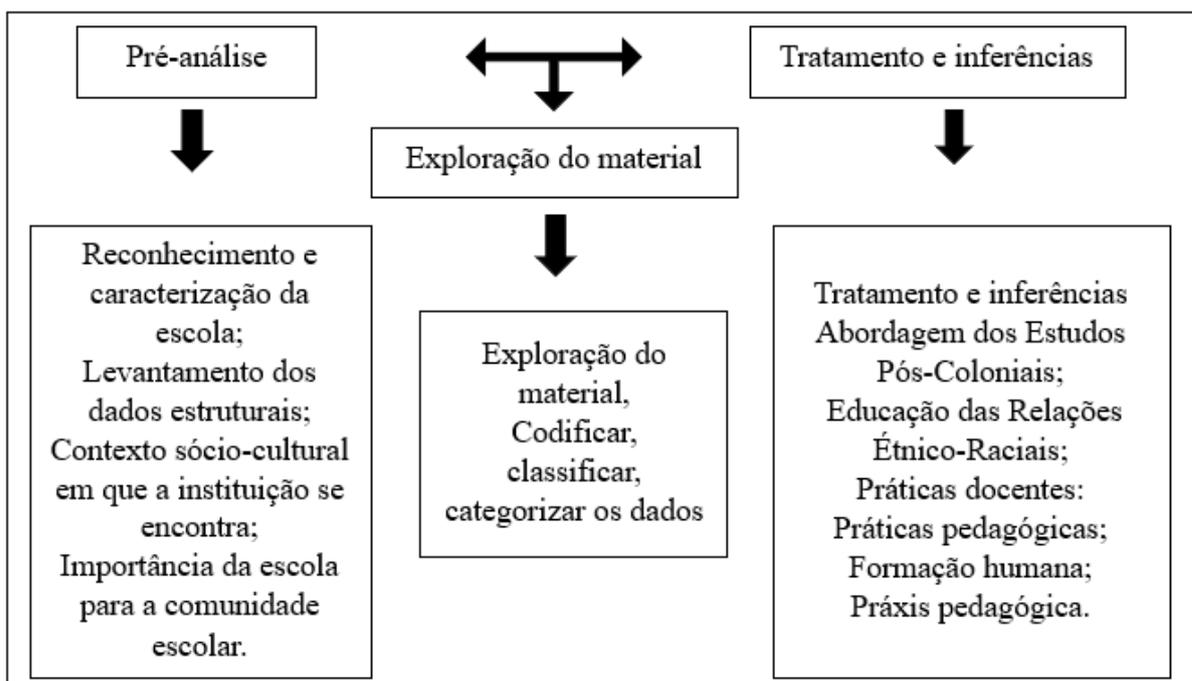
foi possível observar que, com a *leitura flutuante* da coleta dos dados, na fase anterior para caracterizar o campo empírico (a escola e a comunidade), ficou evidente a forte presença da denominação religiosa cristã evangélica congregacionista.

Tal fato se apresentou através das *unidades de registro* que são as falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), quando apontam as formas com as quais o *racismo religioso* se manifesta em sala de aula. Assim, organizar e categorizar informações iguais a esta nos auxiliou na análise. Nesse sentido, aplicamos *a regra da exaustividade* no intuito de organizar todos os dados possíveis encontrados sobre o município de Santa Cruz do Capibaribe, a comunidade de Poço Fundo, a escola e o que a fala dos sujeitos colaboradores nos revelavam.

Desse modo, o próprio contexto do processo da análise de conteúdo (Ibidem, 2016) vai nos conduzir e ser suporte para a 3ª fase, a análise, que consiste no tratamento e nas inferências dos dados, o que possibilitou tecer as conexões com a abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais, a Educação das Relações Étnico-raciais e a Prática Docente.

Na 3ª fase, apresentamos o resultado do tratamento dos dados e das inferências que são revelados através das falas dos(as) professores(as) sobre a prática de enfrentamento ao racismo em sala de aula. Assim como o contexto em que os sujeitos colaboradores estão inseridos, as influências, as concepções que têm a respeito do racismo, como acontecem estas manifestações e os desafios didático-pedagógicos que permitem avanços ou impõem limitações às suas práticas. Discorreremos sobre estas revelações. A seguir, buscamos sintetizar essas etapas da análise de conteúdo.

Figura 3 - Etapas da análise de conteúdo



Fonte: O autor (2022) a partir de Bardin (2016).

Assim, após a coleta das entrevistas, exploração do material, tratamento e inferência dos dados completos, segundo a análise de conteúdo, atendidas as fases estabelecidas na abordagem do processo metodológico, apresentamos o resultado da análise. Vala (1990) nos diz que a análise de conteúdo é uma técnica que pode ser aplicada em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir para os diferentes níveis de investigação empírica. O que exporemos a seguir com a análise dos dados.

### 5.5 Análise dos dados

Nesta subseção, evidenciaremos o que nos mostram os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas que os professores e professoras colaboradores(as) da pesquisa nos revelaram sobre suas práticas docentes de enfrentamento ao racismo vivenciadas em sala de aula em escola campesina no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE. Partiremos do pressuposto de que, às vésperas de completar 20 anos da existência da Lei nº 10.639/2003, existam práticas docentes de enfrentamento ao racismo sendo desenvolvidas.

Nessa direção, a Lei nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como a Constituição Federal de 1988, são alguns dos instrumentos legais que servem de sustentação

para que os(as) docentes possam fundamentar suas práticas antirracistas. O que verificaremos se está sendo executado, se acontece, de que forma acontece, quais as limitações e avanços podem ser apontados pelos professores e professoras que atuam no 2º ciclo (4º e 5º) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental referentes às práticas docentes de enfrentamento ao racismo.

Na busca por saber como esses professores e professoras, através de suas práticas, enfrentam o racismo em escola do território campesino, lembramos que o objetivo geral é justamente compreender como professores(as) através de suas práticas docentes enfrentam o racismo em escolas do território campesino no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE.

No intuito de alcançar esse objetivo geral, foram elencados três objetivos específicos, os quais são: 1) identificar as concepções de racismo do(a) professor(a) que atua em escola campesina; 2) identificar as manifestações de racismo em sala de aula e 3) caracterizar as práticas docentes de enfrentamento/combate ao racismo. Com essa finalidade, e respeitando a ordem dos objetivos específicos, seguiremos apresentando os resultados que os dados nos revelaram a seguir.

### **5.6 Identificar as concepções de racismo dos(as) professores(as) que atuam em escola campesina**

Nesta subseção, buscamos identificar as concepções de racismo que possuem os(as) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa. Para isso, elaboramos e aplicamos as perguntas da entrevista semiestruturada (em anexo) para identificar quais as concepções de racismo que estes(as) professores(as), que atuam em escola campesina, possuem a respeito dessa temática. Através das respostas, identificamos que os professores e as professoras entendem o racismo como um processo macroestrutural que se relaciona com a história da constituição da sociedade brasileira e se reflete no micro individual com as atitudes de racismo que se manifestam pelas agressões individuais.

Para que pudéssemos identificar essas concepções de racismo que caracterizam o primeiro objetivo específico, foram realizadas várias perguntas para que contemplassem as formas já conhecidas pelas quais o racismo se explicita. Obviamente, os professores e professoras entrevistados(as) não teriam que conhecer ou distinguir as várias compreensões deste tema, mas, ao descrever situações em que presenciaram casos de enfrentamento, seja na sua experiência social ou profissional, apresentariam as diversas maneiras como o racismo se apresenta e assim poderíamos relacioná-las às noções que os teóricos apontam.

Nesse sentido, observa-se que a relação das *unidades de registro*, as falas dos sujeitos, com a *unidade de contexto*, o sentido, servem como elemento que auxilia o pesquisador a compreender as correspondências e dimensões das unidades de registro. As *unidades de registro*, ao serem produzidas pelos sujeitos, vão expressando o entendimento, o domínio, as ações realizadas ou a ausência destas. Nesta perspectiva, “a referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência” (BARDIN, 2016, p. 137), porque contribui para fazer a categorização, a analogia e o processo de inferência.

Logo, os elementos constitutivos da *unidade de registro* são entendidos ou apreendidos através dos sentidos que emitem. Sua percepção ou assimilação é feita pelo pesquisador para estabelecer correspondências coerentes entre o que foi perguntado, no caso da entrevista, o que foi dito, o sentido que tal fala expressa e a relação que estabelece com as lentes teóricas adotadas. Isto auxilia na classificação ou categorização dos elementos com paridades ou disparidades. O que gera, conseqüentemente, reagrupamentos ou analogias possíveis, segundo os critérios pré-estabelecidos (BARDIN, 2016).

Dito de outra forma, as falas dos entrevistados, ao responderem as perguntas da entrevista semiestruturada, vão revelando conexões que se aproximam ou se distanciam da temática abordada pelo pesquisador. No nosso caso, temos as concepções, as manifestações e as práticas de enfrentamento ao racismo. Ou seja, o núcleo de sentido gira em torno do racismo. Então, ao responder as perguntas, os sujeitos estão estabelecendo relações de sentido entre suas percepções, o que aponta as lentes teóricas nessa direção e o que o pesquisador quer saber.

Ainda de um modo mais simples, o pesquisador ou a pesquisa quer saber: o que os sujeitos sabem ou compreendem (concepções) sobre a temática; como e onde se materializa esse saber (manifestam) e o que e por que fazem diante destas situações (práticas docentes). Assim, os objetivos mantêm uma interconexão com a estrutura de sentido e as perguntas conduzem os sujeitos a se expressarem em torno do núcleo (racismo). Cabe ao pesquisador a sensibilidade para tirar o maior proveito das *unidades de registro*, organizar e tecer conexões com as *unidades de contexto* e emergir com as inferências.

Vale ressaltar, de antemão, como observa Silvio de Almeida (2019), que o racismo não se apresenta por um único viés ou concepção. Ele está associado a um conjunto de configurações e elementos sociais que irão se aperfeiçoar às circunstâncias. Porém, para fins didáticos e para auxiliar na compreensão, buscaremos evidenciar, através das falas dos(as) entrevistados(as), essas concepções de racismo. Em que os(as) docentes demonstram se configurar como acontecimentos relacionados à constituição de fatos sociais em que um grupo

ou indivíduos obtêm vantagens ou é impedido de acessar lugares, espaços, saberes, conhecimentos, direitos e até vivências sociais por conta do fator racial.

Nesse sentido, perguntados(as) se *o Brasil era um país racista*, todos os professores e professoras reconheceram que sim. Isso demonstra que, para eles e elas, há uma diferenciação na maneira em que pessoas brancas e não brancas são tratadas no país. Mas precisaríamos descobrir como essas diferenciações se apresentam diante das diversas situações sociais e como esses(as) professores(as) que, assim como nós, foram/somos formados(as) em uma sociedade patriarcal-cristã-eurocêntrica e racista conseguiriam expressar as faces em que o racismo se expressa.

Nesse intuito, identificamos através das falas desses sujeitos as concepções mais perceptíveis sobre como o racismo é percebido por eles. O que nos fez ordenar essas concepções racistas segundo a forma do seu caráter que vai na direção do macro para o micro ou do geral para o específico. Quando nos referimos ao caráter geral, estamos atribuindo uma manifestação que faz parte da estrutura constitutiva da sociedade como instituições, cultura, religião, formas de pensar e constituir identidades e subjetividades coletivas através das relações de poder, fundadas a partir de um sistema ou matriz racial de poder (MIGNOLO, 2007). E, quando nos referimos às manifestações de racismo de caráter específico ou individual, são aquelas direcionadas diretamente aos sujeitos individuais que sofrem as consequências da *racialização*.

Por isso, as apresentaremos como *racismo à brasileira*, *racismo estrutural*, *racismo cultural*, *racismo epistêmico*, *racismo institucional*, *racismo religioso*, *racismo recreativo*, *racismo individual e racismo biológico*. Assim, vejamos o que dizem quando perguntados(as) se o Brasil é um país racista.

**É aquela coisa camuflada, né?** A gente vê muitas propagandas, muitos trabalhos, mas infelizmente existe. Ainda, a gente vê isso através de situações que a gente observa nas redes sociais, onde muitas pessoas ainda não entenderam, não compactuam da ideia que você deve respeitar o outro. **Acho que existe ainda uma boa parte, acho que existe. Às vezes se fala muito, se propaga muito, se diz muito que tem que ter respeito, mas na prática, às vezes, não acontece.** Não bate com o que se diz na teoria (P1 - Grifo nosso).

Eu acredito que... não, é. **É um país racista. Eu acredito que seja. Mas por uma cultura que já é cultivada a muitos anos.** Que não se muda de uma hora para outra, né? Está melhorando, está melhor agora, está. **Mas que ainda existe, existe. É aquela coisa ninguém fala, mas existe.** Então, é um país racista, sim (P2 - Grifo nosso).

**Eu acredito que o Brasil é um país essencialmente racista.** Assim por mais que o Brasil tenha essa mistura de raças é... assim... tem uma cultura forte, assim, né? Mas, acredito que ainda há muito racismo. **A gente acompanha direto na televisão, nas mídias. Em abordagens policiais mesmo** (P3 - Grifo nosso).

**A gente vê ainda essa discriminação na questão de emprego, na questão de educação e até em atitudes básicas do dia a dia. Um apelido, um xingamento (P4 - Grifo nosso).**

De início, nessas falas, já observamos o que Munanga (2015) denomina como *racismo à brasileira*. Nesta concepção, *o racismo, mesmo existindo, configura-se como algo característico da sociedade brasileira que é racista, que o nega fazê-lo*. Essa modalidade de negação não se restringe apenas a atos individuais, mas que se entrelaça ao poder judiciário quando este resiste a criminalizar as ofensas racistas direcionadas às pessoas negras, descaracterizando o crime de racismo e tipificando-o como injúria racial (ALMEIDA, 2019; MOREIRA, 2019).

Uma dessas formas apontadas é a maneira diferenciada que a própria polícia imprime em suas abordagens, ao diferenciar o tratamento dado às pessoas brancas e não brancas, agindo de forma que lembra os capitães do mato quando iriam capturar os escravos fugitivos. Porquanto a violência se faz presente nessas abordagens às pessoas negras, como apontado na fala por P3.

Para exemplificar esta fala podemos citar o caso do tratamento que policiais federais tiveram com um homem negro<sup>41</sup>, pobre e esquizofrênico que pilotava uma motocicleta sem habilitação. E um homem branco<sup>42</sup>, rico, com ligações políticas influentes. O primeiro foi colocado na mala de uma viatura, asfixiado e morto no meio da rua em plena luz do dia. O segundo disparou mais de 20 tiros, jogou duas granadas, feriu dois policiais que estavam na ocorrência, filmou as agressões, divulgou nas redes sociais e continuou vivo, e quando os policiais federais o prenderam só faltaram pedir desculpas por ter que fazê-lo.

Esses fatos foram filmados e conhecidos pela população em geral, mas quantas situações de exclusão, violência e morte de pessoas negras acontecem e “ninguém fica sabendo”? Tal configuração evidencia que o racismo engloba as práticas de convivências sociais, moldando as identidades e subjetividades dos sujeitos constituídas sob essa estrutura racista, as quais representam o genocídio da população negra. E acaba ficando no desconhecimento, “por isso mesmo”. Nessa perspectiva, o racismo significa uma cultura de exclusão, de morte. Muitas vezes assumindo uma roupagem apenas de fator cultural característica da sociedade. O que se

---

<sup>41</sup> Ver mais na reportagem **Policiais da PRF matam homem negro asfixiado com bomba de gás dentro de viatura em Sergipe...** Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/videos/2022/05/26/policiais-da-prf-matam-homem-negro-asfixiado-com-bomba-de-gas-dentro-de-viatura-em-sergipe.htm?cmpid=copiaecola>.

<sup>42</sup> Ver mais na reportagem **Bolsonarista Roberto Jefferson dispara mais de 20 tiros e jogou duas granadas contra equipe da RF.** Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/bolsonarista-roberto-jefferson-disparou-mais-de-20-tiros-de-fuzil-e-jogou-duas-granadas-contraequipe-da-pf>

revela na fala de P1 quando perguntada o que entende por racismo e se acha que o Brasil é um país racista e por que, ela diz

**Racismo é uma questão..., um preconceito, é uma concepção em relação a cor,** e é algo assim que a gente tem visto, percebido que, infelizmente, apesar de todo trabalho, todo esforço educacional. **É algo que ainda perdura que continua bastante forte no meio da sociedade, né?** É algo que ainda não foi totalmente assim... aceito, né, o respeito pela diferença. [...] **E acho que isso é uma questão cultural mesmo. E quando a gente vai ver o contexto, a história, né? De como foi, de como foram tratados... é .... os negros mesmo. De como eles chegaram aqui, de como eles foram sendo inseridos nessa história, na história, que nós somos resultados dessa história** (P1 - Grifo nosso).

P1 entende o racismo associado à cor da pele, como algo que é bastante forte na sociedade, como uma não aceitação do outro. A fala de P1 aponta que o racismo está associado ao modo como foi constituída a sociedade brasileira. A forma de racismo está atrelada à *constituição histórica, o modo como as pessoas negras foram inseridas no contexto econômico, político e social*. E, como P1 fala, é o que nos leva a perceber que somos resultado desse processo histórico, portanto, estrutural, no qual a sociedade foi/é constituída. Dessa forma, “a tese central é a de que *o racismo é sempre estrutural*, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p.15).

Desse modo, a construção imagética sobre a população negra, como P1 diz, “**E quando a gente vai ver o contexto, a história, né? De como foi, de como foram tratados... é .... os negros mesmo. De como eles chegaram aqui, de como eles foram sendo inseridos nessa história, na história, que nós somos resultados dessa história**”, reativa a memória da escravidão. E se entrelaça com a *colonialidade*, a *racialização*, evidenciando as marcas da *ferida colonial*. Por isso, as consequências dessa forma “**de como eles foram sendo inseridos nessa história, na história, que nós somos resultados dessa história**” resulta em uma construção simbólica racista.

Sob este prisma, o imaginário social estabelecido através das dimensões coloniais do ser, do saber, do poder forjam identidades e memórias opressoras e opressivas (QUIJANO, 2005; LOPES; NASCIMENTO, 2021). Estruturadas a partir de um padrão hegemônico de poder que, ao pretender determinar o lugar social do negro, do indígena, das minorias, o faz como se esses outros fossem subumanos. E, pelo longo período de escravidão imposto à população negra, a *memória da escravidão* é retomada com um aspecto de tradição, de que as coisas sempre foram desse jeito, de que é algo cultural subjugar as minorias.

O escravismo enquanto memória que molda identidades e subjetividades ainda mata, ou melhor, continua matando. Para as vítimas, tanto psicologicamente quanto fisicamente, pois

sofrem a violência extrema como mostra o genocídio da juventude negra no Brasil. Para os agressores, a morte é da sua humanidade que, ao reconhecer apenas seus iguais (brancos-heterossexuais-cristãos) como humanos, perdem a capacidade de enxergar a diversidade humana como traço constitutivo e fundamental de si mesmo.

Nessa mesma fala, [...] **“E acho que é uma questão cultural”**, P1 atribui o racismo à uma questão cultural. Assim como na fala de P2, **“É um país racista. Eu acredito que seja. Mas por uma cultura que já é cultivada a muitos anos”**. Observamos como o fator cultural aparece como um elemento constitutivo das relações sociais, e que imprime um caráter de tradição ou relativa naturalidade em que se percebe o racismo na sociedade brasileira.

Esta percepção cultural é assinalada também na fala de P4, quando foi pedido para que ela descrevesse caso tivesse presenciado ou enfrentado situações de enfrentamento ao racismo. P4 diz que o racismo é algo arraigado culturalmente. **“E também assim no nosso dia a dia mesmo. Assim com colegas que a gente vê alguns comentários desnecessário, mas eu acho que é aquela questão já arraigada da cultura, da sociedade”**. Assim, identificamos o *racismo cultural*, o qual se configura através das relações culturais entre os sujeitos. Por isso, que

Estudar as relações entre o racismo e a cultura é levantar a questão da sua ação recíproca. Se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural (FANON, 1980, p. 36).

A cultura é uma forma pela qual se transmite ensinamentos e valores às futuras gerações, assim como características identitárias de um determinado povo. Mas, e quando esses povos têm seus saberes, ensinamentos e valores culturais invisibilizados pelo padrão de poder hegemônico? Essa marginalização de saberes e dos povos subalternos são algumas das características do *racismo epistêmico*, o qual é apontado na fala de P3 ao ser indagado sobre *como é a representação de pessoas negras e indígenas nos livros didáticos*.

Nesta direção, P3 menciona que o livro de História traz muito a questão da escravidão. Então, utilizando a fala dele, reelaboramos a pergunta da seguinte forma: *no livro de História que você mencionou essa parte sobre o surgimento da escrita, é mencionado que a população que desenvolveu os primórdios da escrita, como nós conhecemos, foi a população egípcia, que era negra, por exemplo?*

**De forma alguma. Não diz, inclusive a gente vê em filmes que muitas vezes os egípcios são encenados como pessoas brancas e a gente sabe que eles eram negros.**

É, pronto, eu gosto de exemplificar para população que tem aquela novela Os Dez Mandamentos<sup>43</sup>, né? Pode ver o faraó, a rainha, tudo são pessoas brancas, aqueles atores bonitos, loiros. Pronto, o Sergio Marone era o faraó. Ele não tem nada a ver, tá entendendo? Mas criou-se isso. Cleópatra em encenações de filmes, ela sempre foi branca. Inclusive, em um filme de uns 40 anos atrás, não me lembro a atriz... inclusive ela morreu há alguns anos. Ela era totalmente de pele clara e **vários historiadores já disseram que Cleópatra tinha a pele escura, né? Mas os livros não apontam isso, eles não dizem que eram brancos, mas não se foca em dizer.... as pessoas eram negras. Alguma coisa assim. Era importante dizer.** O Egito foi uma das primeiras grandes civilizações que apareceu. Era importante dizer: - oh, gente a primeira grande civilização era formada essencialmente de pessoas negras. Os líderes eram negros. **Pra mostrar porque fica aquele negócio na cultura da gente que o negro sempre foi subsolo (subalterno).** O negro.... as pessoas pensam que as civilizações que se desenvolveram foram só a romana e a grega, mas não foi. A egípcia foi umas das primeiras grandes civilizações e os reis eram negros. Mas não demonstram isso, né? Pra muita gente, né.... quem tem um estudo mais aprofundado vai saber. **O Egito é aonde é na África, né? Se é na África já tem uma grande tendência a população ser negra. Mas fica aquela coisa tentando esconder mesmo.** Pra muita gente, o grosso da população, quando você fala Egito, faraó, não associa a civilização negra. Ninguém pensa que era negro, pra grande maioria (P3 - Grifo nosso).

Assim, o *racismo epistêmico* se relaciona com a colonialidade do saber e do ser. *Desprezando os seres produtores de conhecimentos outros ou invisibilizando sua existência por considerá-los como seres inferiores.* “Tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a política e a socialidade” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 79), na busca por mostrar e hierarquizar que só quem pode produzir um conhecimento dito válido é o homem branco-heterossexual-cristão-europeu.

A colonialidade, como foi percebido antes na fala de P1, busca estabelecer lugares determinados para brancos e não brancos no imaginário social. Nessa direção, a fala de P2, a seguir, exemplifica um dos efeitos da *colonialidade do poder*, que estabelece uma relação entre raça e classe, na qual se configura uma imagem de que pessoas brancas, por serem brancas, têm acesso a espaços de poder, lugares privilegiados e facilidades para ocupar as instituições educacionais. Já para a população negra acontece o inverso, o que pode ser entendido como uma *negação do acesso a direitos sociais fundamentais para o exercício do convívio em sociedade*. Vemos isso quando P2 responde se acha que *o racismo dificulta a convivência entre os diferentes grupos sociais no país*. Sua resposta aponta que

**O racismo não é bom para ninguém, né? Com certeza eu acredito que dificulta. Dificulta, por exemplo, eu por ser branco consegui uma vaga na universidade sendo que uma pessoa negra passou toda a história não só da vida dela, mas.... dos antepassados dela todinho sem os mesmos direitos. É fácil pra mim, né? Meu pai tem uma certa condição financeira, lá em casa todo mundo é branco. Certo que.... que... minha mãe é morena. Mas tendo essa visão assim tem pessoas que criticam**

<sup>43</sup> A novela foi exibida pela TV Record no ano de 2015. Site com imagens dos personagens: <https://recordtv.r7.com/os-dez-mandamentos/fichas/conheca-os-personagens-de-os-dez-mandamentos-06102022#undefined/undefined>.

aquelas cotas para negros nas universidades. **Mas não veem o sofrimento de toda uma linha hereditária de alguém, daquelas... daquelas pessoas que não têm as mesmas oportunidades.** Se você realmente olhar para traz e medir é injusto. **Uma pessoa negra que mora numa favela, que o pai já foi muito explorado, que a mãe já foi muito explorada, o bisavô também, o tataravô, a tataravó. Eles não vão chegar no mesmo nível de condições que uma pessoa branca que tem uma família estruturada.** Que tem uma condição financeira melhor, não vai chegar (P2 - Grifo nosso).

Dessa maneira, ao observar que existem lugares raciais estabelecidos pela sociedade e que revelam uma estrutura de poder, que também é constituída pela instituição familiar, na qual as famílias brancas, por serem “famílias estruturadas<sup>44</sup>”, têm possibilidades de proporcionar uma formação educacional e acesso à universidade aos seus membros. Em oposição à essa condição favorável, as famílias formadas por pessoas negras têm uma trajetória de exploração ancestral, ou seja, hereditária, o que pode conduzir à formação de “famílias desestruturadas” e uma condição financeira inferior. Logo, as pessoas negras, ao concorrerem às vagas na universidade, **“não vão chegar no mesmo nível de condições que uma pessoa branca que tem uma família estruturada”**.

Também, a fala de P2 vai na direção de que a sua estrutura familiar lhe proporcionou condições para acessar a universidade, por ser de uma família branca e estruturada, apesar de sua mãe ser “morena”. Percebe-se a marca da *colonialidade do ser* em que pessoas não brancas historicamente não estão associadas a uma melhor condição financeira. Assim, a fala de P2 compara que se não fosse membro de uma família branca, provavelmente, não teria as mesmas condições para acessar a universidade.

No caso da fala de P2, a instituição que está sendo evidenciada é a educacional. Representada pela universidade em que durante um longo período da história nacional, praticamente, desde seu surgimento até o início dos anos 2000, era um espaço ocupado majoritariamente por pessoas brancas. Realidade que começou a ser modificada com as ações afirmativas representadas pelas cotas raciais.

Porém, a ideia de que o acesso de pessoas negras a espaços e lugares tidos como de privilégio e prestígio sociais, ainda se faz presente seja pela dificuldade histórica ou por falas de políticos<sup>45</sup> de direita que querem mitigar o acesso destas pessoas a estes espaços. Fato que

---

<sup>44</sup> Apple (2001) aborda a questão do capital financeiro como suporte ao capital cultural. Logo, produz relações privilegiadas para quem o detém. Acentuando assim as relações assimétricas de poder e revelando as condições de desigualdades nas disputas entre as classes sociais.

<sup>45</sup> Em reportagem, o, então, Ministro da Educação defende que a universidade seja 'para poucos'. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>.

reaviva no imaginário social que a universidade está destinada às pessoas brancas (ALMEIDA, 2019).

Desse modo, o racismo é entendido como um fator de diferença social que impõe condições desfavoráveis para os não brancos no acesso ao emprego, à educação, ao salário e a melhores condições de vida (BRAH, 2006; FANON, 2008). Tal conjuntura se entrelaça aos interesses de quem representa o poder nessas instituições, formando o que Bento (2002) denomina de pacto narcísico da branquitude. Uma espécie de código social utilizado para dificultar a ocupação de cargos ou ascensão dentro das instituições por pessoas negras. Porém, mesmo antes de chegar a fazer parte destas instituições, a população negra já enfrenta dificuldades de conseguir emprego advindas do racismo, como diz P4.

Nessa perspectiva, tanto a dificuldade de acesso à universidade por pessoas negras, destacado por P2, quanto os empecilhos para conseguir um emprego, receber salário equiparado, ter as mesmas oportunidades que pessoas brancas dentro das empresas, como assinalado por P4, configura-se como consequência do *racismo institucional* que serve aos interesses do grupo hegemônico para a manutenção do seu *status quo* ou dos seus privilégios. Nessa direção se nota que,

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p. 27).

Sobre essa lógica em que as pessoas negras são discriminadas em relação às vagas de emprego se nota também a questão da lógica da *colonialidade do poder* entrelaçada com o *racismo institucional*. Tal característica do capitalismo corrobora com o que é observado por Quijano (2000) e Grosfoguel (2012) quando tratam sobre a configuração e hierarquização das relações de trabalho colonial, em que o trabalho assalariado era destinado ao homem branco, o trabalho não remunerado (forçado) aos indígenas e o trabalho escravo à população negra.

Em relação ao que diz P4 sobre a diferença salarial inferior que a população negra recebe, corrobora com a fala de P1 sobre o modo como a população negra foi inserida na sociedade brasileira **“de como foram tratados... é ... os negros mesmo. De como eles chegaram aqui, de como eles foram sendo inseridos nessa história, na história, que nós somos resultados dessa história”**. Essa configuração do aspecto das relações assimétricas de

poder evoca a *memória da escravidão* como componente de uma estrutura histórico-social racista.

Composição esta que reflete os resquícios coloniais na contemporaneidade através das instituições, nas quais as chances de obter trabalho com remuneração equivalente à das pessoas brancas são diminuídas, assim como a ascensão profissional dentro das empresas. Nessa direção, aponta-se que

O racismo institucional pode assumir quatro formas. Ele pode ocorrer quando pessoas não têm acesso aos serviços de uma instituição, quando os serviços são oferecidos de forma discriminatória, quando as pessoas não conseguem ter acesso a postos de trabalho na instituição ou quando as chances de ascensão profissional dentro dela são diminuídas por causa da raça (MOREIRA, 2019, p. 35).

Durante o percurso da entrevista, o *racismo religioso* também emerge em meio às respostas dos(as) entrevistados(as) em vários momentos, o que pode ser observado na fala de P1 ao exemplificar que, quando se trata da questão religiosa, há uma resistência da comunidade quando se vai abordar as religiões de matriz africana e indígenas. Dessa maneira, diz que

**Foi. Foi em um programa chamado Mais Educação**, nesse programa você tem várias oficinas e uma das oficinas era de música ou então alguma coisa relacionada nesse sentido. Aí, precisa de oficinairos, aí a gente traz da própria comunidade, pra inserir, pra criar esse vínculo. Mas aí, infelizmente, não é só aqui. **A gente vive em uma sociedade onde as pessoas são muito preconceituosas**. Elas não veem o outro. Por que o que é que tem a ver uma pessoa porque é de alguma religião diferente da minha ou de um partido político diferente do meu, eu não aceitar o outro. Não conseguir ser amigo do outro por causa disso. **É muito, é difícil, não é todo mundo que consegue, não. É muito complicado** (P1 - Grifo nosso).

A respeito da concepção sobre o *racismo religioso*, as *religiões de origem cristãs tendem a considerar como verdadeira e única a sua concepção de fé, que crê em um Deus único*. Característica empreendida pelo modelo colonial de expansão territorial e que se dizia salvacionista, o qual precisava nutrir a ideia de salvação dos indígenas e consequentemente dos africanos da diáspora, impondo seu ideal de fé. Porém, notamos que esse significado atribuído à fé do colonizador, atrelado à ideia do que é justo ou injusto, é maleável a depender dos interesses capitalistas e da configuração de poder. De modo que, “com ardor, pus-me a inventariar, a sondar as vizinhanças. Através dos tempos, vimos a religião católica justificar e depois condenar a escravidão e as discriminações” (FANON, 2008, p. 111).

Nessa direção, a fala de P1 corrobora com a fala de P3 ao exemplificar um fato que, segundo ele, ocorreu no mesmo dia da entrevista. O que reitera a associação que se faz entre as religiões de matriz africana e a macumba. Vejamos

**É, até por coincidência, eu me toquei agora, tive um exemplo hoje.** Posso exemplificar, a gente estava lendo hoje em História, comecei a dar aula, estava em uma parte do texto sobre o surgimento da escrita. Depois a partir de um parágrafo que dizia que a escrita, quem fazia a escrita era os egípcios, os sacerdotes para os rituais. **Depois um menino me perguntou professor esses rituais é o que, é negócio de fazer macumba, negócio de Candomblé, né?** Então, eu fui explicar a ele, né, que rituais é porque eles tinham a religião deles. O ritual era a cerimônia que tinha como, por exemplo, para nós católicos é a missa, para os evangélicos é o culto. **Então, o ritual era esse ritual, mas quando fala rituais logo ele pensa e diz: -Professor é negócio de macumba, é? Pronto, isso daí já mostra que a nossa sociedade tem um preconceito inserido mesmo. O menino tem 10 anos.** Essa é uma forma como aparece em sala de aula. **E a gente sabe que a questão da nossa sociedade sempre que se fala em Candomblé, sempre liga Candomblé à macumba. Tem a ver com os negros. É uma coisa que eles ligam direto** (P3 - Grifo nosso).

Desse modo, as religiões de matriz africana foram perseguidas e ainda discriminadas na sociedade brasileira. No entanto, entender a religião como forma de resistência negra é perceber que estes povos após a diáspora africana estavam despidos de todos os seus bens materiais (MUNANGA, 2017). Distantes de tudo o que conheciam em termos de habitação, geografia, vegetação, laços parentais, amizades, costumes, e o que muitos podiam dispor nessas condições era de suas lembranças, seus pensamentos, suas crenças, sua alma.

A religião como símbolo de identidade e religação ancestral os conectava com eles mesmos e com seus ancestrais. Ainda que fisicamente separados pela diáspora africana, porém unidos por uma característica comum, inerente ao ser humano. Sua psique, sua alma, sua conexão com a ancestralidade e o divino, seu desejo por existir. Uma luta travada diariamente contra um sistema que tentou/tenta retirar sua humanidade e os/nos coisificar como mercadoria. A religião nesse contexto, ainda que ameaçada, perseguida, proibida, demonizada pelo colonizador/colonialidade foi/é símbolo de resistência (MUNANGA, 2017).

Dito de outro modo, ainda que nos tirem do nosso lugar de origem, do seio da nossa cultura, do ambiente em que fomos inseridos na constituição do que é o mundo, do que nos cerca, do que faz nos sentirmos gente, sentirmos humanos, não retiraram nossa subjetividade, nossa identidade, nossa humanidade. Por mais que a colonialidade tenha tentado domar o corpo negro, enquanto período escravocrata, não conseguiu no todo domar nosso ser. Não porque os negros ou os outros povos colonizados sejam diferenciados, mas simplesmente porque somos humanos. Característica essa que ainda hoje tentam nos retirar pela animalização (através das tentativas de ofensas por meio das analogias entre pessoas negras e os macacos), quando buscam nos ofender através do racismo.

A religião assume uma ligação subjetiva, de resistência, de essência, que testemunha para além do que é palpável, assim como o branco e outros povos têm sua crença na divindade

como conexão entre o mundo físico e o espiritual. Os povos negros também compartilham desses conhecimentos e valores. Portanto, nesse sentido, somos todos iguais, todos humanos. Algo que aparenta ser tão óbvio, tão desnecessário dizer, mas que enquanto o racismo se manifestar precisa ser reafirmado, pois há mais coisas que nos unem do que as que nos diferenciam.

Ao responderem se *a maneira como negros(as) e indígenas são representados(as) nas novelas, filmes, telejornais, contribuía para a criação de uma imagem social positiva desses povos e suas culturas*, pudemos identificar a concepção de *racismo recreativo*, caracterizado nas falas dos professores e professoras como uma sub-representação de pessoas negras e indígenas nos meios de comunicação, as quais representam estereótipos que tendem a acrescentar muito pouco ou quase nada para criar uma imagem positiva, no qual negros(as) e indígenas tenham as mesmas capacidades e possam ocupar os mesmos espaços sociais.

**Eu vejo como não. Porque sempre que tem lá um indígena ou tem lá um negro, sempre é na condição de ser menor do que o outro (branco) ou às vezes é como um empregado.** Eu vejo assim, né. Mas, às vezes, o papel que é dado aquela pessoa, ela não contribui tanto quanto deveria para que haja essa questão assim.... desse despertar. Às vezes é um papel que não vai... vai só reproduzir o que a gente já, já conhece. **É só uma reprodução, dificilmente, raramente a gente vê um negro ou um indígena com papel principal, vamos dizer assim.** Como aquele que tá lá, que desenvolve coisas... que sai um pouco daquela questão, do que é tratado na raça negra ou na raça indígena (P1 - Grifo nosso).

**Olha, eu penso assim.... tá mais mudado agora. Eu acredito que existem pessoas negras atuando mais, de forma melhor.** Por que até então nas novelas os negros faziam papéis de empregados, né? **Não se via negros sendo protagonistas de nenhuma história** (P2 - Grifo nosso).

A maneira como são representados negros e indígenas na mídia na grande maioria das vezes, ou quase 100 por cento das vezes, não. Eu acredito. **Vou dar um exemplo bem popular, um ator negro na maioria das vezes ele sempre vai ser o empregado, nunca o patrão.** (P3 - Grifo nosso).

**Positivas... acredito que não. Inclusive eu até estava comentando na sala a questão de novela, muitas vezes nas novelas quem são os empregados? Os negros. A gente vê pouco a figura negra sendo patrão, sendo o empresário** (P4 - Grifo nosso).

Desse modo, identificamos que os(as) professores(as) entrevistados(as) possuem uma visão crítica a respeito de como as pessoas negras, as minorias sociais, são representadas nos meios de comunicação. Tais representações são vistas como subalternas, desempenhando papéis ou ocupando lugares secundários; não são vistos nestes espaços ocupando as mesmas condições que as pessoas brancas. Assim que

A televisão tem sido um dos meios mais importantes na criação de significações culturais sobre grupos minoritários, um lugar de divulgação de representações

cotidianas da negritude em nossa cultura. As imagens exibidas na televisão são exemplos de política cultural porque veiculam ideias que permitem a transformação da branquitude como um tipo de capital cultural, e a negritude como elemento de inferioridade moral. Assim, sentidos culturais são transmitidos todo o tempo por um instrumento que influencia a percepção de dezenas de milhões de pessoas, sendo que ele é integralmente controlado por membros do grupo racial dominante (MOREIRA, 2019, p. 66).

Apesar dessa predominância de pessoas brancas na mídia, nos últimos anos as pessoas negras estão conquistando espaços importantes em novelas e produções cinematográficas de destaque. A televisão, como assevera Moreira (2019), é um meio pelo qual se produz representações e significações políticas e culturais realizadas de forma que, majoritariamente, enaltecem-se as características positivas da branquitude. Em contrapartida, a negritude é representada com características negativas, o que contribui para reprodução nas mídias de estereótipos sobre a população negra, como pontuam P1, P2, P3 e P4. No qual os(as) negros(as) são representados(as) em papéis subalternos.

No entanto, no Brasil, o Movimento Negro reivindica maior representatividade da população negra e luta contra a discriminação. Assim, “o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” (GOMES, 2020, p. 30). Essa luta iniciada por figuras como Abdias do Nascimento tem dado frutos, está melhorando, como diz P2. Tal configuração aponta fissuras rumo à decolonialidade, pois está rompendo com a imagem fixada de que a população negra só aparece representada em papéis subalternos.

Ainda que os sujeitos colaboradores não tenham expressado diretamente essas fissuras em suas falas, seja por desconhecimento ou pela cristalização imagética da figura da pessoa negra como empregado(a), em uma condição menor, inferior, subalterna. Estes espaços vêm passando por ressignificações, em parte causadas pela crescente crítica social<sup>46</sup> a produções de novelas brasileiras como Segundo Sol (2018). Uma produção que era ambientada no estado da Bahia, onde a maioria da população é negra, mas que era representada por atores e atrizes brancos(as). Contudo, na contemporaneidade, o protagonismo negro vem ganhando espaço através de produções dirigidas, roteirizadas e protagonizadas com e por pessoas negras, seja em território nacional ou em Hollywood. A exemplo disso, temos a novela Duas Caras (2007-2008) e filmes como Pantera Negra (2018) e Mulher Rei (2022).

---

<sup>46</sup> Essa crítica sobre a falta de representatividade negra na novela Segundo Sol (2018) exibida pela Globo foi feita nacional e internacionalmente como mostra a reportagem do Observatório da TV. Disponível em: <https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/jornal-britanico-critica-segundo-sol-por-falta-de-representantes-negros-no-elenco-da-novela>.

Essas produções são poucas e recentes, mas a forma como apresentam o enredo, a composição, o contexto e a mensagem que transmitem indicam possibilidades outras rumo à decolonialidade nas produções midiáticas, o que colabora para mostrar formas diversas de narrativas com personagens negros(as), romper com estereótipos racistas e com as amarras coloniais. Ainda que a caminhada seja longa, já há avanços nesta direção.

O racismo possui variadas formas de se manifestar, as quais também estamos podendo identificar através das falas contidas nas entrevistas. No entanto, apesar do racismo estar constantemente composto por várias concepções de racismo entrelaçadas, a maioria das que nos foi possível observar e descrever até agora se relacionam ao modo macroestrutural, estas dizem respeito à formação histórico-socio-cultural da sociedade. Essas concepções racistas foram identificadas como *racismo à brasileira*, *racismo estrutural*, *racismo institucional*, *racismo epistêmico*, *racismo cultural*, *racismo religioso* e *racismo recreativo* sendo constituídas por uma noção de partilha coletiva.

O que, às vezes, ajuda a dissimular, camuflar e esconder as manifestações de racismo que, por ser um elemento constitutivo das relações fundamentadas na *racialização* e na *racionalização*, beira o perigo da naturalização de tais práticas discriminatórias, questão a a qual iremos discutir mais adiante. O fato é que o racismo também tem sua face micro individual, ou seja, ele se apresenta na forma individual, caracterizando as agressões dirigidas diretamente às vítimas. Esse tipo de *racismo individual* foi identificado na fala a seguir:

**Eu tenho um caso, né. É..... alguém que iria casar com uma pessoa porque ele era mais “escurinho” já olhava para aquela pessoa diferente. Existe infelizmente (P1 - Grifo nosso).**

Assim, na afirmação de P1, ao relatar um caso de racismo que resultou no fim de um casamento, corrobora com a colocação de que “foi com o colonialismo que o mundo aprendeu a utilidade de práticas como ‘a seleção de raças, a proibição de casamentos mistos, a esterilização forçada e até mesmo o extermínio dos povos vencidos foram inicialmente testados” (ALMEIDA, 2019, p. 72). Diante do relato, foi perguntado se o caso citado, de uma pessoa não querer/poder casar com outra por ser negra, *foi uma questão que você ouviu falar ou presenciou?*

Foi, **ouvi falar**. Mas a pessoa que me contou como foi a minha mãe. Minha mãe conta que até a pessoa racista, que ela convive hoje, que não gosta. Aí, depois que minha mãe contou essa história, aí eu comecei a observar as atitudes dessa pessoa em relação a outras situações. Realmente, é preconceituosa. **É racista, tipo assim... não gosta de pessoas negras.** (P1 - Grifo nosso).

(CSA) Então, apesar de você não ter vivido essa situação, mas ao relatar o que sua mãe contou, essa pessoa que praticou o racismo você chegou a vê-la, a conviver com ela?

**Cheguei.** Eu peço para as situações não me levar a isso, porque a gente tem que trabalhar isso, não tratar o outro com diferença. A gente tem que trabalhar porque a gente sempre vai querer olhar o outro indiferente, mas isso não deve ser assim. A gente deve ter esse cuidado para não tratar o outro com preconceito (P1).

Eu acredito assim.... que pode causar uma.... correr o risco de as pessoas falarem uma coisa e fazerem outra. É o que acontece muito. Mas pelo menos hoje já falam porque antes nem se quer falavam. É.... e..... mas eu acredito que está avançando, acredito muito nisso. **E as pessoas pelo menos, eu particularmente, tenho muitos amigos que são negros. E tento não discriminá-los por nada nesse mundo, não por isso.** Porque o que eu acho que vale mais é o caráter. Porque existem negros mal caráter, da mesma forma que existem brancos mal caráter, né? **Mas a gente tem que dá.... medir o valor não pela cor da pele, mas pela dignidade de cada um. Eu acredito assim**(P2 - Grifo nosso).

Estes dois exemplos que P1 e P2 abordam se relacionam com a concepção de *racismo individual*, ou seja, a discriminação de forma direta direcionada a indivíduos por conta da sua cor de pele, de seus traços físicos. Nessa direção, o próximo relato mostra como se entrelaçam as várias formas de racismo. E como o racismo contribui negativamente para criação de um imaginário social.

Esta questão também vai aparecer na fala de P3, quando perguntado se *peessoas negras ocupando lugares de prestígio causam choque na sociedade que está acostumada com a criação de um imaginário social no qual as pessoas negras foram afastadas desses lugares de poder*. P3 usa uma situação para exemplificar como a sociedade estranha a ocupação desses lugares por indivíduos negros.

**Eu posso exemplificar fácil isso aí, né. O ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa**, naquele tempo do mensalão, né? Que ele ficou muito conhecido. Depois, pronto... é todo mundo... muita gente quando iria falar dele dizia **“aquele juiz o neguinho ele tá botando furando, né? Assim de uma forma popular. O negro lá, o negão é danado, o negão tá botando pegado nos políticos, o negão vai mandar prender todo mundo”**. Porque ele era um só, são 11 ministros se eu não me engano brancos, e ele se diferenciava. E como ele estava na mídia criava aquele choque. **Se fosse outro ministro ninguém iria dizer olha aquele galegão, aquele brancão lá. Choca.** (P3 - Grifo nosso).

O *racismo individual* é praticado por pessoas brancas ou não brancas e está muito presente nos discursos das pessoas que negam ser racistas. Apoiados em retóricas do tipo, “como pode haver racismo nos dias atuais?”, “não olho a cor da pele, o que vale é o ser humano”, “pra mim não importa a cor, eu tenho até amigos negros”, como um dos entrevistados falou, “até já namorei uma pessoa negra”. Nesse sentido, se aponta que

É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. 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, 2019, p. 25).

Assim, o *racismo individual* quando direcionado para uma pessoa específica vai buscar as características individuais para diferenciá-la do grupo hegemônico em meio a uma simbiose de contradições que tanto são usadas para negar a sua existência quanto para criar assimetrias entre nós e eles. Sendo que, enquanto os brancos são tidos como os merecedores de tais benevolências, os não brancos são vistos como intrusos, indesejáveis, *personas non gratas*. Um pensamento que, mesmo reconhecendo de modo individual as injustiças sociais praticadas durante séculos contra a população negra, dilui-se no coletivo do grupo hegemônico que utiliza o capital financeiro, cultural, os meios tecnológicos disponíveis para manutenção do poder.

Assim, nessa construção arquitetada para diferenciar, desumanizar, explorar e invisibilizar o outro, o(a) negro(a) é tido(a) como inadequado(a), inapto(a), selvagem, sexualizado(a), o(a) que não sabe se expressar, o(a) que não é belo(a), que não tem cultura, entre tantas outras atribuições pejorativas, as quais irão se fundamentar em uma construção biológica e científica criada, claro, para justificar esse propósito da diferenciação ou superioridade das raças. Uma das primeiras concepções racistas que continua a vigorar.

De forma que o *racismo individual* se apoia no *racismo biológico* através dos traços *fenótipos como cor de pele, cabelo, nariz, formato do crânio para exercer a distinção entre nós e eles* (GOMES, 2020), na qual o que se associa à negritude é atribuído como inferior, menos admirável, menos belo, menos sábio, menos capaz, menos desejável, menos humano. Assim, no início da entrevista, quando perguntados(as) sobre o que entendiam por racismo, os(as) professores(as) associam à concepção de *racismo individual* expresso pelas características fenotípicas atribuídas à falsa diferença biológica que, apesar de se saber que não existe, continua vigorando enquanto construção social (QUIJANO, 2010).

**Racismo é uma questão..., um preconceito, é uma concepção em relação a cor,** e é algo, assim que a gente tem visto, percebido que, infelizmente, apesar de todo trabalho, todo esforço educacional. **É algo que ainda perdura que continua bastante forte no meio da sociedade, né?** É algo que ainda não foi totalmente assim... aceito, né, o respeito pela diferença. Acho que é uma questão mesmo de você ser consciente porque tem vários tipos de pessoas, vários tipos de religiões, de cores, de formações. Aí, você às vezes **não aceitar o outro da forma como o outro é, a cor do outro** e, tem essa leitura pré-estabelecida e se deixa levar por alguma característica no caso aqui por alguma característica de cor, né? Se você olhar para o outro e achar

que o outro é diferente porque vai de encontro com a coisa que você acredita, seria isso (P1 - Grifo nosso)

**Racismo é quando você se sente melhor ou superior a outra pessoa só por conta da diferença de cor ou de origem** ou de status financeiro. Alguma coisa desse tipo. (P2 - Grifo nosso)

Como eu sou formado em História, tenho uma bagagem maior. **Eu entendo o racismo como um dos males que está intrincado na nossa sociedade até hoje.** Porque em várias práticas por mais sensíveis que sejam sempre aparece o racismo, o preconceito. Tem gente que diz que não tem racismo, **mas até em uma piadinha acontece de ter um racismo, né?** Quando a gente tem, ver uma pessoa negra e diz: “- eu não quero encontrar esse cabra (pessoa) numa noite escura não”. Já é uma forma de racismo. Por mais que a pessoa não perceba. Mas é, em vários pontos, na educação também tem. E a gente tem que entender que o preconceito é um mal, que ele não pode ser escondido. Ele tem que ser enfrentando. Porque tem muita gente que sofre até hoje com isso, principalmente, quem tem, é... vem de família... é... **tem os seus ancestrais negros. Teve mais dificuldade para enfrentar tudo.** Inclusive na Educação (P3 - Grifo nosso).

**Eu compreendo por racismo é a questão da discriminação do desrespeito a pessoa em relação a cor, raça e religião.** Que são os três focos principais. Eu acredito que é o desrespeito, tratar alguém mal pela sua aparência, por sua cor principalmente (P4 - Grifo nosso).

Assim, esses sinais diacríticos dos marcadores raciais (GOMES, 2020) estão presentes nos relatos dos(as) professores(as), mostrando que conseguem identificar em suas percepções as formas como o racismo se apresenta, o que nos auxiliou a identificar as suas concepções de racismo. Foram identificados *o racismo à brasileira, o racismo estrutural, racismo cultural, racismo institucional, racismo epistêmico, racismo religioso, racismo recreativo, racismo individual e racismo biológico.*

A partir da identificação dessas concepções de racismo dos sujeitos, buscamos sintetizá-las, organizar, apresentar e entendê-las. Elas contribuem para uma sistematização didática e para estabelecer relação como o próximo objetivo específico. Uma vez que é a partir dessas concepções que têm os sujeitos que pudemos identificar em suas falas como o racismo se manifesta em sala de aula. Essas manifestações se apresentam tanto na forma de agressões diretas entre os alunos ou indiretamente, quando a ausência de menções, termos e fatos positivos sobre a história e cultura dos povos africanos e indígenas são invisibilizados, o que passaremos a evidenciar a seguir.

## 5.7 Identificar as manifestações de racismo em sala de aula

Nesta subseção, destacamos como acontecem as manifestações de racismo em sala de aula na escola pesquisada. Os meios que os(as) professores(as) dizem utilizar para identificá-

las e as formas de racismo que representam ou estão associadas. Essa identificação das concepções emerge das falas, dos relatos que os(as) professores(as) vivenciaram em suas salas de aula. E que, ao compartilhá-las através da entrevista, foi possível categorizá-las.

Para reunir elementos que contemplassem as respostas desse segundo objetivo específico, que é identificar quais concepções de racismo se manifestam em sala de aula, a forma como acontecem e a maneira como os(as) professores(as) identificam essas manifestações, formulamos perguntas direcionadas que pudessem seguir da abordagem mais ampla para a mais específica, uma vez que entendemos que as relações sociais assimétricas de poder ocorrem em toda a sociedade.

Logo, o racismo está envolto por relações políticas, econômicas, jurídicas, sociais e afetivas. Além da nossa experiência enquanto estudante da Educação Básica atravessada por um sistema educacional fundado nos princípios da colonialidade, seria difícil não sobressair nenhum relato de manifestação de racismo em sala de aula.

No entanto, isso não significava que os(as) professores(as) colaboradores(as) compartilhassem dessas experiências ou estivessem dispostos(as) a narrar essas manifestações em suas salas de aula. Outro aspecto que envolve o termo enfrentamento é a ideia de que há um posicionamento contrário à prática do racismo. Ou seja, tanto docentes quanto alunos diante de casos e situações de racismo se posicionam para combatê-lo.

Este sentido contido no termo enfrentamento é empregado na pesquisa com esse propósito, mas, às vezes, parecia não ser totalmente contemplado/assimilado pelos(as) entrevistados(as). O que foi necessário explicá-lo ou/e adaptá-lo para manifestações de racismo que ocorrem em sala de aula e formas utilizadas para combatê-las. Esse reagrupamento ou analogia faz parte na categorização que, por sua vez, integra a 3ª fase contida na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Assim, na primeira pergunta que contempla esse objetivo específico gostaríamos de saber se os professores e professoras consideram que, diante das relações raciais desiguais, isso influencia em sala de aula. Por isso, perguntamos se *a forma como a sociedade brasileira foi constituída com relações raciais desiguais influenciaria nas relações escolares e no convívio em sala de aula*. O que é respondido da seguinte maneira:

**Sim, acredito que sim.** É, não é menosprezando porque eu gosto de trabalhar na rede pública, né? Então, na rede pública, nós trabalhamos com uma clientela, onde **a maioria dos alunos vêm de um mesmo patamar social**. Vamos dizer assim. Então a gente não encontra muita disparidade em relação ao social. Tem alguns alunos que por algum motivo estão inseridos na rede pública. Não quer dizer que os alunos da rede pública são menos que os outros, eu defendo a rede pública. **Então, na sala de**

**aula a questão do racismo, a gente observa que é algo a ser trabalhado.** Porque é algo que, às vezes, na sociedade, **os pais como estava falando. Eles ou por desconhecer ou por não enfatizar, não dar valor, não trabalham isso em casa, então, na escola a gente vai ter que lidar com essa situação.** Porque é uma situação justamente de proporcionar aos alunos debates, momentos, para que o aluno vá percebendo e vá aceitando o outro. E vá vendo quais são as riquezas, os aprendizados que a gente pode ter com as outras sociedades. Como no caso com os indígenas, com os africanos. O que é que eles tanto contribuíram, que nós temos que mostrar isso, que nós somos, que muitos de nós... **de certa forma fomos pegando deles, suas tradições, seus jeitos.** E aí, a gente incorporou na sociedade, às vezes, a gente nem sabe que a gente faz parte. Entender isso, que há uma troca entendeu. Que eu não sou melhor que o outro, apenas uma troca de conhecimentos, de enriquecimentos (P1 - Grifo nosso).

Como no início da resposta P1 parece enfatizar mais a questão financeira. Então, a pergunta é contextualizada e refeita na intenção de ser colocada em evidência as relações raciais e a partir delas direcionar as considerações. Por isso, ela é colocada assim: *a questão da pergunta é tentar descobrir se existe, na visão do(a) professor(a), uma influência que vem da formação histórica do Brasil que se deu através de relações raciais desiguais de poder pelas quais as pessoas brancas foram vistas como as detentoras de poder em relação às pessoas negras e indígenas.* Se essas relações desiguais influenciam no modo como as crianças chegam à sala de aula, no convívio delas.

**Sim, influencia.** Querendo ou não, influencia. Até pela questão do tempo que a gente passa na escola, do trabalho que a gente faz na escola. **O tempo que nós temos e essa questão de ter, de trazer isso para sala de aula, porque eles vivem num meio social mais amplo e tudo isso vem para sala de aula. E, tudo isso, é refletido, sim, na sala de aula.** A gente percebe isso. Quando a gente trata de algum assunto voltado para os temas que devem ser, realmente, trabalhados e discutidos (P1 - Grifo nosso).

Sobre este aspecto da influência das relações raciais desiguais se refletirem em sala de aula, P1 diz que influencia porque os alunos acabam trazendo para sala de aula o que vivenciam em seu meio social. Apesar de dizer que **“a maioria dos alunos vêm de um mesmo patamar social”**.

Porém, sente a ausência dessa discussão ser feita em casa com as famílias dos alunos, pois **“os pais, como estava falando, eles ou por desconhecer ou por não enfatizar, não dar valor, não trabalham isso em casa, então, na escola a gente vai ter que lidar com essa situação”**. Essa fala revela a necessidade de ser abordada essa temática em sala de aula.

Nessa perspectiva, P1 diz que os povos africanos e indígenas contribuíram muito para nos tornar o que somos como povo. Mas que existe um desconhecimento destas contribuições e que os(as) estudantes precisam saber disso. Para que **“o aluno vá percebendo e vá aceitando o outro, e vá vendo quais são as riquezas, os aprendizados que a gente pode ter com as**

**outras sociedades**". Assim, entendemos que P1 percebe que há uma apropriação dos saberes africanos e indígenas pela nossa sociedade, ao mesmo tempo em que esses conhecimentos têm sua origem desconhecida pelos alunos. O que representa o epistemicídio.

Desse modo, o conhecimento escolar que os(as) alunos(as) têm acesso está fundado na perspectiva eurocêntrica e causa um desconhecimento dos outros saberes produzidos por indígenas e africanos que fazem parte da constituição da nossa sociedade. Tal configuração é consequência da estreita relação como o epistemicídio, o que representa "a morte do conhecimento e dos sujeitos que o produzem" (GOMES, 2020, p. 54-55). Por isso, a epistemologia dominante tem uma cor como "privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV" (GROSGOUEL, 2007, p. 32). Então, de acordo com essa perspectiva, o conhecimento que não se funda no pensamento eurocêntrico é considerado como "crendices", logo, encontra dificuldade no espaço escolar.

Por conseguinte, como diz P1, se há o reflexo dessas relações raciais desiguais da sociedade no ambiente escolar, então, caberia saber como esses(as) professores(as) fazem para identificar a manifestação desses casos de racismo, primeiramente na escola e depois em sala de aula. Por isso, foram feitas perguntas nesse sentido, se *existe racismo na(s) escola(s), como é possível identificar sua presença? Dê exemplos de como o racismo se manifesta na escola, em sala de aula?* Assim respondem que

**Eu acredito que sim. Quando é que eu consigo identificar, através de um trabalho de observação.** Eu acho que quando você é professor, gestor ou coordenador, você não quer se preocupar somente com questões pedagógicas, no sentido assim... sem ter esse olhar mais amplo. A escola ela não é só... é também... a questão do planejamento, dos conteúdos que você tem que trabalhar e dentro dos conteúdos estão os temas. Mas tem esse olhar além, mais amplo, **de você observar o comportamento dos alunos, principalmente, os que tem mais cores diferentes, os que são mais tímidos que às vezes sofrem bullying.** Tem que ter um olhar maior, o professor observa isso na sala de aula, o gestor, o coordenador observa isso na escola, né? Porque é algo importante, porém é difícil de você trabalhar, de fazer com que a criança entenda e muitas vezes, o que mais prejudica é a questão da família entender. **Porque se eu chamar um pai branco, pra dizer a ele que aconteceu tal situação na escola..., não vai nem usar a palavra racismo. Que o seu filho chamou de preto, de negro, ou que disse alguma coisa que não deveria. E aí, esse pai, essa família, talvez, não seja compreensiva, a gente não receba o apoio dela. Talvez, isso, dificulta.** Ou seja, a questão da família nesse... nesse... nessa trajetória, nesse caminho que a gente tanto almeja. Que é como escola fazer um trabalho de conscientização, né? **Mas, às vezes, a família, a maioria das famílias, não colabora e a gente não pode dizer nada.** Porque tudo é o resultado de uma vivência deles, né? A gente não vai... vai poder orientar, né? Porque é a obrigação da escola orientar mesmo que o pai chegue, a família chegue defendendo aquela pessoa. A gente não vai defender o agressor como escola. Como educador, podemos dizer "você tem sua opinião", mas de acordo com a lei tal, tal coisa é racismo, tem que ser tratada dessa forma. E aí, de certa forma, prejudica a outra criança, a vítima, né (P1 - Grifo nosso)?

O conteúdo dessa fala produziu algumas inquietações. A primeira veio do fato de que a professora já tinha dito anteriormente que em sua sala de aula não teria ocorrido efetivamente casos de manifestação de racismo. A segunda, caso nunca houvesse acontecido em sua sala de aula, mas na escola já teria ocorrido. Ou o que estávamos percebendo era uma resistência em utilizar o termo racismo. Porque, na sequência da resposta, ela diz que se fosse preciso chamar um pai branco, a família para relatar que o seu filho chamou o outro de preto, de negro, ou que disse alguma coisa que não deveria, “**não vai nem usar a palavra racismo**”. Isto nos fez inferir que o termo racismo deveria ser evitado. Terceira inquietação, o termo bullying poderia estar sendo utilizado para se “equiparar” ao racismo.

Tal configuração apresentada no relato de P1 ainda nos direcionou para uma outra indagação, a questão da família e suas implicações no processo educacional, o que retomaremos adiante. Retornando à questão da resistência em utilizar o termo racismo para as práticas de agressões relacionadas às questões raciais na sala de aula e no possível trato com os pais dos agressores, Florestam Fernandes (1965) observa que o brasileiro tem preconceito de ser racista, o que em muitos casos é reflexo da construção social do falso discurso do mito da democracia racial.

Assim, a pergunta foi reorientada, para saber, especificamente, a qual situação a professora se referia, da seguinte forma: *já aconteceu alguma coisa desse tipo ou parecida, de você ter que chamar um pai para tratar de uma questão que possa ser configurada como uma discriminação, um preconceito, um racismo?*

**Já aconteceu. Eu já trabalhei como gestora, como coordenadora, já faz 30 anos que eu trabalho na educação, de 29 para 30 anos. Então, a gente sempre se depara com essas situações.** Conversa primeiro o professor com o aluno, depois procura a gente. A gente conversa com a diretora, esse ano não, porque existe situações que você precisa realmente chamar o pai. Para explicar o que tá acontecendo, né? **Seja de racismo.... o que mais eu percebi durante essa minha vivencia foi a questão de bullying, de bullying mesmo. Que termina sendo uma forma de discriminar, de querer manipular o outro, de querer ridicularizar o outro.** E na sociedade a gente não pode admitir isso. Eu não aceito que alguém me ridicularize. Nem eu viver fazendo o outro passar vergonha. Isso em qualquer situação. **E no contexto de sala de aula, você é professor, já sabe. Acontece muitas coisas, né?!** E a gente tem que tá fazendo isso, então, essa questão assim do olhar mais amplo, da gente vê o que aconteceu. O que está acontecendo e de que forma (P1 - Grifo nosso).

Nesse momento, ainda persistia a dúvida se as manifestações de racismo tinham ocorrido em sua sala de aula ou se foram sabidas porque quando ocorreram o(a) professor(a) as relatou por ela ser a coordenadora ou gestora da escola naquele momento. Como a próxima pergunta da entrevista semiestruturada tinha um caráter direto, então, foi perguntado se *em sua*

*sala de aula já presenciou situações de enfrentamento ao racismo.* A resposta, dessa vez, vai ser categórica:

**Em sala de aula efetivamente há racismo, eu nunca tive não, né.** Mas tem várias outras situações onde você tem que fazer essa intervenção. Mas em relação a ter acontecido tal coisa e pontuar. Aí, realmente não tem, não (P1 - Grifo nosso).

Diante de tal resposta, era melhor seguir a entrevista, porque mesmo considerando que a resposta dada ainda não estava completa, poderia ser retomada em outro momento. Apesar que, conhecendo o contexto histórico-social no qual estamos inseridos, e com esse tempo de atuação nunca houvesse tido nenhum caso de manifestação de racismo em sala de aula, isso seria algo raro de acontecer. Mas continuamos a entrevista e a pergunta poderia ser retomada em outra ocasião.

Assim, sabendo que o contexto de sala de aula, no retorno às aulas presenciais em meio a uma pandemia em que alunos(as) e professores(as) têm limitações para poder interagir, seja com as restrições do uso de máscaras, que não deixam o som da voz sair ou ser ouvido por completo, seja pela situação das cobranças feitas aos(às) docentes para alfabetizar educandos(as) que passaram dois anos fora da sala de aula por conta da pandemia. Ainda que as aulas remotas tenham sido oferecidas pela rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe, muitos(as) estudantes não participaram por diversos motivos.

Entre eles, a falta de ter um aparelho eletrônico como computador, tablet ou celular para assistir e acompanhar as aulas online; o acesso à internet ou a simples falta de interesse dos(as) alunos(as) e seus(suas) responsáveis, que alegavam não ter tempo ou paciência para ajudar os(as) jovens em casa com as atividades escolares durante o período remoto. Sem mencionar que o fator emocional de estudantes e docentes que tiveram um(a) parente, um(a) amigo(a) com a vida ceifada pela pandemia aliada à falta de ações de um governo negligente (na figura do então presidente Jair M. Bolsonaro). Todos estes fatores impactam no convívio escolar.

Logo, colher esses dados e contar com a colaborações desses(as) profissionais em um contexto com essa configuração se mostrava desafiador e complexo. O que poderia ser feito era deixar os(as) entrevistados(as) o mais à vontade possível. Assim decorreu o andamento da conversa. Quando já estava terminando as perguntas direcionadas para a contemplação deste objetivo específico, então, na pergunta *como é abordada a questão histórica, cultural, religiosa e dos saberes ancestrais da população negra e/ou indígena em sala de aula?*, P1 retorna ao assunto com uma exemplificação que evidencia a existência da manifestação do racismo na

escola, que umas das concepções de racismo que ocorre no ambiente escolar é o *racismo religioso*, que, para ela, havia uma dificuldade em relação à sua formação acadêmica e religiosa.

Também existe um preconceito religioso da comunidade com relação às religiões de matriz africana que pressionam a escola e conseqüentemente os(as) docentes para invisibilizar as discussões sobre outros tipos de credo. Nessa direção, pontua-se que há uma dificuldade para que outras formas de pensar não hegemônicas ganhem espaço nos currículos escolares, pois o mesmo está fundado na lógica colonizadora (FERREIRA; SILVA, 2018). Desse modo, ela relata que

**Olha, vamos lá. Trabalhar sobre esses temas não é fácil, por dois aspectos. O primeiro é a questão da nossa formação mesmo.** Isso não quer dizer que porque na minha formação eu não trabalhei esse tema, não vi essas disciplinas, não quer dizer que eu sou impedida de buscar. Eu acho que a gente tem que buscar, aí quando entra a questão religiosa, a gente, **eu mesmo tenho a maior dificuldade porque eu sou evangélica, né.** Mas isso para mim não é algo que me impede de falar sobre os assuntos, de expor sobre os assuntos, de respeitar. Para você ter uma ideia quando eu era gestora, **eu chamei um grupo, um casal, que eles eram envolvidos com o Candomblé, eles eram declarados, eles tinham a religião deles.** E aí eles vieram para a escola e era justamente aqueles instrumentos que era, que é usado... que eu não sei o nome (agogô, xerequê, atabaque etc.). Aí, vamos organizar as apresentações. Eles não vieram com a intenção de inserir a religião no contexto escolar. Não, nada disso, apenas uma apresentação. **Eu sei que no final a própria comunidade estava dizendo que agora a escola era um terreiro.** Então, é difícil porque você tem uma mentalidade aberta e você trabalha com pessoas que infelizmente elas não se envolvem mentalmente. Elas pararam no tempo e elas não querem mudar seu pensamento. Ou seja, é aquilo e pronto. Então, é complicado você trabalhar essas questões, porém, não deve ser deixado de lado (P1 - Grifo nosso).

Através desses elementos se infere que há uma resistência da comunidade local em relação às religiões de matriz africana, que reverbera na escola e posteriormente na sala de aula. Essa questão sobre o *racismo religioso* aparecerá em outras falas posteriormente. Vale ressaltar que, na caracterização do município e da comunidade de Poço Fundo, emergiu com nitidez a presença da religião cristã, a qual através do congregacionalismo das igrejas evangélicas teve sua presença marcante na comunidade campesina e se difundiu para a sede do município. No entanto, como já pontuado, a professora não disse que presenciou casos de racismo em sua sala de aula.

Com o decorrer da entrevista, não mais foi perguntado diretamente se isso já tinha acontecido. Apesar de se subentender que em quase 30 anos trabalhando na educação, e deste quantitativo, boa parte em sala de aula, e não ter tido nenhuma ocorrência de manifestação racista, sabendo do contexto político-sociocultural-econômico em que vivemos. Porém, se sentindo mais segura e confortável, no meio de uma resposta, direcionada ao último objetivo específico, que já estava tratando sobre outro aspecto, P1, respondendo à seguinte pergunta: *na*

*sua prática, você alguma vez, algum aluno já entrou nesse assunto direcionado para o racismo, diz que:*

Já, acontece. Sim. Às vezes até na própria sala de aula. **Você tá dando aula acontece alguma coisa.... seja em que aspecto for, mas no sentido de racismo, eu tenho na sala, hoje, alunos que eu preciso ter essa atenção. Porque às vezes eles são discriminados pela cor, eu tenho uma aluna.** Aí, eu tenho sempre esse cuidado sabe. Independente também, porque quando é branquinho e, tá também sofrendo, é a mesma atenção (Grifo nosso).

Com essa fala identificamos que há a manifestação do racismo em sala de aula, na qual P1 é a docente. Porém, a resistência em identificar atitudes racistas entre os(as) alunos(as) em aponta para a forma de tratar todos como iguais. Quando diz **“porque às vezes eles são discriminados pela cor, eu tenho uma aluna. Aí, eu tenho sempre esse cuidado sabe. Independente também, porque quando é branquinho e, tá também sofrendo, é a mesma atenção”**. Assim, embora a intenção de tratar todos com igualdade seja boa, acaba produzindo uma invisibilidade da temática racial, o que dificultaria P1 reconhecer atitudes racistas vivenciadas em sala de aula.

Diante do contexto que foi apresentado, nota-se que o tempo dos(as) entrevistados(as) não obedece à sequência pensada e organizada para se conhecer determinada realidade. Mas que o percurso apresentado pela dinâmica que os dados revelam expõem uma lógica outra, capaz de emergir pelo processo de retomada que possibilita a flexibilidade na entrevista semiestruturada a apreensão da realidade. Os(as) outros(as) professores(as) participantes da pesquisa disseram já terem presenciado casos de manifestação de racismo em suas salas de aula. Vejamos suas respostas:

Quando eu falei isso aí da criança vim me dizer: olhe fulano chamou isso e isso comigo. Ela já tá tentando corrigir uma coisa que não pode acontecer mais. **Eu acho que isso é enfretamento ao racismo de maneira mais... como é que eu posso dizer.... no dia a dia mais simplória.** Não é uma campanha, mas já é uma coisa que acontece isoladamente. Que é resolvido isoladamente também (P2 - Grifo nosso).

**Sim, sim, sim. Tanto na questão da menina como na questão que eu falei agora no livro de História.** É porque querendo ou não é uma forma de preconceito. Porque não adianta achar que não é... é preconceito só que ligado a religião. É ligado a religião, mas porque essa religião e de predominância afro (P3 - Grifo nosso).

**A questão de sofrer o racismo pouco. Mas uma vez ou outra eu já vi.** A questão de se posicionar bem, ter mais informações, olhe isso é racismo não pode, temos que ter respeito já é mais difícil de ver (P4 - Grifo nosso).

No tocante às manifestações de racismo em sala de aula, todos os professores e professoras responderam já ter presenciado tais situações, fato que foi evidenciado em suas

respostas. *A forma que identificam esses casos de racismo variam um pouco. Vai da observação atenta e comportamental daqueles estudantes mais retraídos, como já citado anteriormente por P1, à mediação de conflitos ou agressões entre os alunos citado por P2, aos marcadores fenotípicos e termos depreciativos citados por P3 e, também, à rejeição silenciosa que invade as subjetividades para não se identificar com as características negras expressas nas escolhas das cores dos lápis de pintar, citada por P4.* Os relatos nesse sentido mostram que:

É o que eu falei. **Quando você quer menosprezar a pessoa pela cor da pele, pela raça ou pela questão financeira. Qualquer discussão ou por você se achar melhor.** Existe várias formas, cada pessoa tem sua maneira de demonstrar. Mas pode estar presente nesse contexto aí (P2 - Grifo nosso).

[...] **“eles gostam de colocar “apelidinhos”. Depois quando eles estão querendo “arengar” aí vem o cabelo de tointoin, cabelo de bola, ficam xingando”** (P3 - Grifo nosso).

**Acredito que sim. É possível identificar através dos apelidinhos, dos comentários desnecessários que fazem, um julgamento, a ele é negro, ele é branco e por causa disso parece com isso, parece com aquilo. Até na pintura de um desenho, não quer pintar com lápis mais escuro,** só procura cor de pele. Mas a pele tem várias cores (P4 - Grifo nosso).

(CSA)No caso, a cor de pele que se identificam seria associada a pele branca? Sim. Aquele modelo clarinho. Mas cor de pele pode ser um marrom, um preto, tudo, né? **A cor de lápis de pele deles é aquele clarinho, eles só querem pintar o desenho daquela cor. Eu acredito que de certa forma, mesmo sem eles entender já é uma forma de preconceito, de racismo** (P4 - Grifo nosso).

Os elementos colhidos das entrevistas dos professores e professoras participantes nos mostram que há manifestações de racismo na escola e em sala de aula, assim como nos mostram também as formas que os docentes e as docentes utilizam para identificar sua presença. O que nos conduz a distinguir as concepções de racismo que se manifestam em sala de aula. Por isso, vamos nos utilizar de um ou dois exemplos de cada concepção que conseguimos identificar. Assim, passemos a expor essas concepções que a coleta de dados nos revelou.

Como já observamos na fala anterior de P1, o *racismo religioso* emergiu a partir de uma apresentação musical na qual a intenção era justamente promover a diversidade e integrar as diferentes visões das pessoas da comunidade. Porém, de fato, essa concepção emergiu no contexto da escola como um todo ao vivenciar uma das oficinas do Programa Mais Educação. O que pode ter ocorrido no ambiente escolar (pátio da escola ou em sala de aula), mas não fica nítido no relato exposto. Nesse sentido, direcionada diretamente à manifestação de racismo para a sala de aula. P3, através de sua fala mencionada anteriormente (página 185), exemplificou sobre a manifestação do *racismo religioso* em sala de aula quando falou como os egípcios realizavam as cerimônias religiosas.

Em relação à fala de P3 sobre a presença do *racismo epistêmico*, podemos observar tal aspecto nas novelas e filmes que mostram os egípcios como brancos (página 180-181), sinalizando que P3 dispunha de conhecimentos para identificar que existe uma hierarquia estabelecida para julgar quem são as pessoas que são apresentadas como produtoras de conhecimentos válidos e quando esses conhecimentos são produzidos por povos que não são eurocêntricos ou do Norte Global suas raças são invisibilizadas.

Assim, é possível inferir que essa ausência da identidade negra, associada a uma das formas mais antigas do surgimento da escrita, presente na narrativa de P3, a partir do livro didático, também caracteriza a manifestação do *racismo epistêmico* em sala de aula. Complementando a configuração da manifestação de *racismo epistêmico*, em outra pergunta sobre a representação das pessoas negras nos livros didáticos, acrescenta que:

**A questão da pessoa negra no livro didático é... resumidamente, é sobre a escravidão eu acredito.** Às vezes algum texto de História vai se falar sobre alguma personalidade. Principalmente, tipo Nelson Mandela. Porque é um caso assim... ele sofreu muito, foi preso e virou presidente. Mas também muito pouco. Essencialmente quando se fala dos negros é falando sobre escravidão. **Não se fala sobre grandes personalidades negras porque a nossa história é feita daquela história das pessoas de cima, né? Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, Dom Pedro declarou a independência, é sempre a história dos grandes, não a dos pequenos. E a questão do negro fica assim mais resumida à escravidão** (P3 - Grifo nosso).

Nessa perspectiva, perguntado como as pessoas negras aparecem nos livros didáticos, P2 aponta que há uma melhoria na forma de sua representação. A escravidão é pontuada como um conteúdo ou temática presente inegável nos livros de História. Vejamos,

**Se for um livro de História, vai falar sobre a escravidão. Isso é inevitável.** Mas existe hoje em dia muitos textos voltados... **como “A menina de Fita” (Menina bonita do laço de fita).** Você já leu esse texto? Elogios para a “Menina de Fitas”, que ela tem todas as características de uma menina negra. Mas hoje em dia está melhor, a mesma coisa da televisão. Mas antes era mais... como é que eu posso dizer... **o livro era voltado para pessoas brancas, era assim.** Hoje está melhor. Pode melhorar mais, mas está melhor. Eu acho isso (P2 - Grifo nosso).

Porém, apesar das melhorias, as quais não foram detalhadas, evidencia-se que o livro didático era voltado para pessoas brancas. Essa concepção nos permite inferir que há uma subrepresentatividade das pessoas negras nesses materiais e que esta visão é reproduzida em sala de aula, na medida em que muitos professores e professoras têm o livro didático como fonte e referência para abordagem em suas aulas.

Tal configuração revela também a presença das pessoas negras em situações degradantes referentes ao período da escravidão nos livros didáticos. A presença dos povos

negros não deve ser limitada apenas a esse recorte sobre o período escravocrata. Essa ausência de representatividade de saberes outros dos povos africanos está associada ao *racismo epistêmico*, que mostra as populações negras e indígenas de forma estereotipada. No entanto, aparece o nome de um livro paradigmático, “Menina bonita do laço fita”, que apresenta aspectos positivos sobre a representação de pessoas negras.

*A concepção de racismo recreativo se manifesta em sala de aula nos momentos de brincadeira ou de raiva*, mas é sinalizado que existe uma mudança em curso por P2 em relação à forma como as pessoas negras são representadas pela mídia. Também é observado que a população está mais consciente e não aceita esse tipo de tratamento discriminatório. Por isso, há uma melhora nesta direção. Dado o caráter da pergunta, que indagava se *a maneira como negros e indígenas eram representados contribui para a criação de uma imagem positiva desses povos e suas culturas*, inferimos que o *racismo recreativo* que se manifesta em sala de aula é em parte influenciado pelos meios de comunicação. Vejamos a resposta:

**Olha, eu penso assim..... Tá mais mudado agora. Eu acredito que existe pessoas negras atuando mais, de forma melhor.** Por que, até então nas novelas os negros faziam papéis de empregados, né? **Não se via negros sendo protagonistas de nenhuma história.** E a gente já tem vários títulos de novelas por exemplo onde o protagonista é uma pessoa negra. Coisa que não acontecia antes. **Antes só era protagonista Chica da Silva. Era aquela escrava que queria ser branca.** Então, eu acredito que está mudando muito, muito mesmo. Eu acho que infelizmente aquela menina Maria Júlia Coutinho que está no Fantástico foi por conta de um racismo que ela teve destaque. No início, hoje, não. Todo mundo a conhece. Ela é uma profissional excelente, mas era apenas uma garota do tempo e sofreu um ataque racista e há males que vem para o bem. E isso beneficiou ela. Mas é importante isso. **Porque antigamente, isso era muito escancarado. Hoje eu acredito que... que... como é que eu posso dizer é muito velado. Existe, mas não se fala, né?** E graças a Deus, acredito que hoje, **a população está tendo uma certa consciência em relação a isso. Porque quando acontece todo mundo critica ninguém mais aceita.** E quem realmente pratica esse tipo de coisa já sabe que a sociedade é contra. **Antes as piadas, as coisas eram feitas de forma bem escrachada e todo mundo ria e achava graça e achava normal você ofender outra pessoa.** Na sala de aula até acontece isso, não é normal você ofender a outra pessoa. **Não é na hora da fala seria. É na hora da brincadeira. É na hora que você está com raiva, você xinga o outro com um tipo de palavra que ofende, entende?** Então, eu acredito que hoje tá mais na defesa do racismo. Tanto como o do negro como de pessoas indígenas ou até mesmo com pessoas com uma diferença financeira. Porque ainda é gritante, né (P2 - Grifo nosso)?

Também perguntada como a forma que as pessoas negras são representadas nos meios de comunicação impacta na hora de abordar o enfrentamento do racismo em sala de aula, P4 diz que eles podem reproduzir o que veem por achar engraçado, mas que muitas vezes reproduzem o racismo:

Assim como eu já tinha falado a população é muito fruto da mídia. O que eles veem na mídia, captam. Principalmente os nossos alunos, no meu caso, as crianças o que eles veem vão refletir, fazem de acordo com o que veem na mídia. **Acho que é essa forma o impacto que tem quando eles veem uma situação.... em tal programa teve esse apelidinho, tal. Eles podem ter achado engraçado e trazer para a sala de aula sem ter a consciência de que isso seria uma forma de racismo, uma forma errada** (P4 - Grifo nosso).

O *racismo biológico* aparece através das agressões que são direcionadas durante os xingamentos, piadinhas, apelidinhos. Nesses momentos, os marcadores biológicos como cor de pele, cabelo e associação com animais emergem. Perguntada *quando você presenciou a manifestação de racismo, quais foram os termos usados*, P4 diz que **“de negrinhos, de cabelo de pixaim. Essas coisas assim sempre têm xingamento ou outro que a gente precisa intervir”**.

P2, ao confirmar que já havia presenciado manifestações de racismo em sala de aula, ao ser questionado sobre quais termos foram utilizados, se seria em relação à cor da pele, ao cabelo etc., ele diz que não:

**Negro não, nem cabelo. Mas macaco.** Tá entendendo? É interessante as pessoas acham que a palavra negra é uma xinga e não é. É uma raça como qualquer outra e a gente tem que botar na cabeça das pessoas que a palavra negro, negra é... não é uma palavra pejorativa. É uma palavra como qualquer outra, agora, quando você diz negro burro, negro chulo, aí você dá adjetivos. Aí, sim. Ela se torna aquilo, entendeu? **Mas é.... existe uma negra bonita, uma mulher bonita, só que ela não gosta de ser chamada de negra. Por causa de todo histórico, né?** Mas, acho o cabelo enrolado, o cabelo de uma mulher negra mais bonito do que o de uma mulher que tenha o cabelo liso. Infelizmente, às mulheres negras alisam o cabelo delas. Por exemplo, minha sobrinha mesmo tem o cabelo bem, bem enroladinho. Ela não é negra, mas tem o cabelo bem enroladinho. Mas pegou e passou o produto e ficou com o cabelo espichado e eu falei para ela que gostava mais quando era enroladinho. Que é natural, que é mais bonito e tal. Mas enfim, gosto não se discute, né (P2 - Grifo nosso)?

As falas dos(as) professor(as) demonstraram que existem manifestações de racismo em suas salas de aula e que se expressam como *racismo religioso, racismo epistêmico, racismo recreativo, racismo biológico*. Vimos também que estes(as) docentes identificam as manifestações de racismo em sala de aula através de observações e ocorrências entre os(as) alunos(as).

Desse modo, ao ficar evidenciada a ocorrência de manifestações de racismo em sala de aula, as formas de racismo que se apresentam através dos dados coletados, vamos discorrer sobre como esses(as) professores(as) agem para caracterizar suas práticas docentes de enfrentamento ao racismo.

## 5.8 Caracterizar as práticas docentes desenvolvidas no enfrentamento ao racismo

Nesta subseção, vamos caracterizar as práticas docentes desenvolvidas de enfrentamento ao racismo em sala de aula, vivenciadas por professores e professoras da escola campesina localizada no município de Santa Cruz do Capibaribe. Como vimos na subseção anterior, estes e estas profissionais atuam na escola diante de desafios didático-pedagógicos cotidianos. E um desses desafios apresentados foi a falta de orientação presente nas fontes documentais como Regimento Substitutivo das Escolas Municipais de Santa Cruz do Capibaribe e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Intermediária Professora Maria José.

Desse modo, iniciaremos esta discussão a partir dessa revelação para sabermos se em suas práticas recebem alguma outra forma de orientação advinda da Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe (SMESCC), se há orientação da escola para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois, como foi observado no PPP, existe uma ausência direta de termos étnico-raciais no documento. Se participaram/participam de palestras oferecidas pela SMESCC, como planejam essas aulas, como introduzem a temática de enfrentamento ao racismo em suas aulas, as estratégias que utilizam e quais atitudes consideram importantes para a prática docente e para o enfrentamento do racismo.

Assim, entendemos que esses elementos fazem parte de um conjunto maior que vai ajudar a caracterizar a prática docente de enfrentamento ao racismo em sala de aula, visto que mantém ou influencia no cotidiano, nos posicionamentos e decisões que são efetivadas pelos(as) professores(as) em suas práticas, direta ou indiretamente. Então, para compor este objetivo específico, iniciamos com a seguinte pergunta: *existe alguma orientação da Secretaria de Educação de Santa Cruz do Capibaribe para trabalhar o enfrentamento do racismo em sala de aula? Se sim, descreva-a.* Obtivemos as seguintes respostas.

**Não. Não existe, não.** Assim... tem os programas, tem os momentos, mas não existe. Pelo que tenha chegado a mim. Não é que precisa ser imposto, né? Chegar aqui e dizer olhe professora, **mas tem os direcionamentos dos próprios documentos educacionais, né?** Eles nos orientam a isso. **Mas assim enquanto Secretaria de Educação nem existiu antes e também não tenho até agora conhecimento não.** A não ser que esteja sendo feito isso em História, especificamente por área. Tipo do 6º ao 9º ano, mas do 1º ao 5º a gente não tem algo assim direcionado. Não. Existe sim a.... a... a questão da orientação que isso deve ser trabalhado, às vezes, nas próprias formações são tratados esses temas raramente, né? E quando tem, os professores também não gostam não, viu. A maioria dos professores não se sentem à vontade pra.... é como se fossem perder tempo falar sobre isso, entendeu? Quando na verdade não é. Mas não tem, não, nenhum projeto. **Mas a gente tem tanto os livros didáticos que vão nos orientar fazer.... isso, né? Os documentos norteadores da educação vão apontar para essa necessidade de tratar esses temas, não é (P1 - Grifo nosso)?**

**Orientação, não.** Geralmente, como somos formados em Pedagogia, a gente gosta de envolver a escola em torno do que o cerca, da sociedade. Então, quando tem as datas comemorativas a gente vai, por exemplo, semana do trânsito, 18 de maio, trabalha a questão do enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes. **Quando chega O Dia Consciência Negra trabalha a semana todinha aquilo ali.** Mas não é uma coisa que é colocada pela Secretaria, é a gente que pega o planejamento e ... se a gente vai trabalhar produção de texto durante aquela semana o tema vai ser voltado para isso porque a gente está vivenciando isso. Mas não uma coisa imposta pela Secretaria, não (P2 - Grifo nosso).

**Olhe, assim....que eu me lembre, não.** Porque é como eu disse é difícil trabalhar e às vezes, é uma questão que se deixar passar, né? **Às vezes, tem alguma campanha no mês de novembro, mas dizer algo assim sistemático para sempre ser trabalhado** (P3 - Grifo nosso).

**Não. Até a mim não chegou assim, não.** Talvez... até a gente não veio não, talvez um projeto no Dia da Consciência Negra, mas mesmo assim por parte da gente, da Secretaria de Educação, não (P4 - Grifo nosso).

Os(as) professores(as) dizem não ter recebido orientação por parte da SMESCC para trabalhar o enfrentamento do racismo em sala de aula. Mas se não há essa orientação, como é a forma que os(as) docentes se utilizam para poder direcionar suas práticas? P1 nos ajuda a perceber como fazem essa *substituição da não orientação*. Ela diz que “**mas tem os direcionamentos dos próprios documentos educacionais, né?**” “**Mas a gente tem tanto os livros didáticos que vão nos orientar fazer.... isso, né? Os documentos norteadores da educação vão apontar para essa necessidade de tratar esses temas, não é?**”.

Essa fala nos diz que, para P1, a não orientação oficial, que deveria ser feita pela SMESCC, é *substituída pelos documentos educacionais e pelo livro didático*. O relato de P2 mostra que a temática é *trabalhada em sala de aula eventualmente, que parte de uma iniciativa própria*, “**Geralmente, como somos formados em Pedagogia, a gente gosta de envolver a escola em torno do que o cerca, da sociedade**”. Então, quando vai trabalhar sobre a Semana da Consciência Negra, parte de uma *atitude individual*.

Na fala de P3 também é notada a *forma eventual* em que a temática é abordada, quando diz “**às vezes, tem alguma campanha no mês de novembro, mas dizer algo assim sistemático para sempre ser trabalhado**”, o que é reiterado pela fala de P4, quando destaca que a iniciativa ou projeto do Dia da Consciência Negra parte da *ação individual* dos(as) professores(as).

Quando notamos que a ausência de uma orientação formal ou a *não orientação* produzia *uma forma outra de orientação* utilizada pelos(as) professores(as) que buscavam seguir trabalhando a temática étnico-racial. E que essa não orientação instigava iniciativas próprias, individuais e substitutivas pelos livros didáticos e documentos educacionais. Ainda que não tenha sido dito quais documentos foram esses, mas que do seu modo os(as) professores(as) se

dispunham a manter um trabalho sobre o enfrentamento do racismo. Então, foi a vez de afunilarmos a pergunta para a escola. O que reconfiguramos da seguinte maneira: *existe alguma orientação da escola para trabalhar o enfrentamento ao racismo? Se sim, qual?* E tivemos essas respostas, vejamos

Não existe (P1).

**Não, a escola avisa sempre.** Olha, semana que vem vai ser sobre isso, sobre aquilo. E a gente vai adequando nosso planejamento nesse sentido. A direção da escola orienta, avisa viu. Mas não vem tudo prontinho não. É a gente que vai buscando, entendeu? É a gente que vai buscando material para trabalhar (P2 - Grifo nosso).

**A orientação assim... é aquela normal. Se tiver alguma prática de racismo a gente deve explicar que não pode.** Mas não é nada de mais assim, não. Nem é muito falado, como professor a gente já sabe que tem que fazer isso. Mas assim nada pra dizer vamos conversar, fazer uma reunião sobre esse assunto. Mas acredito que todas as escolas sejam assim (P3 - Grifo nosso).

**Não. É mais a questão da gente mesmo, nosso planejamento.** A gente quem faz, mas orientação, não (P4 - Grifo nosso).

Como as falas divergem, podemos inferir que não há uma orientação específica da escola direcionada para o enfrentamento do racismo. O que existe é a reprovação de atos racistas que ao serem cometidos são repreendidos e isto é interpretado como aquela orientação normal de explicar que não pode, e as ações dos(as) docentes em repreender tais atos discriminatórios. No entanto, considerando o contexto em que a entrevista estava sendo feita, que era na escola, os(as) professores(as) poderiam se sentir desconfortáveis em dizer que a escola não passava nenhuma orientação direcionada ao enfrentamento ao racismo. Além disso, as concepções de orientações poderiam ser divergentes, considerando o que cada um entendia.

Desse modo, para que as respostas não se configurassem simplesmente em sim e não ou certo e errado, já que não se trata de um julgamento e sim de uma busca para caracterizar e, posteriormente, compreender as práticas docentes de enfrentamento ao racismo desenvolvidas pelos sujeitos participantes ou a falta delas, quando for o caso. E considerando que a resposta de P2 destoou das demais e indicava uma possível orientação direta por parte da escola, então, foi reorientada a pergunta para ele da seguinte maneira: *há/houve alguma palestra, um planejamento direcionado para essa temática?* E obtemos essa resposta

Às vezes, por exemplo, no dia 18 de maio<sup>47</sup> veio um palestrante, já planejada pela escola mesmo. Em conjunto, em parceria com a Secretaria de Assistência Social. Às vezes com a Secretaria de Saúde e eles vão fazendo as palestras. Às vezes, sim (P2).

---

<sup>47</sup> 18 de maio é a data em que se celebra o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

Observado que a resposta de P2 se mostrava ambígua, ao mesmo tempo que dizia haver uma forma de orientação/palestra, não dizia se era/foi específica para tratar sobre o enfrentamento do racismo. No que foi preciso insistir, refazendo a pergunta de modo mais incisivo, da seguinte forma: *you participated in any race-oriented workshop specifically?* Essa pergunta foi feita para os(as) outros(as) participantes também, vejamos:

**Até agora eu não vi nenhuma palestra nesse sentido, não** (P2 - Grifo nosso).

**Não. Que eu me lembre, não.** Assim é mais a questão pedagógica, pode ter tido. Mas eu não me lembro. E mesmo que tenha tido, acho que deveria ser uma coisa mais bem trabalhada. A pessoa fazer uma palestra uma vez ao ano, não vai resolver (P3- Grifo nosso).

Como a fala de P2, ao finalizar sua resposta sobre ter recebido ou participado de orientação ou palestra sobre o enfrentamento do racismo promovido pela SMESCC ou pela escola foi negativa, corroborando com as demais falas dos entrevistados e entrevistadas, podemos inferir que *suas práticas de enfrentamento ao racismo partem de iniciativas individuais*. Porém, para que não fiquem espaços para suposições, queríamos saber se haveria um planejamento coletivo ou individual para tratar essa temática. Por isso, fizemos a seguinte pergunta: *you usually meet with other teachers to plan the classes on racism, why?* Vejamos as respostas

**Não, infelizmente a gente tem essa dificuldade.** Porque a maioria dos professores, falando da nossa realidade, eles não são daqui. Eu moro aqui em Poço Fundo. **Eles são de outros municípios** então dificilmente a gente se reúne para isso. Nas aulas... são as horas aulas, as aulas atividades que a gente tem que pagar... não. **É falta de interesse mesmo.** Eu não vejo ninguém... a partir do momento que eu tenho oportunidade, deveria ser desejoso do professor. Oh, gestora fulana, independente de quem seja, seria possível na próxima aula atividade a gente se reunir meia, uma hora para a gente planejar juntamente. Porque juntamente é melhor, tão bom. Quando você me ajuda, eu ajudo você, né? A gente pode fazer tal atividade, a gente pode... a minha turma pode se apresentar na tua, fazer isso. Então, não tem. Infelizmente a gente perde muito tempo com coisas que não vão acrescentar em nada na nossa prática. Aí não tem, não. **Mas é uma boa ideia, né, sugerir, não custa nada** (P1 - Grifo nosso).

Assim a questão é que para se reunir assim... seria questão de ter aquela semana para trabalhar isso. Como a gente faz semana... estes dias teve a **semana do trânsito**, por exemplo. **A gente não vê nas escolas semana afro ou semana da consciência negra.** Às vezes vem alguém conversar com os alunos, mas é muito raso. Depois tem outra questão por ser uma escola pequena o máximo que os professores podem se reunir por série é dois, por exemplo, os dos 4º ou 5º anos que tem duas turmas. Se fosse uma escola grande com 4 ou 5 turmas por série. **A gente se reúne quando é sobre o São João.** Na maioria das escolas também é assim, o que falta é cultural, como diz. O São João, São João a gente com um mês antes já começa a trabalhar para ter apresentações,

pra ver se vai ter aquilo, o balaio junino, tudo. **Mas nessas questões não tem.** Porque tem que ser uma coisa... não pode ser só uma aula... **tem que ser uma coisa que prenda atenção deles para criar impacto.** Pra ficar... eita.... eles entenderam. A questão dos meninos hoje eles têm uma dificuldade de entender as coisas, de prestar atenção. **E outra, esses assuntos assim seriam trabalhados em História e Geografia.** Você sabe que História e Geografia são disciplinas importantes, muito importantes. Mas só que culturalmente a sociedade tem uma coisa de dizer Português e Matemática já fica mais difícil ainda de se trabalhar. Os governos mesmos eles ficam fazendo para que o professor só faça Português e Matemática. Mas, por quê? **A gente sabe tudo isso é para que as futuras gerações não sejam seres pensantes politicamente e intelectualmente bem entendidas.** Sejam só pessoas mecânicas, práticas, para trabalhar e dá voto (P3 - Grifo nosso).

(CSA) Nas aulas-atividades que geralmente, às vezes, os professores se reúnem uma vez ao mês na escola esse tema de enfrentamento ao racismo já foi pauta alguma vez da reunião?

**Não, não que eu me lembre, não** (P3 - Grifo nosso).

A resposta de P1 aponta para um dos motivos pelos quais os planejamentos não são feitos no coletivo. *Uma das razões é que a maioria dos professores e professoras são de outros municípios.* Apenas ela reside na comunidade. Perguntada em relação às reuniões que ocorrem nas aulas-atividades, se já teria se discutido sobre a temática, ela indica que *há uma falta de interesse sobre essa discussão.* Apesar disto, acredita que seria uma boa ideia sugerir a temática para discussão nas reuniões das aulas-atividades.

P3, em sua fala, também pontua que *há falta de planejamento coletivo sobre o enfrentamento do racismo, inclusive nas aulas-atividades.* Mas também aponta para outras questões, como a *não neutralidade da educação* (FREIRE, 1989). Ao comparar a ausência da Semana Afro ou Semana da Consciência Negra com o São João, vemos a predominância de uma festividade da religião católica que foi culturalmente introduzida no calendário escolar. E, conseqüentemente, a exclusão de outras crenças como as de origem africana, corroborando com o que Ferreira e Silva (2018) chamam de dificuldades enfrentadas no currículo escolar pelas epistemologias não hegemônicas.

Apesar da fala de P3 destacar a priorização de disciplinas como Português e Matemática no currículo escolar pelo governo, no intuito de produzir seres mecânicos que sirvam para trabalhar e votar<sup>48</sup>, desconfigurando, assim, o caráter crítico e emancipatório da educação.

---

<sup>48</sup> Refere-se ao trecho do discurso do então deputado Jair Messias Bolsonaro em 2013 que, ao mencionar os pobres, diz que estes só têm uma serventia: votar. Vejamos: “Não adianta falar em dar educação, porque a educação não é apenas dar uma sala de aula e um professor. Hoje em dia, tirou-se a autoridade do professor na sala de aula. Então, a molecada não aprende nada. Daí entram nas cotas. A meritocracia não vale nada. E, agora, a Dilma Rousseff inventou uma cota de 20% de vagas para os negros em concursos públicos. Discriminou os negros, como se não tivessem competência para ser alguém na vida com o próprio sacrifício, desvalorizando a questão da meritocracia. Então, Sr. Presidente, concluo dizendo que nós crescemos 3 milhões de habitantes por ano. Não se dá vazão para a demanda de tantos problemas que esse pessoal pobre vai ter no futuro. Só tem uma utilidade o pobre no nosso país: votar. Título de eleitor na mão e diploma de burro no bolso, para votar no governo que

Notamos também que, como enfatiza P3, em História e Geografia é possível trabalhar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim como nas demais disciplinas, como no decorrer das entrevistas vai ficando evidente, ainda que os(as) professores(as) direcionem muito o olhar para a disciplina de História, quando relacionam o enfrentamento ao racismo.

Diante deste contexto, consideramos pertinente indagar como os(as) professores(as) introduziam a questão do enfrentamento ao racismo em sala de aula. Tendo em vista a não orientação, a ausência de forma direta da temática no PPP da escola, a falta de planejamento coletivo, etc. Para isto, foi perguntado: *as questões de enfrentamento ao racismo são introduzidas na aula de forma espontânea, trazidas pelos alunos; por meio de algum acontecimento ou planejada?* E assim obtivemos as seguintes respostas

É o que eu falei pra você. **Às vezes acontecem casos isolados na sala de aula que a gente tenta resolver, solucionar. Às vezes vem sugestão da escola para a gente trabalhar as datas comemorativas.** Às vezes vem por conta das atividades de Ensino Religioso a questão do convívio, do respeito a religiosidade do outro e a diversidade também (P2 - Grifo nosso).

**Envolve as duas formas a espontânea e a planejada.** Geralmente, meu planejamento, minha aula de hoje, vai falar mais sobre essa parte aí. **Aí eu gosto de ter uma roda de conversa, uma reflexão.** Aí a gente vai apontando, vamos conversando, estudando o conteúdo e à medida que a gente vai vendo, eles vão trazendo atitudes que eles viram no meio deles. E a gente vai discutindo se foi certo, foi correto, o que pode ser feito para melhorar tal situação (P4 - Grifo nosso).

Essa introdução do enfrentamento ao racismo é realizada *a partir de casos de racismos, através de intervenções para tentar resolver e solucionar os conflitos.* É contemplada, assim, nas atividades de Ensino Religioso quando se abordam valores humanos, respeito à religiosidade, diversidade e convívio, segundo P2. Já para P4, a sua abordagem estimula o *diálogo e a conversação a partir de atitudes vivenciadas pelos próprios estudantes.* Na intenção de discutir a percepção do que venha a ser atitudes consideradas erradas e corretas para melhorar essas situações.

Assim, os(as) professores(as) relatam que *a forma que introduzem a discussão sobre o enfrentamento do racismo é mista, pois contempla tanto a forma espontânea quanto a planejada.* Sendo que a espontânea se constitui na forma predominante, uma vez que é a partir dos casos de racismo ou de situações outras que os(as) professores(as) veem a necessidade de intervir, solucionar e posteriormente abordar em suas aulas a temática, como diz P3.

---

está aí. Só para isso e mais nada serve, então, essa nefasta política de bolsas do Governo, em especial o Brasil Carinhoso. Pena que acabou o meu tempo, Sr. Presidente. Muito obrigado". Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/>.

**Na maioria das vezes, são de forma espontânea.** Como a questão que eu expliquei do livro, né, os rituais. É mais espontânea porque para ser uma coisa planejada a gente vai seguindo o currículo, né? **Com isso quando tem alguma coisa no livro, praticamente nada ou em novembro.** Acaba que assim quando acontece uma situação a gente trabalha, **mas para dizer assim que tem um planejamento, não tem, que tem uma sistematização, não tem** (P3 - Grifo nosso).

Ao vivenciar em suas salas de aula essa forma mista de introduzir o enfrentamento ao racismo, que estratégias utilizam para trabalhar, chamar a atenção, desenvolver a criticidade dos alunos e alunas? Pensando nisso, elaboramos o questionamento que dizia: *quais estratégias você utiliza para poder trabalhar esse tema?* Vejamos:

Acho que as estratégias, são justamente, a questão. Como hoje a gente tem apoio da internet, né? **Aproveitar realmente o que a gente puder trazer, o que tá na mídia, no bom sentido** (P1 - Grifo nosso).

**Eu inverteo as situações com os alunos.** Se fosse você que tivesse no lugar da pessoa e a pessoa tivesse feito isso? **A questão da empatia** (P2 - Grifo nosso).

**Eu explico a eles que é errado, né?** E demonstro com exemplos de pessoas ou de coisas que aconteceram como violência que aconteceu por causa de pensamentos de racismo, de preconceito. **Porque para demonstrar a eles que uma coisa que parece ser uma brincadeira, que parece uma coisa infantil, pode se tornar algo maior dependendo da forma** (P3 - Grifo nosso).

**Eu gosto muito de ter o diálogo, discussão.** E a medida do que eles viram, presenciaram... e fazer perguntas do tipo: aí minha gente está certo isso? O que a gente pode fazer para melhorar? O que é que a gente tem visto, tem aprendido? **Vamos fazer trabalhos de conscientização** para eles fazerem uma **atividade de casa. Seja uma entrevista com o pessoal da família** deles mesmo sobre algumas atitudes, algumas situações (P4 - Grifo nosso).

A forma como os(as) professores(as) utilizam estas táticas são diversificadas. *Tais estratégias vão do uso daquilo que está em evidência na mídia, a utilização da empatia, uso de exemplos com pessoas ou situações que geraram violência, desconstrução do caráter jocoso das ditas “brincadeiras”, discussão, conscientização e envolvimento das famílias.* Se eles e elas dizem utilizar esses recursos para abordar a temática de enfrentamento ao racismo, gostaríamos de saber também as referências que se valem para isso. Então, foi perguntado, na hora de planejar a aula sobre o enfrentamento ao racismo, *quais referências você utiliza para isso?*

O que eu faço, quando eu vou trabalhar o assunto, anteriormente, não tinha isso. Mas eu agora, observo que **os livros didáticos já trazem uma série de indicações que eu posso tá recorrendo para enriquecer.** A partir deles eu vejo o conteúdo e existe essa necessidade de você ler lá e dizer. Mas.... está faltando alguma coisa. Eu poderia

pesquisar mais sobre isso, isso vai ser bom quando eu tiver lá dando aula. **Aí, eles trazem uma série de indicações lá, que são boas** (P1 - Grifo nosso).

**A questão é que a gente gosta de trabalhar muito com imagens, algum conteúdo que tem no livro de História.** A gente traz para sala de aula é a questão de mais imagens. Vídeos é mais difícil até a questão do material para conseguir aqui para expor. **Um autor específico eu não me lembro.** Às vezes um livro de literatura. Eu vejo, eu gostei desse livro e vai focar na questão, eu trago. A questão do livro, alguma coisa que eu pesquisei na internet, o geral, não tem bem especificamente um autor (P4 - Grifo nosso).

*As falas mostram que não existe um autor específico, mas os(as) professores(as) dizem utilizar vídeos, imagens, por serem mais fáceis de trabalhar.* P1 diz que observa as indicações que vêm nos livros didáticos, que são boas e complementa **“eu trago muito a questão dos vídeos do YouTube”**. Já P4 diz trabalhar muito com imagens e às vezes com livros de literatura. Então, quisemos saber quais livros e em que momentos eram utilizados. Para isso, perguntamos: *os livros didáticos e/ou paradidáticos que você utiliza em sala de aula, como eles abordam o enfrentamento ao racismo?*

**Em relação ao de didático a gente já tratou, mas os paradidáticos eles são muito bons.** E são necessários. Nós enquanto professores, temos uma caixinha em sala de aula, onde a gente tem esse cuidado de sempre ter algum livro que trate. Os livros todos tem que ter uma temática, um tema, né? **Mas e fora isso nós temos autonomia para chegar na biblioteca e procurarmos o livro e na internet também. Porque, às vezes, o livro ele não tá disponível na biblioteca da escola, mas tá na internet.** Não custa nada você trazer, tem ele em pdf, tem livro comprado pelas pessoas, tem uma diversidade de estratégias. E aí é importante que a leitura deleite, ela é... eu considero também como algo muito importante para o professor, né? **A leitura deleite é o ler por ler, né?** E aí é só pelo prazer de ler, mas aí você na leitura, aí você vai mais tarde e volta. Lembra da historinha que a gente ouviu no início da aula? Tem alguma coisa a ver com o que a gente tá vendo agora? Então, fazer essa relação, essa correlação do que você trabalha. Isso, realmente tem muitos livros bons que você pode está utilizando. Tá fazendo com que os alunos, eles aproveitem e leiam, né (P1 - Grifo nosso)?

(CSA)Você lembra de algum título específico?

**O que a gente utiliza mais é aquele “Menina bonita do laço de fita”, né?** Mas, na verdade, ele não precisa ter um tema específico, às vezes, você lê algumas histórias onde no final você vai trazer a temática também. Não precisa tá lá, racismo, não. A própria história vai levar a isso. Lá na sala mesmo tem falando sobre amizade, por exemplo. Aí, de certa forma você pode tratar dessa questão. Onde você não deve escolher seu amigo porque ele ser mais clarinho ou mais escurinho do que você. Tratar desses assuntos assim. A maioria dos livros (paradidáticos) traz essa possibilidade de você abordar o assunto voltado para essas temáticas aí (P1 - Grifo nosso).

Os relatos dos(as) professores(as), ao responderem esta pergunta, indicam que conhecem livros paradidáticos que tratam sobre o enfrentamento do racismo. A maioria diz que os alunos e alunas têm contato com essas leituras *na hora da Leitura Deleite*, momento em que

os(as) docentes leem junto com os(as) estudantes. Três dos quatro entrevistados citaram o livro paradidático “**Menina bonita do laço de fita**”, de Ana Maria Machado (1996).

Contudo, mesmo tendo mencionado este livro paradidático, o professor 3 diz que os livros que abordam essa temática são muito poucos, o que se relaciona com o que menciona na subseção sobre *A educação e os sujeitos de direito* desta pesquisa, sobre a seleção dos livros paradidáticos e a dificuldade que existe na seleção dos livros que abordam a temática étnico-racial que integrem o PNLD (ARAÚJO, 2017). Também P2 nos apresenta uma perspectiva diferente ao ser perguntado como os livros didáticos e paradidáticos que utiliza abordam a questão do enfrentamento ao racismo. Vejamos

**Eu acho assim que o racismo deve ser enfrentado quando acontece.** Por exemplo, tem que ter a fase preventiva, claro. Mas tem que agir quando ele acontece porque **se você ficar falando do tema todo dia você pode até motivar o racismo.** Representa uma coisa que não é normal. A criança tem que está consciente daquilo. E pra agir quando acontecer, mas não é ficar lembrando disso o tempo todo. Eu acho assim que tem que combater porque ele existe. Mas também não pode ficar... como é que eu posso dizer... dando ênfase a coisa. Porque geralmente quando você faz uma canção... **acho que as campanhas contra o racismo não têm que falar sobre racismo.** Tem que falar sobre igualdade, sobre empatia. Porque, por exemplo, as campanhas que falam sobre movimentos contrários as guerras falam sobre paz. E é o que se busca e não falar sobre guerra, guerra, guerra. Guerra já é a coisa ruim que as pessoas não querem lembrar. Não porque não pode ser falado, mas porque a gente precisa cultivar o que é bom, não o que é ruim. Eu penso assim (P2 - Grifo nosso).

(CSA)Seria uma relação de opostos, quando existe algo mal, mas não precisa continuar falando daquilo, se pode falar no oposto para as pessoas poder entender e valorizar?

Isso. **A mesma coisa é essa questão da homofobia.** É uma coisa que ninguém sabia que existia isso, apesar de existir. Mas hoje em dia se cultivou tanto essa palavra que... **eu acho que ao invés de fazer uma campanha contra a homofobia era para fazer uma campanha sobre aceitar a natureza das pessoas.** Entendeu a diferença? Essa palavra homofobia gera mais homofobia. E se você falar sobre aceitar a natureza das pessoas vai gerar mais respeito à natureza das pessoas. Eu penso assim (P2 - Grifo nosso).

Assim, P2 entende que para enfrentar o racismo não é necessário abordar essa questão constantemente, pois isso poderia surtir o efeito contrário, ou seja, gerar mais racismo. Ele aponta que a campanha de prevenção deve existir, assim como agir quando acontece o ato racista, mas que *as campanhas contra o racismo não deveriam falar de racismo e sim sobre igualdade e empatia*. Esse pensamento se refere a outras temáticas como a guerra e a homofobia.

Desse modo, nos aproximamos das perguntas finais para caracterizar a prática docente de enfrentamento ao racismo. Por isso, perguntamos *se eles e elas tinham em seus*

*planejamentos a previsão de tratar sobre o enfrentamento do racismo* e obtivemos respostas afirmativas, porém com ressalvas. Vejamos:

**Há.** No dia a dia, acho que a gente... é como dia das mães. Todos os dias são dia das mães. No segundo domingo de maio é quando a gente comemora. Então, o racismo tem que ser combatido no dia a dia, no comportamento diário de cada aluno, de cada professor, de cada funcionário, de cada cidadão, né? Mas **a gente vai conscientizar a partir daquela data lá.** E a partir da conscientização vai orientando no dia a dia. **Uma coisa amarra a outra** (P2 - Grifo nosso).

Aí é uma coisa que eu tenho que colocar como minha culpa. **É que a gente muitas vezes deixa de fazer.** Pronto, eu não tenho como dizer daqui a alguns dias eu vou trabalhar com isso. **Não vou ser hipócrita de dizer porque é uma prática cultural, principalmente depois dessa pandemia que você que é professor sabe que a gente pega uma situação muito complicada na questão de leitura, aprendizagem que a gente está correndo com esses meninos.** Depois tem coisas importantes, que a gente sabe que é importante, mas que deixa passar. Mas eu não tenho, **devo trabalhar quando chegar à época do ano** (P3 - Grifo nosso).

Para P2, a *Semana da Consciência Negra* é associada à forma planejada que deve ser abordada a temática a partir daquela data específica. Já no dia a dia, quando acontecem situações de manifestação de racismo se deve orientar e conscientizar, pois as duas formas colaboram para o enfrentamento do racismo. O qual deve acontecer no comportamento diário do aluno, do professor, do funcionário, de cada cidadão. Nesse sentido, a fala de P3 também diz que deve trabalhar essa temática, mas quando chegar a época do ano. O que atribui às várias demandas decorrentes de cobranças para serem sanadas como a questão de leitura e aprendizagem, que aumentaram ainda mais no contexto decorrente da pandemia.

Assim, fazem-se necessárias duas perguntas que devem expressar o que esses(as) professores(as) pensam sobre como a educação pode exercer um papel relevante e quais atitudes da prática docente devem ser executadas pelos(as) educadores(as) no enfrentamento ao racismo. Desse modo, perguntamos *como a educação pode exercer um papel relevante no combate ao racismo?* E tivemos as seguintes respostas:

**Eu acredito que hoje em dia nós estamos colhendo os frutos de menos racismo por conta da educação.** Por conta de que pelo menos **uma semana a cada ano é conscientizado** de forma preventiva o racismo. Por conta que no dia a dia **os professores sabem o que é racismo, combatem o racismo** quando ele acontece. Usa da empatia, entendeu? Porque antigamente existia, era eschachado e era normalizado. Então se hoje nós temos uma sociedade que quando acontece algum tipo de **piada desagradável** sobre isso. Ou algum tipo de coisa que soe como racismo, já é combatido. É porque começou na educação. A escola voltando isso, voltando mais atenção para isso. **É importantíssimo a educação bater nessa tecla.** Como eu falei não direto, mas tem que ser na medida certa (P2 - Grifo nosso).

**Eu acredito que é trazendo mais projetos, fazendo formação continuada para o professor trabalhar mais esse tema em sala de aula, dando umas ideias, algumas**

**dicas, sempre aprimorando mais.** E trazendo projeto para sala de aula também, acredito que ajudaria bastante (P4 - Grifo nosso).

Todos(as) os(as) professores(as) dizem acreditar que a educação tem um papel relevante para o enfrentamento do racismo. Na fala de P2, vemos que ele atribui uma diminuição dos casos de racismo ao papel de conscientização preventiva, ao papel dos(as) docentes que sabem identificar o racismo, ao uso da empatia. Isso impacta na não aceitação de atitudes racistas como era antigamente, “escrachado”, “normalizado”. É importante bater nessa tecla. Já na fala de P4, podemos observar a presença dos desafios, da carência que existe direcionada a projetos, formação continuada, para que o educador possa exercer sua prática docente.

Tal característica ficou evidente tanto na subseção anterior, que abordava diretamente as manifestações de racismo em sala de aula, quanto no decorrer desta subseção, que, ao focarmos nas práticas docentes de enfrentamento ao racismo em sala de aula, assim como durante a entrevista, vão se revelando. Revelações estas que aparecem de forma explícita e não explícita. Porque o não dito também revela. Assim como a não orientação dos órgãos oficiais revelou formas de orientação outra.

Mas na última pergunta gostaríamos de saber dos(as) professores(as) o que eles(as) consideram como atitudes importantes na prática docente que devem ser executadas por eles(as), por nós no enfrentamento ao racismo. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: *quais atitudes importantes na prática docente devem ser executadas pelos(as) professores(as) no enfrentamento ao racismo em sala de aula?* Considerando que esta é a última pergunta e revela suas concepções em relação ao que foi tratado, colocaremos as respostas de todos e todas, com a ressalva de que P4 não respondeu a esta pergunta, devido às interrupções (pessoas entrando na biblioteca mais o barulho do recreio) na hora da entrevista.

Quais são as atitudes dos professores em relação a temática. **Eu acho uma coisa que a gente deveria ter mais cuidado era, justamente, planejar como escola.** Eu acho que quando você colocou... essa necessidade seria muito importante. **Primeiro a gente entender de que forma a escola deveria trabalhar esse tema.** Aí depois que a gente amarrasse lá, cada um iria para sua sala desenvolver. Porque aí depois, **a gente poderia voltar a se reunir e relatar o que aconteceu.** Na minha sala, às vezes, acontece uma coisa, na sala do/a outro/a e o relato dela, já vai me ajudar. E outro dia quando acontecer isso com fulana eu posso fazer diferente, ela fez assim. Mas eu vou fazer assim diferente. Então, **acho que tá faltando à relação com a questão da atitude, infelizmente.** Eu particularmente, eu adoro uma reunião, eu sou a Maria reunião, adoro uma reunião. Desde que seja uma reunião onde a gente vá sentar para planejar, eu gosto. Mas o que falta mesmo em relação a questão é atitude. Depois você pode refazer (pergunta) se não foi isso. É esse posicionamento do professor mesmo em se organizar. **Em ver o tema como realmente merece ser tratado.** Porque o que a gente tem visto é que o tema é tratado, mas é tratado e não se dá a devida importância. É, entendeu, ter uma coisa amarrada. Mas isso não quer dizer que agora vai ser obrigado. Olhe, professora, toda semana você vai, tem de tratar. Não é

isso, não. Não é isso que a gente tem autonomia na nossa sala e o professor mesmo assim pode. Se ele quiser ele pode, mas é ter esse direcionamento. E nem todas as pessoas tem essas atitudes, **mesmo porque não quer se comprometer, sabe?** Porque quando eu digo assim “oh diretora” na próxima formação de aula-atividade, eu gostaria de tratar sobre esse tema. As pessoas, infelizmente, como eu vou pedir é como se eu fosse a responsável. **Não entendem que somos nós. Não é uma pessoa só** (P1 - Grifo nosso).

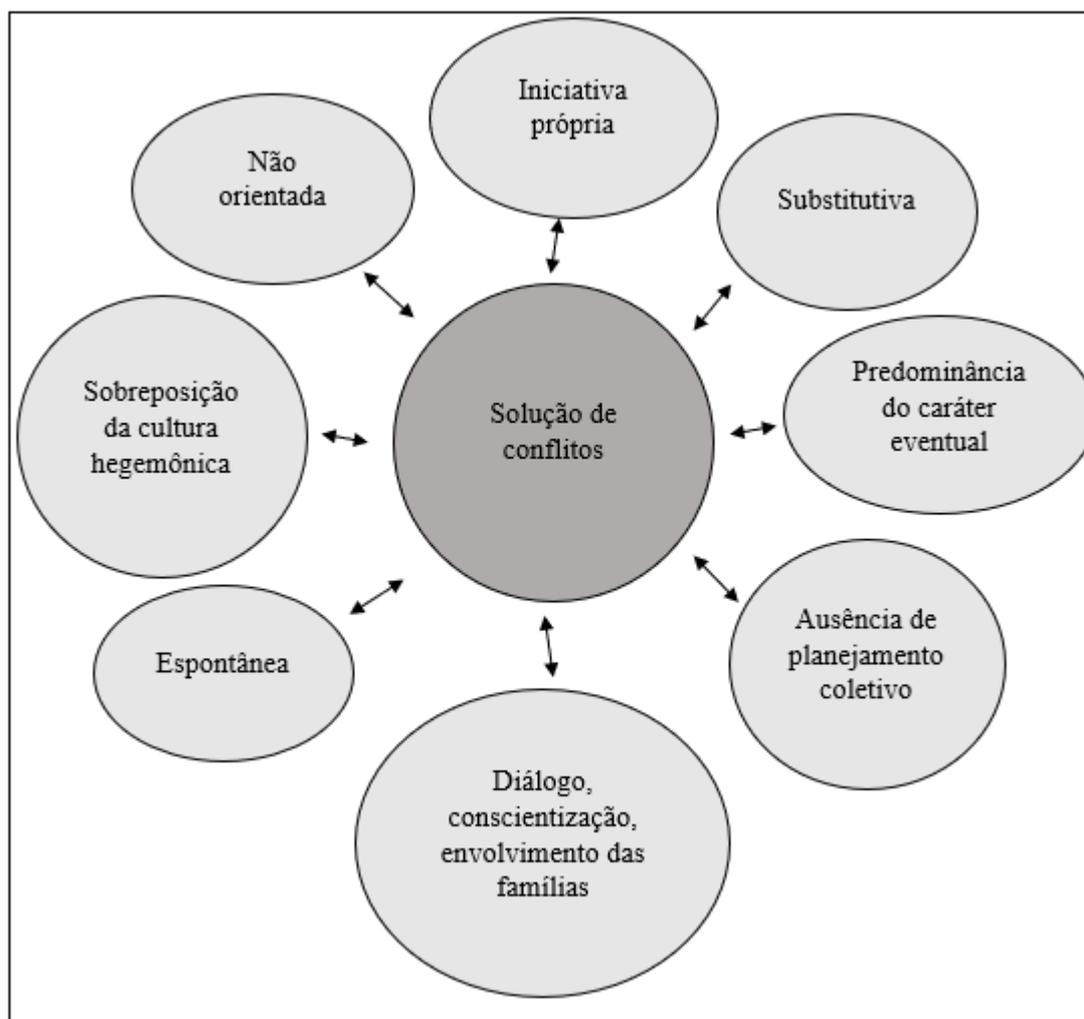
É o que eu falei, realmente. **É a questão da empatia.** É você não fazer com o outro o que você não quer que façam com você. Se colocar no lugar do próximo (P2 - Grifo nosso).

**As atitudes são assim... falar, exemplificar a importância de não fazer isso, mostrar situações que são causadas por essas práticas desde o começo quando se é criança.** E mostrar a eles a realidade que a sociedade faz parecer que é normal, mas não é (P3 - Grifo nosso).

Nestas falas, P2 enfatiza a questão da empatia e P3 indica a necessidade de desnaturalização/normalização do racismo. A fala de P1 destaca algumas necessidades bastante relevantes, como a de *planejar a prática de enfrentamento ao racismo como escola*: **“Eu acho uma coisa que a gente deveria ter mais cuidado era, justamente, planejar como escola”**. Entender de que forma a escola deveria trabalhar essa temática. Diminuir a distância do que se fala com a relação da prática **“acho que tá faltando a relação com a questão da atitude, infelizmente”**. Dar mais ênfase à importância da temática e à questão do comprometimento dos(as) professores(as) em entender que a obrigação de enfrentar o racismo é de todos(as) nós (BRASIL, 2004). Como aponta o relato de P1, “As pessoas, infelizmente, como eu vou pedir, é como se eu fosse a responsável. **Não entendem que somos nós. Não é uma pessoa só”**”.

Desse modo, elaboramos um quadro síntese a respeito da prática docente de enfrentamento ao racismo em sala de aula. Uma vez que os(as) professores(as) desenvolvem práticas e estratégias diversas para suprir a falta de orientação da Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe e do estabelecimento de ensino sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e do combate ao racismo.

Figura 4 - Caracterização da prática docente desenvolvida no enfrentamento do racismo



Fonte: O autor (2022).

Destarte, a prática docente de enfrentamento ao racismo na escola campesina pesquisada no município de Santa Cruz do Capibaribe foi caracterizada da seguinte maneira: a) não orientada, pois os(as) professores(as) não recebem orientação da Secretaria Municipal de Educação (formações, palestras, capacitações, etc.) ou da escola em que ensinam, fazendo-a por iniciativa própria/individual; b) substitutiva, pois como não tem uma orientação pelo órgão administrativo local ou estabelecimento de ensino, substitui-se essa orientação pelo que está/indica nos livros didáticos; c) mista, a forma de introduzir a temática em sala de aula tem uma predominância maior pelo caráter eventual, ou seja, a partir de algum acontecimento não planejado; d) não planejada coletivamente, pois a maioria dos(as) educadores(as) residem em outros municípios circunvizinhos e não fazem o planejamento coletivo, cada um(a) faz a partir de seus conhecimentos individuais; e) não há neutralidade, o aspecto da cultura hegemônica se sobressai (festa de São João); f) a introdução da temática é feita na maioria das vezes de forma

espontânea para solucionar conflitos entre os(as) alunos(as); g) as estratégias utilizadas de enfrentamento ao racismo são o diálogo, a conscientização e o envolvimento das famílias; h) as referências utilizadas são os livros didáticos, as indicações que vêm no próprio livro e vídeos do *Youtube*; i) o momento em que é debatido sobre a temática é na hora da leitura deleite (na forma planejada); j) atitude importante destacada seria o planejamento coletivo entre escola-professores(as) para sanar as debilidades apresentadas.

Após essa apresentação da caracterização das práticas docentes de enfrentamento ao racismo em sala de aula, percebemos que existem desafios a serem enfrentados. Desafios que permeiam a prática docente, mas que não dizem respeito apenas aos(às) professores(as) e sim à toda comunidade escolar envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, trataremos de finalizar e contextualizar os conceitos discutidos na pesquisa na próxima seção.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ubuntu*  
*Eu sou porque nós somos.*

Pedro Sarmiento (2016, p. 7).

Nesta seção, apresentamos as considerações a respeito do que foi exposto no percurso da pesquisa. Assim, retornaremos a conceitos dos Estudos Pós-Coloniais, ao que despertou o interesse por esta temática, ao que foi levantado no estado do conhecimento, ou seja, às produções acadêmicas anteriores na ANPEd e no PPGEduC-UFPE. Ao problema de pesquisa, que era saber como os(as) professores(as) enfrentam o racismo em suas práticas docentes em sala de aula. E, em meio a isto, tratar sobre o resultado que os dados nos revelaram associando ao contexto em que a pesquisa foi realizada.

Na introdução, foram expostas as desigualdades sociais e raciais fundadas nas relações assimétricas de poder como consequência de um sistema hegemônico de poder arquitetado pela modernidade/colonialidade, que são refletidas no contexto escolar. Vimos que os motivos que despertaram o interesse por este estudo mantêm uma relação com o que se discute na pesquisa. Apresentamos os fatores de aproximação e distanciamento com as pesquisas acadêmicas anteriores.

Na sequência, apresentamos no referencial teórico as concepções dos Estudos Pós-Coloniais, as quais nos serviram como lentes teóricas e nos orientaram durante todo o trabalho. Assim, discutimos sobre as denúncias e as explorações causadas pelo sistema da modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008) e as relações assimétricas de poder como consequência deste modelo de colonização, o que foi fundante para estabelecer o processo de *racialização* e *racionalização* dos povos, culturas, lugares e corpos não brancos.

Em meio a essa discussão, abordamos o que indica a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Movimento Negro e sua relação com a Lei nº 10.639/2003. Desse modo, pudemos perceber como a atuação do Movimento Negro foi/é significativa para a população negra brasileira. Através de lutas, reivindicações e conquistas, foi e está sendo possível pensar em uma nova perspectiva com mais oportunidades para todos(as), o que oportunizou conhecer os movimentos de resistência, enxergar a educação como *locus* privilegiado para uma sociedade mais equânime (GOMES, 2007; MUNANGA; GOMES, 2016; GOMES, 2020). E entender que o acesso à educação escolar, que foi negado à população negra durante um longo período da história

nacional (GONÇALVES; SILVA, 2000; SILVA, 2007; OFM, 2014; GOMES, 2020) emerge com e para os sujeitos de direito.

Direito à educação reivindicado nas lutas constantes e pautas do Movimento Negro, e as quais vêm sendo feitas desde o período escravocrata e início do século XX através de denúncias da exclusão sofrida pela população negra. Essa insistente cobrança produziu resultados, constituindo os sujeitos subalternos em sujeitos de direito (GOMES, 2020). Esse direito ao acesso à educação escolar que se amplia à população pobre, indígena, negra e às demais minorias sociais. O qual se reflete através da conquista da Lei nº 10.639/2003 que garantiu o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e particulares de Educação Básica, como já assinalado.

Nesta direção, a aprovação de mecanismos como o Parecer nº 003/2004 e a Resolução 01/2004, as quais dispõem e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim como as ações afirmativas representadas pelas cotas raciais, que possibilitaram o acesso ao Ensino Superior para negros(as), indígenas e pobres. São alguns exemplos efetivos das conquistas advindas da luta do Movimento Negro, e que contribuíram também de forma direta ou indireta para outras conquistas, como a promulgação da Lei nº 11.645/2008. Avanços que se refletem na política educacional contemporânea.

Estes avanços na Educação das Relações Étnico-Raciais se articulam às Pedagogias Decoloniais, somando forças para propor formas outras de pensar a educação escolar rumo a uma educação intercultural e antirracista. Ainda que os currículos colonizados e colonizadores (FERREIRA, 2018), junto com todo aparato produzido pelo poder hegemônico, apresentem resistências. As fissuras nesses espaços educacionais produzidas pelas demandas de uma educação pluriversal (intercultural, antirracista, crítica, emancipatória e humanizadora) abrem possibilidades outras.

Desse modo, são representadas, também, através das reivindicações de sujeitos outros por outras pedagogias, ou melhor, “*Outros sujeitos, outras pedagogias*” (ARROYO, 2012). Sujeitos estes de direito que caminham na direção da *desobediência epistêmica* (MINGOLO, 2008), mas não caminham sós, caminham com todos(as) aqueles(as) que ousaram e ousam questionar o modo opressivo e excludente do sistema hegemônico.

Caminhantes, pensadores como Fanon (1925-1961), Freire (1921-1997), Fals Borda (1925-2008), que com seu modo de questionar a opressão, a exclusão, a diferença, a marginalização daqueles(as) que não faziam parte do padrão hegemônico de poder, possibilitaram evidenciar suas reivindicações. Por isso, Freire e Fals Borda são considerados como precursores das Pedagogias

Decoloniais (MOTA NETO, 2020). Pedagogias estas que pulsam por representatividade das minorias, que germinam a partir dos subalternos, com eles e para eles. Alicerçadas em epistemologias outras e no desejo de ver negros(as), indígenas, mulheres e a população LGBTQIA+ ocupando lugares e espaços de poder.

Destarte, o olhar direcionado aos condenados da terra ou que desmascara as exclusões (FANON, 1968; 2008), ou ainda para os oprimidos (FREIRE, 1978), reverbera em uma educação que expressa uma postura crítica, emancipatória e humanizadora. Elementos que corroboram com os princípios das Pedagogias Decoloniais (FERREIRA; SILVA, 2018). Tais elementos são representativos da prática docente, como fator distintivo na atuação do(a) professor(a), o que revela no conjunto da prática ou práxis pedagógicas, a qual denominamos como prática docente, as concepções de sociedade que cada indivíduo possui, e que se refletem na sala de aula e na execução destas práticas docentes.

Assim, o(a) docente, além de sua formação acadêmica, carrega consigo saberes outros, valores socio-histórico-culturais da sociedade na qual está inserido(a) (SOUZA, 2009; MELO, 2010; TARDIF, 2012). Perspectiva complexa, pois a sociedade brasileira além de ser fundada e trazer as marcas da colonialidade, também é racista. Tal característica nos indica que devemos permanecer vigilantes, pois, ainda que não queiramos, fomos constituídos(as) através dessas relações raciais como aponta Ribeiro (2019). Contexto este que vimos refletido na comunidade, na escola, nos relatos dos(as) professores(as) pesquisados(as).

Nesse sentido, foi possível perceber as múltiplas facetas do racismo identificadas nas falas (*Unidades de Registro*) dos(as) professores(as) como concepções de racismo. Elas evidenciaram que esses(as) profissionais reconhecem que o Brasil é um país racista, que o racismo interfere e causa disparidades nas relações sociais. Em várias situações, o racismo é utilizado como fator distintivo para estabelecer uma relação de superioridade e inferioridade entre os grupos sociais racializados. Vimos, também, que o racismo, mesmo sendo parte da estrutura social (ALMEIDA, 2019), pode ser subdividido, tipificado, entendido ou se apresentar em diferentes concepções.

Essas concepções, aqui, foram agrupadas em dois blocos, denominados de macro e micro. Nas falas dos sujeitos, o agrupamento que denominamos de macroestrutural comporta as concepções de racismo que apresentam um caráter mais geral ou coletivo, como o *racismo estrutural*, o *racismo cultural*, o *racismo institucional*, o *racismo epistêmico*, o *racismo religioso* etc. Já o grupo denominado de micro ou individual contém as formas de racismo direcionadas diretamente aos indivíduos. Essa forma de racismo, na pesquisa, representa o *racismo individual* e o *racismo biológico*. Ambos são manifestados com o objetivo direto de ofender, diminuir, de

menosprezar o indivíduo, como diz P1. E tem nos marcadores biológicos ou características físicas o elemento diferenciador.

Desse modo, esses marcadores diacríticos como cor da pele, cabelo, formato do nariz (GOMES, 2020) são utilizados como atributos negativos no momento das agressões, o que ficou evidenciado nas falas dos sujeitos entrevistados como uma das formas que o racismo se manifesta em sala de aula. Observamos, também, através da coleta de dados para caracterização da comunidade, a forte presença das religiões cristãs, representada pela denominação evangélica congregacional (congregacionismo) em Poço Fundo. Tal característica representa uma das marcas da colonialidade que é a imposição de sua fé. Assim, existe uma não aceitação de religiões de matriz africana na comunidade, nas famílias e conseqüentemente se reproduzindo na escola e em sala de aula. Dado este que foi evidenciado nas falas dos(as) professores(as), caracterizando a manifestação do *racismo religioso*.

Essa característica da presença do *racismo religioso* foi vista também no levantamento do estado do conhecimento na ANPED, quando Marques (2019) relata suas dificuldades para abordar a questão religiosa através da literatura. Quando se trata de obras literárias que representam a história e a cultura afro-brasileira e africana, há uma escassez destes materiais. Assim como mostraram os relatos dos(as) professores(as) que disseram que se lembravam de apenas um livro paradidático que abordava o enfrentamento do racismo diretamente, a obra que tem como título “**Menina bonita do laço de fita**” (1996), de Ana Maria Machado.

Nessa direção, percebemos que os(as) professores(as) entrevistados(as) na Escola Municipal Intermediária Professora Maria José apontam para ausência nos livros didáticos de conteúdos que abordem mais sobre a presença de indígenas e negros(as). A representação das pessoas negras ainda é muito marcada pelo período da escravidão. Como consequência, as lutas, conquistas e personagens negros(as) importantes contemporâneos(as) não são mencionados(as), como destaca P3, assim como os fatores positivos sobre o continente africano.

Dessa maneira, além de se configurar a presença do *racismo epistêmico* em sala de aula, mostra, ainda, a atuação da colonialidade através dos conteúdos representados nos materiais escolares. Característica, também, apontada na dissertação de Michele Ferreira (2013), no levantamento do estado do conhecimento (PPGEduC-UFPE). Como consequência, temos uma resistência em admitir a presença do racismo que pode ser expressa na insegurança de nomear os(as) alunos(as) como negros(as), fato observado por Joseildo Ferreira (2015) em sua dissertação ou evitar o uso do termo racismo, o que pudemos ver nos relatos de P1.

Assim, a prática docente de enfrentamento ao racismo dos(as) professores(as) colaboradores(as) parte de iniciativas próprias/individuais e que, apesar de ter uma intenção

positiva, requer uma formação adequada. Não apenas nos cursos de formação inicial (Normal Médio ou Graduação), pois, como ficou evidenciado, mesmo os cursos de formação mais recentes tratam a temática de forma aligeirada, como apontado por P3 e P4, que se formaram após o ano de 2015. E os(as) professores(as) com formação anterior a esta data dizem não ter tido acesso em suas formações iniciais às discussões provenientes dos aportes legais que tratam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Não obstante, esses(as) docentes, que não tiveram acesso a essas discussões, apresentaram mais dificuldades para caracterizar o enfrentamento do racismo, seja pela resistência ou insegurança em tratar do assunto (P1) em sua sala de aula ou por considerar que esta temática não deveria ser abordada sistematicamente (P2), o que poderia até provocar mais casos de racismo. Logo, tal entendimento destoava do que indicam os pressupostos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, revelando, assim, a necessidade de se conhecer tais pressupostos legais.

Destarte, compreendemos que existem práticas docentes de enfrentamento ao racismo em sala de aula vivenciadas pelos(as) professores(as) pesquisados(as) na Escola Municipal Intermediária Professora Maria José, em Poço Fundo. No entanto, para que essas práticas se configurem com mais efetividade, é preciso superar desafios e limitações. Nesta perspectiva, o conhecimento dos sujeitos reflete muito os ensinamentos eurocêntricos, até porque essa foi a base da sua formação, assim como a maioria dos livros didáticos que utilizam. Do contrário, a prática de enfrentamento ao racismo ficará restrita às abordagens esporádicas, como na Semana da Consciência Negra ou resumidas à contenção de conflitos e agressões.

A análise dos dados revelou que a nossa pesquisa avançou à medida que conseguiu caminhar na direção de identificar as concepções de racismo que os(as) professores(as) pesquisados(as) apresentam, e, a partir destes dados, relacionar com o modo que identificam as formas de manifestação e com as práticas docentes de enfrentamento ao racismo em sala de aula. Além do que, ao caracterizar os 4º e 5º anos (2º ciclo) do Ensino Fundamental Anos Iniciais, apresenta-se uma faixa etária distinta das pesquisas anteriores.

Tal configuração evidencia a necessidade de olhar para esse segmento ou faixa etária da educação e enfrentar o racismo como indicam os pressupostos legais. Também, mostra-se significativa por ser, provavelmente, a 1ª pesquisa deste caráter a abordar a temática do enfrentamento ao racismo no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, o que contribui para revelar avanços e limitações sobre o trato da temática.

Nesta direção, evidenciamos a indispensabilidade dos(as) professores(as) perceberem que trabalhar sobre as questões étnico-raciais não pode ser entendido como algo ou uma disciplina a

mais para sobrecarregá-los(as) (GOMES, 2012; 2020), uma vez que ficou evidenciado que com o contexto pandêmico a cobrança por alfabetizar os(as) alunos(as) é maior. Existe também uma necessidade de que Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe e as escolas deem suporte oferecendo qualificação sobre a temática de enfrentamento ao racismo para os(as) professores(as) da rede municipal de educação.

Desse modo, elencamos os desafios(dificuldades) refletidos nas falas dos(as) docentes e percebidos através das inferências. Assim, identificamos os seguintes desafios: a) lidar com a ausência de orientação da secretaria de educação e da escola; b) lidar com a não aceitação das famílias quando se trata sobre religiões de matriz africana; c) formação adequada dos(as) professores(as) em relação às questões étnico-raciais; d) as hierarquias educacionais priorizarem o que é determinado pelas leis e aportes teóricos legais sobre as relações étnico-raciais; e) discutir sobre a necessidade de uma sistematização destes conteúdos ao longo do ano e não apenas em uma semana; f) diferenciar com exatidão bullying e racismo e; g) enfatizar aspectos sobre a desnaturalização do racismo.

Portanto, a prática docente de enfrentamento ao racismo em sala de aula está permeada, também, por desafios cotidianos. Neste sentido, a prática docente está atravessada por desafios didático-pedagógicos, os quais, para serem mais bem detalhados e evidenciados, exigem maior aprofundamento. Algo que não foi possível de ser realizado devido ao tempo estabelecido para conclusão da dissertação e também às condições atípicas produzidas pela pandemia do Coronavírus, que impactaram a realização da pesquisa.

Diante disto, gostaria de acrescentar a conjuntura na qual esta pesquisa foi realizada. Um contexto conturbado por incertezas, dúvidas, medos, mortes e saudades. Quando iniciamos as aulas no curso do mestrado no ano de 2020, só foi possível assistir a primeira aula (12/03/2020) presencial, pois, diante do avanço da Covid-19, as instituições de ensino públicas e privadas pararam suas atividades. Assim como várias outras instituições, vários setores da economia, tivemos que ficar em casa isolados(as) do convívio social durante meses. Enquanto isso, ouvíamos nos noticiários o número assustador de mortes crescendo por conta da pandemia. Assim, começamos a sentir a perda de conhecidos, colegas, vizinhos, amigos, parentes, cônjuges, familiares, pais, mães, filhos etc.

Em meio a dúvidas e incertezas, as aulas do curso de Pós-Graduação em Educação Contemporânea retornaram de forma remota apenas no segundo semestre (04/06/2020) do mesmo ano. A partir desta data, cursamos todas as disciplinas de forma remota, apreensivos em nossas residências, com medo do contato físico, de contrair ou espalhar a(o) doença(vírus). Assim, testemunhávamos as notícias das mortes de pessoas próximas, amigos, professores, alunos. E,

desse modo, chegou o final do ano de 2020 com tantas perdas que as festas natalinas e de ano novo não pareciam ter sentido.

No ano seguinte, em 2021, aguardávamos chegar a tão esperada vez para nos vacinarmos. Porém, o então presidente (Jair Bolsonaro) negava a gravidade da pandemia, ironizava<sup>49</sup> a situação das vítimas que morriam sem poder respirar. Em meio a este caos, ainda tínhamos a ameaça de se privatizar o SUS. No entanto, as denúncias de corrupção referentes à compra da vacina<sup>50</sup> estavam nos noticiários, fato que, diante do número<sup>51</sup> (quase 700 mil vítimas) de mortes, no Brasil, por Coronavírus, causou/causa revolta e indignação.

Nesse contexto, foi/é imprescindível nos posicionarmos por políticas que defendam o direito à vida, à saúde, à educação, à dignidade do(a) outro(a) onde quer que esteja, porque sabemos que a maioria dessas vítimas tem uma cor, vem de lugar periférico, uma exclusão que representa o lugar do não-ser (SANTOS, 2020). Essa cor e esse lugar são representados, principalmente, pela população negra. Então, precisamos nos posicionar a favor da democracia, da liberdade, da construção de uma sociedade mais equânime, representada nas lutas pelo direito das minorias sociais.

Portanto, em tempos em que a democracia está sendo ameaçada, a neutralidade só serve para fortalecer o opressor. E como assevera o pernambucano Paulo Freire (1989), não há neutralidade na educação. A neutralidade na educação é reivindicada com o propósito de manutenção do poder hegemônico ou quando as minorias sociais estão tendo acesso aos seus direitos/poder. Assim, mais do que realizar um trabalho para obter um título, é fundamental que esse trabalho possa dialogar e contribuir para somar forças para romper com as amarras da colonialidade, do racismo que tenta nos desumanizar.

Desse modo, se pautamos nossa existência em valores como emancipação, equidade, respeito e dignidade, precisamos construir juntos, como diz o provérbio africano “eu sou porque nós somos”. Não podemos perder a capacidade do que nos torna humanos, ainda que o sistema hegemônico venha tentando fazer isso quando nos nega acesso a direitos fundamentais, emprego com remuneração adequada às nossas necessidades, e implementa reformas educacionais para formar mão de obra barata e rápida.

---

<sup>49</sup> Ver reportagem **Bolsonaro imita pessoa com falta de ar e critica Mandetta**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-imita-pessoa-com-falta-de-ar-e-critica-mandetta/>.

<sup>50</sup> Ver reportagem **Entenda a suspeita de propina em negociação de vacinas contra a Covid pelo Ministério da Saúde**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/cpi-da-covid/noticia/2021/06/30/vacina-davati-entenda.ghtml>.

<sup>51</sup> Número de mortes por Coronavírus até 8 de novembro de 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

Essas estratégias desvelam a contradição representada pelas classes dominantes (FREIRE, 1989), na tentativa de manter seus privilégios estabelecendo distinções entre nós e eles, entre as pessoas que se julgam defensoras da “moral, da família e dos bons costumes” e os esquerdistas que pensam no bem comum, no coletivo. Dualidade (re)criada para dividir e desnecessária, que representa a *retórica da modernidade*. Precisamos estar atentos, pois, se sucumbirmos, a luta pela existência tende a apresentar mais dificuldades, se todos nós não formos resistência, luta e esperança no coletivo, sozinhos não seremos.

Assim, quando expus na justificativa os interesses que me levam a desenvolver esta pesquisa, que eram o incômodo com a estrutura social difundida pela colonialidade, refletir sobre quem sou, o que estou me tornando e como quero me construir, posso dizer, agora, que caminhei, aprendi saberes para levar para vida e que os compartilharei em sala de aula. E espero que aqueles(as) que leiam esta dissertação também possam aprender um pouco mais.

Finalmente, aprendi que aquela sensação de não ter argumentos, de não saber o que dizer, da impotência diante da temática do racismo vivenciada quando era estudante no Ensino Fundamental, faz parte de uma construção/estrutura orquestrada pelo sistema da modernidade/colonialidade que violenta, oprime e silencia, e ainda culpa as vítimas pelas opressões impostas. Mas não caminhei sozinho para chegar até aqui, muitos me/nos antecederam através de lutas, resistências e reivindicações, e muito está por ser feito para que nós e as futuras gerações possamos romper as amarras coloniais. Assim, não custa enfatizar a importância de que *vidas negras importam*. E que através da força da resistência, da *desobediência epistêmica*, do coletivo, todos nós somos e podemos pensar e tecer perspectivas outras. *Ubuntu*.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE-CAA – Curso de Licenciatura Intercultural**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25637/1/TESE%20Eliene%20Amorim%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.
- ALMEIDA, Elizângela Áreas Ferreira de; SARAVALI, Eliane Giachetto. Construções de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula. *In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 2015, Florianópolis, Santa Catarina. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4393.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. O Brasil e o FMI desde Bretton Woods: 70 anos de história. **Revista Direito GV**, v. 10, n. 2, p. 469-495, jul./dez. 2014. DOI: 10.1590/1808-2432201420. Acesso em: 9 nov. 2021.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Viviane da Silva; SISS, Ahyas. “Eu mereço que você venha me entrevistar, como uma excepcionalidade, demonstra que alguma coisa acontece...”: discursos simbólicos entre o privilégio de ser branco e o racismo. *In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 2017, São Luís, Maranhão. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís, Maranhão: ANPED, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT21\\_418.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT21_418.pdf). Acesso em: 8 nov. 2021.
- APPLE, Michel W. Reprodução, contestação e currículo. *In: APPLE, Michel W. Educação e Poder*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001, p. 39-84.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. Racismo, poder e legitimação: os discursos sobre diversidade étnico-racial na gestão do Programa nacional de Biblioteca da Escola. *In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 2017, São Luís, Maranhão. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís, Maranhão: ANPED, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT21\\_24.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_24.pdf). Acesso em: 6 nov. 2021.
- ARAÚJO, Júlio Ferreira de. **A História de Santa Cruz do Capibaribe**. 3 ed. Santa Cruz do Capibaribe: Agreste, 2008.
- ARROYO, Miguel González. **Educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González. Quando os movimentos sociais e os coletivos diversos indagam a educação. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 10, 2008, Braga, Portugal. **Anais do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Braga, Portugal: Conglab, 2008, p. 228-231.

ARRUDA, Matheus Torres. **Inventário do patrimônio arquitetônico da avenida Padre Zuzinha em Santa Cruz do Capibaribe -PE**. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Centro Universitário Vale do Ipojuca, Caruaru, 2020.

BACUBAUM, Paulo. **Frases Geniais**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. DOI: 10.1590/S0102-69922016000100002. Acesso em: 6 nov. 2021.

BELTRÁN-BARRERA, Yilson J. La biocolonialidad: una genealogía decolonial. **Nómadas**, v. 50, p. 77-91, abr. 2019. DOI: 10.30578/nomadas.n50a5. Acesso em: 7 nov. 2021.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BINS, Gabriela Nobre. A Educação Física e os limites para o trabalho com a questão étnico-racial na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis, Santa Catarina. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-3923.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006. DOI: 10.1590/S0104-83332006000100014. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação Básica**: documento final. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf). Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968**. Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Brasília: Presidência da República, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 9 nov. 2021.

- CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo. La (bio)colonialidad del poder: cartografías epistémicas en torno a la abundancia y la escasez. **Revista Youkali**, v. 11, p. 59-74, 2006. Disponível em: <http://www.youkali.net/youkali11-b-JCCajigas.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. DOI: 10.7213/rde.v10i29.3076. Acesso em: 7 nov. 2021.
- CARVALHO, José Emerson Máximo de. **Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa**: por uma memória das práticas docentes. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/42316/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Jos%C3%A9%20Emerson%20M%C3%A1ximo%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.
- CAVALCANTE, Darlene dos Santos; FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy. Desentocando: uma práxis feminina de decolonização. In: CARVALHO, Elson Santos da Silva; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio; MOUJÁN, Inês Fernandes (orgs.). **Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres**. Goiânia: Elson Santos Silva Carvalho, 2020.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: AKAL, 2006.
- CURRIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. **Nó-madas**, n. 26, p. 92-101, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- DIOP, Cheikh Anta. **A origem africana da civilização**: mito ou realidade. Estados Unidos da América: Lawrence Hill e Co., 1974.
- DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.
- DURANS, Cláudia Alves. Questão social e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, p. 391-399, 2014. DOI: 10.18764/2178-2865.v18nEp391-399. Acesso em: 7 nov. 2021.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016. DOI: 10.1590/S0102-69922016000100004. Acesso em: 7 nov. 2021.
- FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa, Portugal: Livraria Sá da Costa, 1980.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro; Editora Civilização Brasileira, 1968.

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

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Dominus, 1965.

FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. **Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental**. 2015. 194 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru. Disponível: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17269/1/DISSERTA%  
c3%87%c3%83O%20JFCAVALCANTI.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17269/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20JFCAVALCANTI.pdf). Acesso em: 7 nov. 2021

FERREIRA, Michele Guerreiro. As pegadas dos que caminham juntos nunca se apagam: enfrentamento do racismo e desafios para a construção uma educação antirracista no Brasil. **Realis**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2018. DOI: 10.51359/2179-7501.2018.239159. Acesso em: 7 nov. 2021.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. 180 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11234/1/DISSERTA%  
c3%87%c3%83O%20Michele%20Ferreira.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11234/1/DISSERTA%<br/>c3%87%c3%83O%20Michele%20Ferreira.pdf). Acesso em: 7 nov. 2021.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe. Confluências entre a pedagogia decolonial e a educação das relações étnico-raciais: elementos de uma práxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. *In*: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antônio Novais da (orgs.). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições a implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: UFPB, 2018.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Opção decolonial e práxis curriculares de enfrentamento ao racismo: diálogos com sujeitos curriculantes de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. **Revista Interterritórios**, v. 5, n. 8, 2019. DOI: 10.33052/inter.v5i8.241595. Acesso em: 7 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 64-89.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 7 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho, educação e diversidade: um longo trabalho pela frente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 143-155, 2010. DOI: 10.22420/rde.v4i6.74. Acesso em: 7 nov. 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2021.

GROSGOUEL, Ramóm. Al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia, v. 24, p. 123-143, jan./jun. 2016. DOI: 10.25058/20112742.60. Acesso em: 7 nov. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 337-362, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/86/51>. Acesso em: 7 nov. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007. Disponível em:

[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252007000200015](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015). Acesso em: 8 nov. 2021.

GROSFUGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. **Tábula Rasa**, Bogotá, n. 4, p. 17-48, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a02.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle14**: Revista de Investigación en el Campo del Arte, v. 4, v. 5, p. 80-94, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2790/279021514007.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População e educação no município de Santa Cruz do Capibaribe**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/santa-cruz-do-capibaribe/panorama>. Acesso em: 28 out. 2022.

JULIÃO, Gilson José. **Cultura Política em torno da figura de Padre Zuzinha em Santa Cruz do Capibaribe (1964-1986)**. 2010. 69 fls. Monografia (Graduação em História) – Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2479/1/PDF%20-%20Gilson%20Jos%C3%A9%20Juli%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

LANDER, Edgardo (ed.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, Dailza Araújo; NASCIMENTO, Dandara Lorryne do. Formação de professores e decolonialidade: livro “O cabelo de Lelê”. **Interritórios** - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 7, n. 13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/250042/38037>. Acesso em: 28 jan. 2023.

LUCERO, Víctor Manuel del Cid. **Glosario de Ciencias Sociales y Pueblos Indígenas**. Nicaragua: Fredy Leonel valiente Contreras, 2010.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

MACHADO, Antonio. **Proverbios y cantares**. Valparaiso, Chile: Ediciones Libros del Cardo, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 71-114, mar. 2008. DOI: 10.4000/rccs.695. Acesso em: 8 nov. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer**. Conferencia Internacional Reparaciones y descolonización del conocimiento, Salvador, 25 e 26 de maio de 2007. Disponível em: <https://globalstudies.trinity.duke.edu/sites/globalstudies.trinity.duke.edu/files/file-attachments/DelMito.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Colômbia: Universidad Javeriana; Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARQUES, Maria Cristina. As literaturas africanas e afro-brasileiras – o desafio da aplicabilidade da Lei 10.369/2003 de levar o leitor a uma viagem com os personagens deuses afros. *In*: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2019, Niterói, Rio de Janeiro. **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED**. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4683-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4683-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 7 nov. 2021.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Ministro destaca a expansão e a interiorização do ensino. **Ministério da Educação**, 7 mai. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior1690610854/15405-ministro-destaca-a-expansao-e-a-interiorizacao-do-ensino?Itemid=164>. Acesso em: 25 set. 2021.

MELO, Gilberto Fraga de. **Práticas e saberes docentes em discussão**. 2010. Disponível em: <http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/praticas%20docentes.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MELO JÚNIOR, Mário Francisco de; SILVA, Romenick Stiffen Barbosa da. **Cidade, cultura e eleições em Santa Cruz do Capibaribe (1982-1988)**. Monografia (Especialização em História do Brasil) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Caruaru, 2018.

MELO, Maria Teresa de Ávila. **A divisão sexual do trabalho na produção de Sulanca em Santa Cruz do Capibaribe**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual da Paraíba, 2016. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3246>. Acesso em: 9 nov. 2021.

MEYER, Dogmar Estermam; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad imperial. **Tabula Rasa**, n. 3, p. 47-72, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600304>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:

[http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 7 nov. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience: the de-colonial option and the meaning of identity in politics. **Gragoatá**, Niterói, Rio de Janeiro, n. 22, p. 11-41, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191/19178>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MIGNOLO, Walter D. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y Emancipación**, v. 2, p. 251-276, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/09idea.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MIGNOLO, Walter D. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Os cinco princípios da sociopoética associados à crítica da razão indolente. *In*: MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 69-77.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017. DOI: 10.1590/s0102-69922017.3203008. Acesso em: 8 nov. 2021.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOTA NETO, João Colares da. Convergências entre educação popular e a investigação-ação-participativa na construção de uma pedagogia decolonial na América Latina. *In*: CARVALHO, Elson Santos da Silva; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio; MOUJÁN, Inês Fernández (orgs.). **Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres**. Goiânia: Elson Santos Silva Carvalho, 2020.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Trânsitos África-Brasil. Entrevista com Kabengele Munanga, por Silvio Luiz de Almeida. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 21, p. 168-190, 2016. Disponível em: [http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/11/OBS21\\_BOOK\\_ISSUU.pdf](http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/11/OBS21_BOOK_ISSUU.pdf). Acesso em: 9 nov. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 115-128.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31. Acesso em: 7 nov. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Política, transformações econômicas e identidades culturais. Entrevista com Kabengele Munanga por Silvio Luiz de Almeida. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 21, p. 169-190, 2017. Disponível em: [https://issuu.com/itaucultural/docs/obs21\\_book\\_issuu](https://issuu.com/itaucultural/docs/obs21_book_issuu). Acesso em: 9 nov. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.* São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Sueli do. Práticas pedagógicas: diálogo intertextual entre linguagens culturais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. *In: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 2019, Niterói, Rio de Janeiro. **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED**. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5699-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5699-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 8 nov. 2021.

NASCIMENTO, Valéria Luciene do; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. O Movimento Negro na América Latina: Brasil e Colômbia. *In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA*, 2016, São Paulo. **Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: [https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/NASCIMENTO\\_SP01-Anais-do-II-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf](https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/NASCIMENTO_SP01-Anais-do-II-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf). Acesso em: 4 out. 2021.

OFM, Frei David Santos. Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo no Brasil. **Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes Carentes, Rede de Pré-Vestibular Comunitário**, 2014. Disponível em: <https://www.educafro.org.br/site/wp-content/uploads/2021/01/EDUCAFRO-prova-de-cidadania-tema7-marginalizacao-do-povo-negro.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ariene Gomes de. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás**. 2014. 283f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11280/1/DISSERTA%20Ariene%20Gomes%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/fBVxRfkk5ppqzxLqr5RcNxp/?format=pdf&l>. Acesso em: 9 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Colômbia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-127.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/KCnb9McPhytSwZLLfyzGRDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 203-241.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37, 2002. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237\\_02.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF). Acesso em: 9 nov. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, Identidad y Utopia en América Latina**. Lima, Perú: Sociedad y Política, 1988.

RABASA, José. **De la invención de América**: la historiografía española y la formación del eurocentrismo. Cidade do México: Universidad Iberoamericana, 2009.

REINA, Jaime Ortega; CHAVÉZ, Víctor Hugo Pacheco. Aníbal Quijano y Bolívar Echeverría, dos lecturas sobre la modernidade em/y desde América Latina. **Oxímora Revista Internacional de Ética y Política**, n. 2, p. 120-136, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020. Disponível em: [https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro\\_Boaventura.pdf](https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf). Acesso em: 11 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a crítica e reinventar a emancipação social**. 5 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SARMENTO, Pedro. **Ubuntu**: eu sou porque nós somos. 2 ed. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2016.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, v. 18, p. 77-101, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901/13519>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SEGATO, Rita Laura. **La crítica de la colonialidad em ocho ensayos y una antropología por demanda**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015.

SILVA, Deyvson Barreto Simões da. **Rituais e atos pedagógicos performáticos da Jurema Sagrada do terreiro de umbanda em Alhandra-PB**. 2020. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38988?mode=full>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SILVA, Fabiana Beatriz da. **O sagrado, o barro e o currículo do ensino religioso na Escola Municipal Mestre Vitalino (Caruaru/PE)**: diálogos possíveis para uma transepistemologia. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32820/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20Fabiana%20Beatriz%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

SILVA, Jânio Arruda da. **Fragmentos da História Nortetaquiaritinguense**. Recife: Comunicarte, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Avanísia M. de.; CARVALHO, Israel; OLIVEIRA, Lúcia. **Sulanca**: um polo de alta tecnologia em confecção. Santa Cruz do Capibaribe: Art’Berg, 1996.

SOUZA, Avanísia M. de; CARVALHO, Israel. **Queremos trazer à memória**: história da implementação e desenvolvimento do congregacionalismo em Santa Cruz do Capibaribe. Santa Cruz do Capibaribe: Ed. Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe - PMSCC, 2011.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, João Francisco de. A contribuição do Centro de Educação face às necessidades educacionais da região. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 8, n. 2, p. 52-68, jul./dez. 1990.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/download/230786/24817>.

Acesso em: 8 nov. 2021.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Mariana Castro; PEREIRA, Maira Mantovani Alves; MELO, Ivani de. I Ciclo Formativo de Educação Antirracista do Núcleo de Estudos Yabás: proposta de formação de professores para aplicação da Lei 10.639/2003. **Interterritórios**, v. 7, n. 13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/250039>. Acesso em: 8 nov. 2021.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTOS, José Madureira. **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1990, p. 117-128.

WALSH, Catherine. Interculturalidad critica, y Pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir y re-viver. **Entre palabras**, La Paz, Bolivia, n. 3-4, p. 129-156, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad**: las insurgências político-epistemicas de refundar el Estado. Sucre, Bolívia: Universidad Andina Simón Bolívar, 2008.

**APÊNDICE A**  
**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA**

Dados de identificação da Escola

Diretor(a):

Fone:

Nome do(a) Respondente:

Função:

Origem (como surgiu, história da escola)

Principais atividades econômicas e culturais da comunidade:

Endereço:

Nº.

Complemento:

Distrito:

Matrícula:

Portaria:

A escola possui Projeto Político-Pedagógico? ( ) sim ( ) não

O Projeto Político-Pedagógico contempla a questão étnico-racial?

( ) não ( ) sim. De que forma?

Alunos matriculados em 2021:

Alunos matriculados quanto à cor/raça em 2021:

(\_\_\_\_) pretos (\_\_\_\_) brancos (\_\_\_\_) amarelos

(\_\_\_\_) pardos (\_\_\_\_) indígenas.

Qual? \_\_\_\_\_

Quant. de docentes atuando em sala de aula:

Quant. de docentes atuando na equipe gestora:

Quant. de turmas em funcionamento:

(\_\_\_\_) Ed. Infantil (\_\_\_\_) Anos Iniciais do EF (\_\_\_\_) Anos Finais do EF (\_\_\_\_) EJA

Tipo de organização: ( ) série/ano ( ) multissérie/multiano ( ) mista

Turnos de funcionamento: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)**

Nome:

Sexo: ( ) M. ( ) F.

Idade:

Cor/Raça: ( ) preto ( ) branco ( ) amarelo

( ) pardo ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

Reside em ( ) meio urbano ( ) meio rural

Sempre residiu? ( ) sim ( ) não. Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Por que você veio trabalhar nesta escola?

---

---

---

---

---

Categoria funcional: ( ) Efetivo ( ) Contratado ( ) Concursado ( ) Outro

Turno de atuação nesta escola: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

Turmas em que atua:

Trabalha em outra escola? ( ) não ( ) sim ( ) rural ( ) urbana

Escolaridade:

( ) Ensino Médio

( ) Ensino Superior

( ) Especialização

Mestrado

Doutorado

Quanto à formação:

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como docente:

Menos de 1 ano     1 a 3 anos     4 a 7 anos     8 a 11 anos

12 a 15     Mais de 15 anos

Tempo de atuação como docente em escola do meio rural:

Menos de 1 ano     1 a 3 anos     4 a 7 anos     8 a 11 anos

12 a 15     Mais de 15 anos

Durante sua graduação participou ou cursou alguma disciplina que abordasse a questão das relações étnico-raciais?

Sim  Não

Já participou de algum curso ou palestra sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Sim  Não

Considera que essa temática é importante ser discutida na formação docente?

Sim  Não

Por que?

Caso tenha participado qual foi a motivação?

Obrigatório  Interesse próprio  Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

Já realizou alguma atividade em sala de aula que contemplasse a diferença étnico-racial?

Não

Sim. Qual(is)?

Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11. 645/2008?

Sim  Não  conheço apenas a Lei \_\_\_\_\_

Você conhece o Parecer nº 03/2004? (\_\_\_) Sim (\_\_\_) Não

Caso tenha conhecimento de algum desses dispositivos, ele(s) interfere(m) em sua prática pedagógica? De que forma?

**Assinale o(s) conteúdo(s) estabelecido(s) pelo Parecer nº 03/2004 que você trabalha ou já trabalhou em suas aulas:**

01. ( ) a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares;
02. ( ) 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo;
03. ( ) 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra;
04. ( ) 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial;
05. ( ) o papel dos anciãos e dos griots como guardiães da memória histórica;
06. ( ) a história da ancestralidade e religiosidade africana;
07. ( ) os núbios e os egípcios como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade;
08. ( ) as civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe;
09. ( ) o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados;
10. ( ) o papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico;
11. ( ) a ocupação colonial na perspectiva dos africanos;
12. ( ) as lutas pela independência política dos países africanos;
13. ( ) as ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto;
14. ( ) as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora;

15. ( ) a formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África;
16. ( ) a diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia;

**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSOR(A)**

**Identificar as concepções de racismo do(a) professor(a) que atua em escola campesina**

1. O que você entende por racismo?
2. Dê exemplos de como o racismo se manifesta na sociedade?
3. Você acha que o Brasil é um país racista, por quê?
4. A maneira como negros(as) e indígenas são representados(as) nas novelas, filmes, telejornais contribui para a criação de uma imagem social positivas desses povos e suas culturas, por quê?
5. A forma como o racismo se manifesta nos meios de comunicação (rádio, novelas, telejornais, programas de humor, internet, etc.), como isso influencia na vida em sociedade?
6. Você acha que o racismo dificulta a convivência entre os diferentes grupos sociais no país, se não, por quê, se sim, de que forma?
7. Em algum momento da sua vida já presenciou ou enfrentou situações de enfrentamento ao racismo?
8. Caso tenha presenciado ou enfrentado esse tipo de situação de enfrentamento ao racismo, descreva-a.
9. O racismo se manifesta apenas em ambientes nos quais as pessoas agressoras têm um poder aquisitivo diferenciado? Comente.
10. O preconceito, a discriminação e o racismo se apresentam sempre da mesma forma na sociedade, por quê?

**Identificar quais os tipos de racismo que se manifestam em sala de aula;**

1. A forma como a sociedade brasileira foi constituída com relações raciais desiguais influencia nas relações escolares e no convívio em sala de aula, como?
2. Existe racismo na(s) escola(s), como é possível identificar sua presença?
3. Dê exemplos de como o racismo se manifesta na escola, em sala de aula.
4. Em sua sala de aula já presenciou situações de enfrentamento ao racismo?
5. Qual a importância de se discutir sobre o racismo em sala de aula, por quê?
6. Como a forma que as pessoas negras são representadas nos meios de comunicação (rádio, novelas, telejornais, programas de humor) impactam na hora de abordar o enfrentamento do racismo em sala de aula, por quê?
7. Como você percebe a representação das pessoas negras nos livros didáticos?
8. Como é abordada a questão histórica, cultural, religiosa e dos saberes ancestrais da população negra e/ou indígena em sala de aula?
9. O fato da escola em que você trabalha se localizar em uma área campesina exerce alguma diferença na forma como o racismo se manifesta, por quê?

**Caracterizar as práticas docentes desenvolvidas no combate ao racismo**

1. Existe alguma orientação da Secretaria de Educação de Santa Cruz do Capibaribe para trabalhar o enfrentamento do racismo em sala de aula? Se sim, descreva-a.
2. Existe alguma orientação da escola para trabalhar o enfrentamento ao racismo? Se sim, qual?
3. As questões de enfrentamento ao racismo são introduzidas na aula de que forma: espontânea, trazida pelos alunos, por meio de algum acontecimento ou planejada?
4. Quais estratégias você utiliza para poder trabalhar esse tema?
5. No seu planejamento de aula há previsão de tratar sobre o enfrentamento ao racismo, se sim, como? Se não por quê?
6. Você costuma se reunir com outros(as) professores(as) para planejar as aulas sobre o enfrentamento do racismo, por quê?
7. Quais aspectos no enfrentamento do racismo têm sido priorizados no planejamento destas aulas?
8. Quais atitudes importantes na prática docente devem ser executadas pelos professores e professoras no enfrentamento ao racismo em sala de aula?
9. Na hora de planejar a aula sobre o enfrentamento ao racismo, quais referências você utiliza para isso?
10. Os livros didáticos e paradidáticos que você utiliza em sala de aula, como eles abordam o enfrentamento ao racismo?

11. Como a educação pode exercer um papel relevante no enfrentamento do racismo?