



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

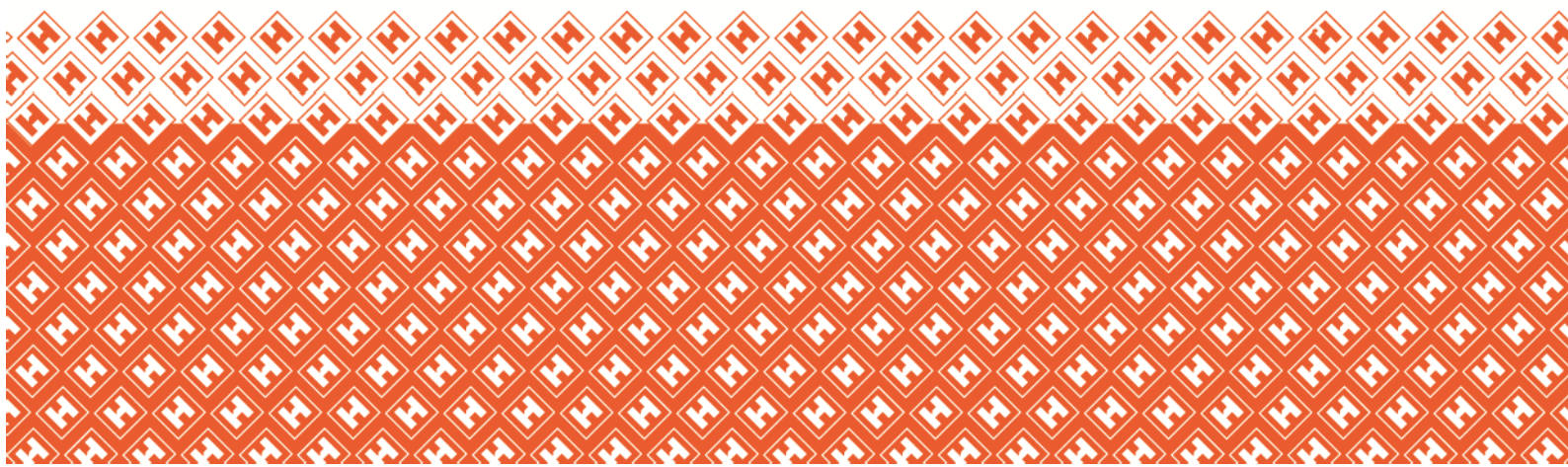
---

**LUANA GONÇALVES COSTA**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PEDAGOGIA  
DECOLONIAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**

**SETEMBRO/2025**



**LUANA GONÇALVES COSTA**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PEDAGOGIA  
DECOLONIAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada para qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus “Jane Vanini”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador: Marion Machado Cunha**

**CÁCERES, MT  
2025**

**LUANA GONÇALVES COSTA**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PEDAGOGIA  
DECOLONIAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada para qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus “Jane Vanini”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Defesa final em 08 de setembro de 2025.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professor Dr. Marion Machado Cunha (UNEMAT)  
(Orientador)**

---

**Professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)**

---

**Professor Dr. Márcio Penna Corte Real (UFG)**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.  
UNEMAT - Unidade padrão

C838n Costa, Luana Gonçalves.

Narrativas de Professores de História na Pedagogia  
Decolonial: caminhos para uma educação antirracista / Luana  
Gonçalves Costa. - Cáceres, 2025.  
115f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes  
Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres -  
Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane  
Vanini".

Orientador: Marion Machado Cunha.

1. Colonialidade. 2. Decolonialidade. 3. Racismo. 4.  
Antirracismo. I. Cunha, Marion Machado. II. Título.




GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA




## ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos oito dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco, às treze horas e dez minutos, ocorreu a Defesa Pública de Dissertação de Mestrado de **Luana Gonçalves Costa** com a produção intitulada “Narrativas de professores de história na pedagogia decolonial: caminhos para uma educação antirracista”. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via Google/meet ([meet.google.com/per-mxyi-umk](https://meet.google.com/per-mxyi-umk)). A Comissão Examinadora foi composta por: **Prof. Dr. Marion Machado Cunha** (orientador-presidente), **Prof. Dr. Marcio Penna Corte Real** (UFG) (Examinador Externo) e **Profa. Dra. Fernanda Martins da Silva** (UNEMAT) (Examinadora Interna). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considera **a candidata aprovada**. Durante a defesa a Banca ressaltou o mérito, a relevância social e acadêmica da dissertação, bem como a dedicação para sua realização. A candidata deverá atender, sob supervisão do orientador, as exigências solicitadas de acordo com os prazos definidos pelo Programa. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo presidente da Comissão Examinadora e pelos professores avaliadores.


### Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **MARION MACHADO CUNHA**  
Data: 08/09/2025 16:44:28-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Marion Machado Cunha - (UNEMAT - Presidente da Banca)  
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente  
 **MARCIO PENNA CORTE REAL**  
Data: 08/09/2025 16:56:04-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Marcio Penna Corte Real - (UFG - Examinador Externo) Participação remota -  
Síncrona

Documento assinado digitalmente  
 **FERNANDA MARTINS DA SILVA**  
Data: 08/09/2025 20:21:34-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Martins da Silva - (UNEMAT - Examinadora Interna)  
Participação remota - Síncrona

## AGRADECIMENTOS

A escrita desta dissertação deu a oportunidade de revisitar a minha trajetória e perceber, claramente, que essa travessia foi marcada por encontros, afetos e aprendizados que ressoam muito além dos muros da universidade. Chegar ao mestrado e ocupar este espaço acadêmico, não foi obra de um caminho solitário. Cada passo, cada conquista e cada superação se fez possível nas mãos estendidas, nas palavras que me impulsionaram, nas trocas de saberes e nas partilhas de dores e acolhimentos.

Carrego comigo a certeza de que a vida é um tecido coletivo bordado a muitas mãos, e são, exatamente, a essas mãos a quem eu devo o meu eterno agradecimento.

Em especial, ao Peter Sana por me ajudar a enxergar a possibilidade e acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava. Você foi o farol em meio às minhas incertezas.

Agradeço à minha família, à minha mãe – minha base, raiz e porto seguro. Mesmo não tendo a oportunidade de estudar, priorizou o estudo para os seus filhos. Abdicou dos seus sonhos para que os nossos pudessem ser realizados.

Ao meu marido, Rodrigo Modesto, que estendeu sua mão nos dias difíceis e não mediu esforços para que esta caminhada se tornasse realidade. Sua presença foi, e é, calma, segurança e refúgio.

Ao meu orientador, Marion Machado Cunha, que, com sua generosidade, sua escuta atenta, sua paciência e seu compromisso me fizeram sentir na pele o verdadeiro significado da educação construída com respeito, humanidade e humildade. Foi mais que orientação acadêmica – foi partilha, cuidado, afeto e confiança. Suas palavras foram fundamentais para que eu seguisse acreditando. Sua sensibilidade em conduzir este processo ficará marcada em minha memória e em meu coração. Obrigada, obrigada e obrigada!

Aos meus amigos e amigas de jornada e de vida, que tornaram mais leve e divertida esta travessia. Com vocês pude colecionar as melhores memórias e as piores também (risos).

Aos mestres e mestras que me ajudaram na construção dos saberes, dentro e fora da universidade. Vocês são joias raras.

Ao meu filho, José Antônio, que nasceu em meio a este processo de escrita, por me forjar e mostrar que sou bem mais forte do que pensei que fosse.

Aos professores e professoras que compartilharam suas narrativas comigo. Este trabalho só existe porque vocês insistem e resistem.

E, por fim, minha reverência aos “esfarrapados do mundo”, que apesar de tudo, se encontram em suas dores, se reconhecem e se juntam – e, juntos, lutam. Lutam porque sabem

que tudo que nós temos, somos uns aos outros. É na coletividade que nos encontramos, nos identificamos e resistimos. É na força do comum que encontramos possibilidades de transformar o mundo.

*Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.*

Paulo Freire

## RESUMO

Esta dissertação está voltada para a área de Ensino de História e insere-se no requisito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). A dissertação tem por objetivo analisar as narrativas dos/as professores/as de História para a promoção de uma prática pedagógica antirracista e decolonial, diante de um contexto de resistência à colonialidade, através da perspectiva decolonial e suas repercussões na estruturação e na criação do conhecimento histórico na educação básica. Diante disso, do objeto da pesquisa, pretendeu-se entender como a forma de conhecimento organizada e ensinada nas escolas é um reflexo das relações de poder – atravessada pela colonialidade do poder, do saber e do ser – bem como essa estrutura influencia o espaço escolar e quais são os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de uma pedagogia decolonial e antirracista na educação de base. Assim, a proposta de pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, a partir da História Oral. Nosso objeto, sob uma totalidade concreta, centrou-se, nessa medida, em situar o campo da narrativa dos sujeitos, não fora tratada de maneira isolada, mas como parte de um todo pensado, direcionando para os processos históricos, sociais e epistêmicos que se engendram pelas contradições societárias. As categorias de análise emergiram tanto dos referenciais teóricos, quanto das próprias narrativas dos docentes. Analisar estas narrativas permite a construção alternativa de práticas e saberes que desconstruem e substituem a colonialidade. Além disso, identificar as potencialidades e os limites desses processos, possibilita, a partir dessas experiências, apreender, revisar e aprimorar as práticas existentes, bem como construir/estimular novas possibilidades de ações que enfrentem o racismo estrutural e escolar.

**Palavras-chave:** Colonialidade, decolonialidade, racismo, antirracismo.

## ABSTRACT

This dissertation focuses on History education and fulfills a requirement of the Professional Master's Program in History Teaching (ProfHistória). It aims to analyze History teachers' narratives to promote an antiracist and decolonial pedagogical practice within a context of resistance to coloniality, drawing on a decolonial perspective and its repercussions for the structuring and production of historical knowledge in basic education. The research seeks to understand how the forms of knowledge organized and taught in schools reflect power relations, which are traversed by the coloniality of power, knowledge, and being, how this structure shapes the school environment, and what challenges teachers face in implementing a decolonial and antiracist pedagogy in basic education. The study adopts a qualitative approach grounded in Oral History. Framed as a concrete totality, the analysis situates the field of subjects' narratives not in isolation but as part of an articulated whole oriented to historical, social, and epistemic processes engendered by societal contradictions. The analytical categories emerged both from the theoretical references and from the teachers' own narratives. Examining these narratives enables the alternative construction of practices and knowledges that deconstruct and replace coloniality. Furthermore, identifying the potentials and limits of these processes makes it possible, based on these experiences, to apprehend, review, and improve existing practices, as well as to construct and foster new possibilities for actions that confront structural racism and racism in schools.

**Keywords:** Coloniality, decoloniality, racism, antiracism.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular.
- CEB** - Câmara de Educação Básica.
- CEDRA** - Centro de Estudos das Desigualdades e Discriminações Raciais na Educação.
- CEERT** - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.
- CNE** - Conselho Nacional de Educação.
- CP** - Câmara de Educação Superior ou Câmara de Educação Profissional.
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DGPE** - Diretoria de Gestão Pública e Educação.
- EBC** - Empresa Brasil de Comunicação.
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio.
- ERER** - Educação para as Relações Étnico-Raciais.
- FCP** - Fundação Cultural Palmares.
- FGV** - Fundação Getúlio Vargas.
- FHC** - Fernando Henrique Cardoso.
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- IPEC** - Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica.
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC** - Ministério da Educação.
- MNU** - Movimento Negro Unificado.
- ONU** - Organização das Nações Unidas.
- PNE** - Plano Nacional de Educação.
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PPP** - Projeto Político Pedagógico.
- SEDUC MT** - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.
- SEE MT** - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.
- TEN** - Teatro Experimental Negro.
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
- UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso.
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – Sobre dizer as palavras e (re)escrever mundos - quando a escuta floresce, a palavra vira ato.....</b>	<b>10</b>
<b>2 UMA DISCUSSÃO TEÓRICA E CONCEITUAL PERTINENTE PARA PENSAR O RACISMO.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 O colonialismo e o racismo à brasileira: permanências históricas e desigualdades contemporâneas .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 O silêncio que estrutura: a naturalização do racismo na sociedade brasileira .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 Não é somente uma questão de lei: o Movimento Negro e a decolonialidade .....</b>	<b>44</b>
<b>3 COLONIALIDADE DO PODER E SABER: FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DECOLONIAL .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Colonialidade do poder: a permanência histórica das estruturas coloniais.....</b>	<b>57</b>
<b>3.2 Colonialidade do saber: o epistemicídio nas instituições escolares .....</b>	<b>65</b>
<b>4 DESCOLONIZAR PARA DECOLONIZAR: A ESCOLA COLONIZADA E O SUJEITO ENTRE A SUBALTERNIDADE E A DESUMANIZAÇÃO .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 Colonialidade do ser e a “colonialidade da escola” .....</b>	<b>73</b>
<b>5 PARA ALÉM DA CRÍTICA: DECOLONIALIDADE E ANTIRRACISMO .....</b>	<b>85</b>
<b>5.1 Vozes insurgentes na educação antirracista.....</b>	<b>86</b>
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL – COLONIALIDADE DIGITAL: DESAFIOS PARA O ANTIRRACISMO NO ESPAÇO VIRTUAL .....</b>	<b>99</b>
<b>6.1 Desconectar o racismo: Desaprender para ensinar. ....</b>	<b>99</b>
<b>(IN)CONCLUSÕES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – HISTÓRIA ORAL – EXPERIÊNCIA TEMÁTICA .....</b>	<b>114</b>

## **INTRODUÇÃO – Sobre dizer as palavras e (re)escrever mundos - quando a escuta floresce, a palavra vira ato**

*Na verdade, se dizer a palavra é transformar o mundo, se dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas um direito dos homens, ninguém pode dizer sozinho a palavra. Dizê-la sozinho significa dizê-la para os outros, uma forma de dizer sem eles e, quase sempre, contra eles. Dizer a palavra significa, por isso mesmo, um encontro de homens. Este encontro que não pode realizar-se no ar, mas tão somente no mundo que deve ser transformado é o diálogo em que a realidade concreta aparece como mediadora de homens que dialogam (Paulo Freire).*

Esta dissertação, denominada *Narrativas de Professores de História na Pedagogia Decolonial: caminhos para uma educação antirracista*, qualifica-se por um objeto voltado para a área de Ensino de História, como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na cidade Cáceres, vinculado à linha de pesquisa, Saberes Históricos em Diferentes Espaços da Memória, sob orientação do Professor Doutor Marion Machado Cunha.

A pesquisa, que deu origem a este texto dissertativo, teve por objetivo analisar as narrativas dos/as professores/as de História para a promoção de uma prática pedagógica antirracista e decolonial<sup>1</sup>, diante de um contexto de resistência à colonialidade<sup>2</sup>, através da perspectiva decolonial e suas repercussões na estruturação e na criação do conhecimento histórico na educação básica.

Do processo de investigação, partimos de horizontes necessários, quais sejam: observa-se que a escola pública, como um campo social de múltiplas demandas e atravessada pelas relações de poder e de reprodução da estrutura racista, exige — pelo compromisso de rupturas — uma prática educativa que leve em conta não apenas as resistências, mas também uma luta contra-hegemônica à concepção do colonizador que historicamente organizou (e ainda organiza) o currículo e as formas de ensinar. Tal perspectiva implica reconhecer que a decolonização não se limita à valorização de outros saberes, mas demanda a crítica radical às bases coloniais que sustentaram a própria constituição da escola moderna. Assim, estabelecemos os seguintes objetivos, que orientaram as ações de pesquisa e na elaboração desta

<sup>1</sup> “A decolonialidade é o desprendimento da matriz colonial de poder. É a desobediência epistêmica.” (Mignolo, 2014, p.74). “[...] é a opção por romper com a colonialidade do saber, do poder e do ser, que sustentam a ideia moderna e eurocentrada de humanidade.” (Mignolo, 2017, p. 22)

<sup>2</sup> A colonialidade do poder consiste na inter-relação entre a dominação colonial e a construção de uma estrutura global de poder fundada na ideia de raça como critério básico de classificação social.” (Quijano, 2005, p. 107).

dissertação: objetivo geral) analisar as narrativas dos/as professores/as de História para a promoção de uma prática pedagógica/educativa antirracista, diante de um contexto de resistência à colonialidade. E como objetivos específicos: a) compreender os aspectos sociais, históricos e políticos do racismo na sociedade e na educação, bem como suas diferentes expressões e manifestações na contemporaneidade; b) Identificar como as relações de poder, atravessadas pela colonialidade do poder e do saber, impactam o cotidiano escolar; c) Investigar como a escola opera como espaço de reprodução da colonialidade, evidenciando os impactos dessas dinâmicas na construção das subjetividades; d) Analisar as narrativas apresentadas pelos/as professores/as para a promoção de uma prática pedagógica antirracista.

A proposta de pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, a partir da História Oral (Meihy; Alberti, 2007), pois se trata de uma atividade investigativa alinhada às características e aos objetivos específicos do objeto de estudo em foco. Foram realizadas entrevistas com professores/as de História da Educação de Base da rede pública do Estado de Mato Grosso, na cidade de Cáceres. Compuseram a entrevista cinco professores, sendo três do gênero feminino e dois masculinos<sup>3</sup>. O entendimento do objeto se orientou para responder à questão central, utilizando um conjunto de práticas interpretativas, para entender como a forma de conhecimento organizada e ensinada nas escolas é um reflexo das relações de poder, bem como os efeitos estruturais do racismo que atua no campo narrativo da educação e quais são os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de uma pedagogia decolonial e antirracista na educação de base.

A metodologia da História Oral, para esta dissertação, apresenta-se como uma possibilidade apropriada para compreender como essas práticas pedagógicas são apresentadas no ensino de História, tal qual identificar como as relações de poder atravessam essas abordagens no cotidiano escolar. Com esta metodologia foi possível captar, nas vozes dos/as docentes, a relação dialética entre indivíduo, cotidiano e realidade social.

As entrevistas realizadas, por meio da gravação em áudio e transcritas, foram organizadas por eixos categoriais: silenciamentos naturalizados e a organização do movimento negro; contradições entre colonialidade e base decolonial; reproduções e estágios da colonialidade; colonialidade da escola; rupturas decoloniais na prática docente. As categorizações foram possíveis em razão da abordagem da História Oral que se constitui como parte inseparável do processo de construção de fonte oral, garantindo a preservação da narrada:

---

<sup>3</sup> Foram identificados pelas letras de A ao E. Nesta composição, três professores/as se autodeclararam brancos/as, um se autodeclarou pardo e um se autodeclarou negro. As professoras da letra A e B, obtém o título de mestra pelo ProfHistória.

A gravação da entrevista é um dos elementos definidores da História Oral. A possibilidade de registrar fielmente a fala permite que o pesquisador acesse não apenas o conteúdo verbal, mas também os tons, pausas, emoções e inflexões que carregam sentidos fundamentais para a análise (Meihy; Alberti, 2007, p. 22).

Nesse sentido, o registro possibilitou captar, no trabalho de análise, não só o que é dito, mas como é dito em seu sentido, de acordo com a leitura de mundo de cada sujeito, relações subjetivas. Disso, apreendendo as entonações, silêncios e ênfases, que são imprescindíveis para a compreensão das subjetividades dos indivíduos e das profundidades presentes na narrativa.

A transcrição se configura em uma das etapas fundamentais “pois traduz a linguagem oral para a linguagem escrita, preservando as características da fala, sem, no entanto, transformar a entrevista em texto literário” (Meihy; Alberti, 2007, p. 24). Trata-se de uma tradução que exige critérios éticos e escolhas apropriadas para manter a marca da oralidade. Foi exatamente desta forma que a transcrição foi feita, preservando a essência das narrativas que são fundamentais para a análise, principalmente em uma pesquisa comprometida com uma abordagem antirracista e decolonial.

As escolhas metodológicas presentes nesta dissertação têm relação direta com o compromisso ético por uma educação antirracista, com a decolonialidade e com a consciência da posição de privilégio branco que esta historiadora/pesquisadora ocupa, portanto os sujeitos que participaram da entrevista e as questões que foram levantadas, perpassam intencionalidades, direções e pertencimentos. Logo, “fazer história oral é assumir que o pesquisador não é uma peça neutra no processo. Seus valores, suas crenças, sua trajetória e suas escolhas metodológicas influenciam profundamente tanto a seleção dos sujeitos quanto as interpretações das falas” (Meihy; Alberti, 2007, p. 18).

Neste sentido, a referida dissertação surge por anos de inquietações vivenciadas durante a trajetória profissional como professora na Educação de Base – desde a Educação Infantil até o Ensino Médio<sup>4</sup>, na Baixada Fluminense, região periférica do Rio de Janeiro e, posteriormente, na cidade de Cáceres em Mato Grosso – no cotidiano escolar e na vida<sup>5</sup>.

O incômodo em presenciar situações de racismo esteve presente desde a infância, em

---

<sup>4</sup> Com Ensino Médio em formação de professores pelo Instituto de Educação Rangel Pestana no Rio de Janeiro, iniciei, através dos estágios, minha primeira atuação docente na Educação Infantil e no Fundamental I. Depois de formada (2004), atuei por anos em variadas escolas particulares (da Baixada Fluminense – RJ) como professora de Educação Infantil e como professora do Fundamental I (turma de 2º ano do Fund.I) na Escola Municipal Tenente Mozart Pereira dos Santos – Belford Roxo – RJ. Iniciei a docência em História no ano de 2014, lecionando em escolas da Baixada Fluminense e, em 2017 até os dias atuais, em algumas escolas, particulares e públicas, de Cáceres – MT.

<sup>5</sup> Neste momento do trabalho, a autora vale-se do pronome pessoal na primeira pessoa como recurso narrativo para situar, a partir de sua própria vivência, as singularidades e experiências que compõem o percurso investigativo e reflexivo aqui desenvolvido.

casa, na qual sou filha de uma mulher negra baiana e um pai branco capixaba. Percebia episódios de violência constantes nas minhas relações familiares, sendo minha mãe, sempre subalternizada<sup>6</sup> por minha avó, meu pai e pela sociedade, tendo sua cor e sua religião como elemento fundante das agressões. Visto que o racismo no Brasil tem a normalidade como aliada, em razão dos padrões impostos pela branquitude<sup>7</sup>, levei tempo para entender toda esta “engrenagem”, principalmente, pelo fato de estar em uma posição de privilégio racial. Após adentrar em uma escola pública de formação de professores, no ano 2000, iniciou-se em minha vida escolar a consolidação da escolha profissional, como em um entrelace. O Instituto de Educação Rangel Pestana, era uma das principais escolas públicas de formação de professores da Baixada Fluminense – Rio de Janeiro – uma “escola modelo” na cidade de Nova Iguaçu, com discursos e práticas pedagógicas inovadoras. Havia preocupação em ministrar um ensino humanista e laico, comprometido com uma formação social e o exercício do espírito crítico e criativo. Sem dúvidas, foi neste período de escolaridade, que se deu uma boa parte da formação do meu caráter político-ideológico, do meu modo de ser pessoal e profissional e o início do meu processo de politização. Costumo dizer que a Educação tirou a venda dos meus olhos e me fez enxergar o que havia de errado em meu lar e no mundo.

Nestes 22 anos de docência – os mesmos anos de vigência da Lei n. 10.639/2003<sup>8</sup> – presenciei incontáveis manifestações de racismo, tanto aquelas presentes em meu convívio familiar quanto outras vivenciadas no cotidiano escolar. Em muitos momentos, busquei intervir da forma que, à época, julgava ser a mais adequada; em outros, fui omissa, silenciosa ou mesmo reprodutora de práticas e discursos colonizadores. Foi durante minha formação em História, em 2012, ao cursar a disciplina de História da África e Afro-Brasileira que precisei encarar um espelho desconfortável: passei a reconhecer em mim atitudes racistas naturalizadas, iniciando um processo de autorreflexão e ressignificação. A partir desse momento, pude nomear as estruturas de opressão e repensar minhas práticas pedagógicas, promovendo mudanças significativas em sala de aula e me comprometer com a luta antirracista. Essa experiência se alinha à compreensão de Kabengele Munanga (2003, p. 15), “o racismo no Brasil é estrutural porque não se limita às atitudes individuais, mas se encontra enraizado nas instituições, nas

---

<sup>6</sup> “O subalterno é aquele que, por sua condição de opressão, não pode falar, porque sua fala não é ouvida ou legitimada pelas estruturas hegemônicas do saber e do poder” (Spivak, 2010, p. 23).

<sup>7</sup> “A branquitude é o lugar do privilégio racial. Ser branco é estar em um lugar de poder que, embora nem sempre percebido, se manifesta de forma contínua nas relações sociais, políticas e econômicas” (Bento, 2002, p. 31).

<sup>8</sup> A Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

práticas sociais e nas representações simbólicas.”

Cabe salientar que como mulher branca reconheço que falo a partir de um lugar de privilégio, mas também por experiências que me colocaram em confronto direto com o racismo estrutural. Diante do exposto, um episódio em específico, foi despertado a “pontapé” para que esta temática fosse pensada:

Certo dia, nas imediações do Pantanal Mato-Grossense, a cerca de 230 km de distância da capital do Estado, em uma sala de professores de uma escola pública, ecoava um diálogo entre duas servidoras, após o comunicado da coordenadora sobre as atividades a serem realizadas no dia da Consciência Negra<sup>9</sup> (20 de novembro). Ao ouvirem a possibilidade de babalorixás participarem da semana, silenciaram o diálogo e, abruptamente, pronunciaram suas sentenças: “Tá repreendido!”, “Não é de Deus!”, “A escola não pode se prestar a isso”. Repara-se menos no juízo de valor com as religiões de matriz africana, do que para o fato de que, essas profissionais, em seu ofício, lidarem com sujeitos adeptos destas religiões. Diálogos e sentenças como estas não deveriam ser balizadores das posições históricas e lutas que são travadas contra o racismo. É inquietante o abismo que nos separa de coisas tão próximas, que expressam às nossas raízes culturais e resulta em desvirtuar as religiões de matriz africana de sua integridade e importância. Essa proposição sentenciadora se associa e se combina com o preconceito e as disparidades sociais e econômicas, reforçando-os como naturais às práticas humanas, ao mesmo tempo posicionando a história étnico-racial como algo estranho. Reforça-se com essa narrativa dominante, a marginalização da população negra e, com maior espanto, vindo de dentro de uma instituição que deveria ter uma serventia social de combate a qualquer tipo de preconceito.

O cenário cotidiano revela um longo processo de violência e silenciamento provocado pela colonialidade do saber e do poder. Um Brasil firmado no mito da democracia racial, gerando um “racismo por denegação” (Gonzalez, 1988) – velado e dissimulado, no âmbito particular – como bem evidenciou Lélia Gonzalez (1982), Abdias Nascimento (2009) e Florestan Fernandes (2017); racismo este, difícil de ser combatido porque ninguém “o vê”, mas deixa marcas profundas em quem “o sente”.

O episódio acima narrado demonstra desconhecimento, então cumplicidade, e preconceito, que, partindo de sujeitos que ocupam papéis sociais importantes, é denunciador da extensão do problema face aos resultados do colonialismo em contato com a modernidade. Para tanto, é necessário repensar o ensino de História e encará-lo como, também, herança do

---

<sup>9</sup> “O 20 de novembro foi criado pelo Movimento Negro Unificado, em 1978, como forma de ressignificar a memória da população negra, deslocando o foco da abolição pela elite branca (13 de maio) para a resistência negra, simbolizada pela morte de Zumbi dos Palmares” (Munanga, 2004, p. 19).

colonialismo, na qual, em contato com a modernidade gera um “novo padrão de poder mundial” (Quijano, 2005): a colonialidade. Funcionando por meio do eurocentrismo, sustenta-se nas ideias dualistas e evolucionistas, não enquadrando as diferenças históricas construídas pelas aspirações do poder.

A experiência supracitada foi relatada para apresentar o propósito desta dissertação: evidenciar e problematizar como relações de poder, atravessadas pela colonialidade do poder, saber e ser, impactam o cotidiano escolar, bem como analisar as narrativas dos professores de História em práticas insurgentes para uma educação antirracista dentro deste contexto. Alguns questionamentos se fazem presentes: se tratando do Ensino de História Africana e Afro-Brasileira, quais os reflexos provocados pelo epistemicídio na construção das subjetividades dos sujeitos e das identidades no cenário brasileiro? Como a formação social brasileira, marcada pela colonialidade e pelo racismo estrutural, influencia as práticas escolares nas escolas públicas?

O debate sobre estas questões permeiam na urgência e na necessidade de um saber dos “múltiplos saberes”, plural, distante da memória dominante, capaz de alinhar os diferentes sujeitos históricos.

Detectar e compreender como o racismo se manifesta na escola, contribui para criar caminhos possíveis para combatê-lo. Esta dissertação também visa motivar professores a conduzirem uma abordagem crítica e emancipatória como uma forma de enfrentar o racismo em suas mais variadas facetas e que se concretiza de diversas maneiras, sendo destacado neste estudo, o espaço pedagógico, manifestado pelas práticas cotidianas – tanto no que é ensinado formalmente quanto naquilo que é silenciado ou naturalizado no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, é importante a construção de estratégias pensadas e construídas a partir da perspectiva decolonial, com intuito de combater as epistemologias eurocêntricas sendo uma forma política de combate ao racismo. Se faz necessário, em sala de aula, repensar a dinâmica estrutural dominante, bem como seus métodos de dominação, utilizando uma pedagogia em que “o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Fiori, 1967, p.11), levando assim a uma práxis humana que busca autonomia de consciências.

É preciso ressignificar a escola para que contemple “histórias outras.” O mundo apresentado na escola precisa ser plural. Os caminhos para estas mudanças não são fáceis. É um campo conflituoso e cheio de tensões. Por se tratar de violências naturalizadas, tornam-se comuns, o que contribui para a complexidade em enfrentá-las. A reflexão sobre este tema se

configura em um dos caminhos para combater a discriminação racial.

Por este motivo, procuramos caminhar neste sentido, mas para refletir sobre as manifestações do racismo nas estruturas sociais, é preciso “escancará-las”. Um sistema que se vale de violências intangíveis, tendo a normalidade como aliada, precisa ser desvelado em sua gênese. Entendendo que a escola é um reflexo da sociedade, entendê-la intrinsecamente contribui para que possamos criar ações concretas para estimular o autoconhecimento e a adesão de práticas antirracistas.

Vivemos em um país onde 56,1%, ou seja, mais da metade da população se autodeclara preta ou parda (IBGE, 2022)<sup>10</sup>, portanto, majoritariamente negra, mas sob os domínios de uma lógica hegemônica de privilégio branco. Isso demonstra o quanto é complexo pensar o racismo no Brasil. A pesquisa *Percepções sobre o racismo no Brasil*<sup>11</sup>, encomendada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Projeto Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (SETA), realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) entre 14 e 18 de abril de 2023, revelou que 81% das pessoas afirmam que há racismo no Brasil, porém 89% acreditam que a maioria das pessoas tem atitudes racistas, mas não se consideram racistas. A conta não “bate”. É impossível não ser racista, tendo nascido e criado numa sociedade racista. Observa-se que há uma transferência de culpa, um mecanismo psíquico e social que desloca a responsabilidade do racismo para os outros, e não para si.

O primeiro passo para uma mudança estrutural é assumir a responsabilidade pela modificação do estado das coisas. Conscientizar-se e reconhecer a discriminação racial e acordar para os privilégios mantidos pela branquitude podem transformar situações de violência em atitudes de enfrentamento:

Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar (Ribeiro, 2019, p.36).

É fundamental desnaturalizar os privilégios raciais e encarar o lugar social de quem se beneficia da estrutura racista para que se viabilize uma educação comprometida com a justiça racial, como argumentam as autoras Cida Bento (2002) e Lia Schucman (2020).

Como argumenta Schucman (2020), numa sociedade estruturada pelo racismo, a branquitude opera mesmo naqueles que se declaram antirracistas – daí a necessidade de

---

<sup>10</sup> <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

<sup>11</sup> Instituto de Referência Negra Peregum. percepções sobre o racismo no Brasil: pesquisa nacional de opinião pública. Projeto seta / Ipec. publicado em 27 jul. 2023.

autorreflexão constante.

Para tanto, Grada Kilomba (2019) nos ensina que a conscientização coletiva é uma atitude de responsabilização: “nesse sentido em vez de fazer a clássica pergunta moral ‘eu sou racista?’ e esperar uma resposta confortável, o *sujeito branco* deveria se perguntar: ‘Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?’ Tal pergunta, então, por si só, já inicia esse processo” (Kilomba, 2019, p. 46).

Esta atitude já desloca a questão do racismo do campo moral/individual para um campo político/estrutural e de responsabilidade coletiva. Como na ideia amplamente atribuída à Angela Davis: não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. Entender que existem pessoas que se beneficiam com este sistema e assumir a existência do racismo, como um sistema ideológico e político que hierarquiza grupos humanos com base na cor da pele (Munanga, 2003), é romper com a “inocência” racial, atuando ativamente na luta antirracista.

Neste princípio, os lugares de professora/historiadora/pesquisadora branca foram sendo tecidos por uma escuta atenta e, para realizar esta dissertação, foram mobilizados como base diversos intelectuais e autores negros e negras como fonte de inspiração.

Como professora branca, é imprescindível aprender com aquelas vozes que sempre existiram, mas foram silenciadas e subalternizadas pelo narcisismo do colonizador. Por muitas vezes, fui questionada por ser uma mulher branca desenvolvendo uma linha de pesquisa étnico-racial. Sem embargo, entendo esta indagação como justa, visto que, historicamente, a branquitude tem se apropriado, distorcido e silenciado essas narrativas. As trajetórias que levam a pesquisa e ao seu resultado é atravessada por contradições: por um lado, o privilégio racial em razão de acessar espaços negados a muitos; por outro, foi justamente esse acesso que provocou a urgência de desnaturalizar o racismo. Longe de uma postura salvacionista, é inevitável a pergunta, seguindo Kilomba (2019): ‘Como dismantelar meu próprio racismo?’

Nesse sentido, o papel do/a docente e pesquisador/a branco/a, que se posiciona de forma ética, não deve ser o de protagonizar, muito menos de falar pelo outro, mas sim de não se omitir, de romper com a lógica da neutralidade. Angela Davis salienta que “a luta contra o racismo tem que ser constante. Racismo não é um problema só de pessoas negras. É um problema de toda a sociedade” (Davis, 2016, p.45). A branquitude não é apenas uma identidade racial, mas um sistema estrutural de poder que produz e mantém desigualdades, e, portanto, a conscientização desse lugar é fundamental para que o/a docente branco/a possa colocar sua posição de privilégio a serviço da luta antirracista. Aprofundar o debate sobre a branquitude na educação para as relações étnico-raciais (ERER) é, assim, um passo necessário para ampliar a responsabilidade

dos sujeitos brancos na desconstrução do racismo e na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente antirracistas.

Nessa ação, usar os espaços que historicamente a branquitude ocupa para amplificar as vozes negras, são caminhos possíveis para o processo educacional. Ouvir quem tem lugar de fala<sup>12</sup> e transformar a escuta ativa em ação, é um ato político. Cabe ressaltar que, de acordo com Djamila Ribeiro (2017), todas as pessoas têm lugar de fala, porém como esta dissertação trata também da produção de subjetividades e de assuntos sensíveis pelo lugar de opressão que se subjetiva pela sua natureza destituidoras dos sujeitos provocados pelo racismo, “ouvir quem tem lugar de fala”, trata da importância de escutar quem experiencia o racismo a partir do lugar de quem é objeto dessa opressão – e também sujeito ativo na produção de episteme, cultura, resistência e reexistências negras.

Para tanto, este espaço proposto por esta dissertação para tentar entender e dialogar como as estruturas de poder nos atravessam e como isso influencia nossa leitura de mundo.

Desse modo, da metodologia de exposição da organização desta dissertação, bem como a organização dos capítulos que a constituem, de maneira articulada, visto que ambos os elementos são imbricados, é produto das construções e relações abstratas, conceitos, suas articulações e base para a composição empírica coletada por meio da história oral. Vislumbra-se um objeto que não se reflete somente na perspectiva do embasamento teórico, mas também pela empiria. Não tem como desligar a realidade que estudamos, da teoria que estamos embasando. Portanto, a intenção é situar o leitor e explicitar como cada capítulo contribui para a construção da análise, desde o referencial teórico até a investigação de dados, de forma dialógica com os objetivos propostos. Aposta-se na expressão da totalidade concreta<sup>13</sup>, na qual

---

<sup>12</sup> “Quando eu falo de lugar de fala, estou me referindo às condições sociais que fazem com que determinada pessoa ou grupo social possa ocupar determinados espaços de construção de saber. O lugar de fala é, portanto, sobre o local social que cada um ocupa na sociedade e como isso atravessa as nossas produções, falas e práticas” (Ribeiro, 2017, p. 63).

<sup>13</sup> Da categoria do materialismo dialético, que pontuamos como ponto de chegada, a totalidade concreta de nosso objeto, Karel Kosik explicita que: “O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso — pelo seu conteúdo — daquilo de que tinha partido. Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas como conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações’ coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, precisa torná-lo claro e explicá-lo: o homem tem de fazer um detour: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte. A ascensão

a narrativa dos sujeitos não fora tratada de maneira isolada, mas como parte de um todo. Manifestações situadas de processos históricos, sociais e epistêmicos. Portanto, as categorias de análise emergiram tanto dos referenciais teóricos, quanto das próprias narrativas dos docentes. Dessa medida, como sublinhou Saviani, “A realidade concreta é um todo complexo, constituído de múltiplas determinações, cujas relações internas precisam ser desvendadas para que se possa compreendê-la em sua totalidade e, conseqüentemente, transformá-la” (Saviani, 2018, p. 52). Logo, as entrevistas desta pesquisa foram concebidas a partir de eixos temáticos derivados do próprio objeto de estudo e orientadas pelo referencial teórico-metodológico adotado, com destaque para o método de exposição marxista<sup>14</sup> em diálogo com a História Oral. Nessa perspectiva, o lugar da empiria não é determinado por um roteiro fechado de perguntas e respostas, mas pelo movimento de investigação que parte do objeto e de suas determinações históricas, sociais e epistêmicas.

Os eixos que impulsionaram a escuta e a interação com os/as docentes foram construídos a partir de categorias teóricas — colonialidade do poder, do saber e do ser; racismo estrutural e escolar; práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais — que permitiram direcionar a narrativa sem restringi-la a respostas pontuais. Desse modo, o processo de entrevista criou condições para que os sujeitos articulassem suas experiências, percepções e práticas dentro do contexto histórico-social em que atuam, produzindo uma narrativa que se constitui como representação e expressão de posições ideológicas, políticas e pedagógicas.

A análise das narrativas não se limitou à descrição das falas, mas considerou seu conteúdo como mediação entre a experiência individual e as determinações estruturais que conformam o espaço social e escolar. Assim, cada relato compreendeu como parte de uma totalidade concreta,

---

do abstrato ao concreto é o movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do pensamento como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido” (Kosik, 1976, p. 36 - 37).

<sup>14</sup> Marx (2013) distingue o método de investigação do método de exposição. A investigação é o movimento do pensamento que parte do real imediato, cuja relação com a consciência se dá em um estágio de um todo caótico da realidade. A posição da investigação histórico-dialética para se apropriar do objeto exige decompor o real em suas múltiplas determinações e acompanhando seu processo de movimento e desenvolvimento para apreender as relações e conexões internas do objeto, suas condições e determinações, independentemente da consciência, para transpor a aparência para a essência, ou seja, do fundamento que dá existência ao objeto pesquisado. Já a exposição é o momento em que essas determinações, uma vez apreendidas, são reconstruídas conceitualmente e apresentadas em sua conexão interna, como reprodução ideal do movimento do real. Nesse sentido, a exposição dialética não é mera descrição externa, mas a “tradução” do processo efetivo e necessário, articulando categorias, do elementar às formas mais complexas. É por isso que Marx afirma que, quando a exposição é bem-sucedida, a vida da matéria aparece refletida idealmente, dando a impressão de se tratar de uma construção a priori (Marx, 2013, p. 90).

compondo uma interpretação que revela elementos do “real” — entendido aqui como o conjunto de relações sociais, contradições e disputas que atravessam o ensino de História e a implementação de uma pedagogia antirracista e decolonial.

A pretensão foi articular os níveis macro e micro na educação, visto que, o micro reflete e reproduz o macro. Explicamos: o que acontece em sala de aula, está condicionado pelas estruturas históricas, econômicas, sociais, políticas, culturais e simbólicas que organizam o mundo. Portanto, o que acontece na escola – interações, práticas pedagógicas, currículo, entre outros – não é um fenômeno neutro/isolado, é a expressão de um projeto social mais amplo que reproduz as lógicas de poder, opressão e desigualdade. Como nos ensina Florestan Fernandes (1978), a abolição da escravidão não foi acompanhada da inserção social da população negra nos marcos da cidadania, da educação ou do trabalho digno. Pelo contrário, a lógica da exclusão permaneceu como fundamento do projeto de modernização conservadora do país. Nas palavras do autor, a população negra foi alijada do acesso aos bens culturais e materiais, o que repercutiu diretamente nas oportunidades educacionais. Complementando essa perspectiva, Jessé Souza (2017) evidencia como a herança da escravidão estrutura o presente, criando camadas de desigualdade que se reproduzem por gerações. Assim, ao olhar para a escola, não se trata apenas de observar o que acontece no cotidiano docente e discente, mas de entender como esse cotidiano é atravessado por um passado de exclusão sistemática e um presente ainda marcado pelo racismo estrutural. Logo, o caminho desta dissertação percorre, primeiramente, o entendimento do macro - esses sistemas de poder e opressão que estruturam a sociedade, especialmente o racismo estrutural – para, em seguida, compreender o micro, focalizando nos sujeitos, práticas pedagógicas, interações e as atividades que acontecem no espaço escolar. Como destacou a procuradora Indira Quaresma (2012), em sua sustentação oral no Supremo Tribunal Federal (STF), o racismo brasileiro não é um acidente histórico, mas um projeto político que produz desigualdade e mantém privilégios. A escola, como parte desse projeto, tanto pode reproduzir quanto subverter essa lógica.

Nesse sentido, a partir do desenvolvimento da centralidade do objeto de pesquisa, que resultou nesta dissertação, iniciamos com a seção denominada de “Uma discussão teórica e conceitual pertinente para pensar o racismo”. Nela é traçada uma problematização histórica do racismo como uma invenção da branquitude, através de uma discussão teórica e conceitual (Maldonado-Torres, 2022; Fanon, 1985; Munanga, 2003; Gonzalez e Hasenbalg, 1982; Fernandes, 1964; Almeida, 2019). Evidencia-se o racismo à brasileira e sua característica velada e cordial, fundamentadas no mito da democracia racial, bem como os efeitos provocados

por estas “peculiaridades”, que naturalizam as violências e se torna difícil de ser detectado. Assim, denuncia-se as “evoluções” do racismo, bem como suas manifestações e efeitos em diferentes contextos sociais e temporalidades, chegando ao espaço escolar, cenário principal de análise desta dissertação. Para isso, laçamos elementos das narrativas dos/as docentes entrevistados, subsidiando as primeiras análises, focado na exposição do objeto, em suas propriedades constitutivas para demonstrar as diferentes facetas do racismo no contexto educacional. Por fim, apresentamos dimensões prioritárias da trajetória histórica de luta do Movimento Negro, destacando a sua atuação como agente educador da sociedade (Gomes, 2017); a promulgação da Lei 10.639/03, suas implicações à implementação e efetividade; e a decolonialidade, como pressuposto que dialoga diretamente com esses processos de luta. Não se trata apenas de revisitar processos históricos, mas de reconhecer ações insurgentes que desafiam a lógica eurocêntrica, provenientes das resistências negras.

O capítulo três, promovemos o aprofundamento da complexidade que envolveu o objeto pesquisado, agora em sua fase de reprodução compósita pela escrita, para situar e explicitar as apreensões de como as relações de poder impactam os setores institucionais, em especial, a escola. Para essa direção, caminhamos por estabelecer as conexões entre a colonialidade do poder e do saber (Maldonado-Torres, 2022; Quijano, 2005; Mignolo, 2003). A discussão analítica nesta seção centrou-se em evidenciar os efeitos e a lógica histórica colonial, apresentando dados, exemplos e conceitos que demonstram e se correlacionam com as efetivas bases estruturais alicerçadoras e impulsionadoras das relações sociais. Pelas narrativas dos professores e professoras, situamos e identificamos como essa colonialidade se materializa nas diferentes situações escolares, bem como influi sobre a posição dos sujeitos, explícita ou tacitamente no campo dos sentidos e práticas sociais. Não houve preocupação, neste capítulo, em destacar as possibilidades de insurgências a partir das metodologias de ensino, mas sim em compreender como a colonialidade do saber se manifesta, se foi ou não, detectada pelo/a docente e quais os efeitos provocados por ela.

Já a seção, que segue a sequência do desenvolvimento, a quatro, cujo título se apresenta como “Para além da crítica: decolonialidade e antirracismo”, transita entre os efeitos da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2022; Souza, 1983; hooks, 1992; Carneiro, 2011, 2005) na constituição das subjetividades e o processo de desconstrução da escola colonizada/colonizadora. Ainda sobre a explicitação das narrativas das fontes orais, aprendidas e situadas pelo e no contexto central do objeto no contexto escolar, este como campo de produção representativo e sintético da dimensão de colonial e racista, a análise de dados

direcionou para identificar o movimento contraditório no qual os estudantes negros são submetidos a este tipo de violência no ambiente escolar e como são percebidos pelos/as docentes. Nessa dimensão da dissertação, no capítulo quatro, também, avançamos para uma posição de explicitar e interpretar a correlação entre a escola colonizada e a “colonialidade da escola”, realizando um debate sobre a possibilidade de “descolonizar para decolonizar” como uma categoria de análise, visando evidenciar um projeto educativo plural, comprometido e democrático.

Enfim, o capítulo cinco apresenta o ponto central desta dissertação: as narrativas dos/as docentes de História quanto às práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais diante de um contexto de disputas de poder, atravessados pela colonialidade do poder, saber e ser. Depois de qualificar e situar as narrativas, seguimos para as diversas manifestações do racismo no ambiente escolar. Nessa seção, a unidade das discussões e análises evidenciam as posições e os movimentos de lutas hegemônicas mobilizados. Disso, mesmo sem a total compreensão e organicidade práticas de resistência e superação e apreensão consciente da força decolonial e antirracista, os sujeitos professores/as atuam com dificuldades orgânicas, mas não deixam de imprimir fissuras ao poder e o saber colonial e as racistas, movimentando-se por entre as brechas que são produtos das lutas que emergem diante de uma escola colonizada. Discutimos a relação das narrativas com as categorias de análise e os conceitos, a fim de interpretar os dados e compreender os processos revelados, bem como abrir/revelar caminhos possíveis para a possibilidade de novas práticas e autorreflexão das práticas já existentes.

Por fim, o produto pedagógico construído foi “Desconectar o racismo: Desaprender para ensinar”. Apresentamos uma contribuição sobre a urgência de situar a luta antirracista a partir de uma plataforma digital que se estrutura por um caminho na direção de uma educação antirracista e decolonial. Com ela, partimos da concepção de pluralizar o ensino, não só de História, mas de outras áreas do saber; promover a conscientização sobre o racismo e suas manifestações, almejando assim, a ação antirracista; e descolonizar/decolonizar o ambiente virtual, um espaço que também está colonizado. Entendendo que o racismo estrutural (Munanga, 2003; Almeida, 2019) se expressa de diferentes formas e contextos, na contemporaneidade, ele se reinventa, e é trazido para o ambiente virtual e tecnológico. A tecnologia herda os vieses da colonialidade e o racismo estrutural se automatiza. Nesse sentido, a plataforma digital se torna um produto insurgente e transgressor, uma ferramenta antirracista no mundo digital: criando contra-narrativas, construindo uma visibilidade positiva, orgulho negro e memória histórica.

Aos que chegam, são convidados, todos e todas, com suas certezas, suas dúvidas, suas práticas, suas vivências e seus sentidos, a participarem desta imersão de conhecimento e autoconhecimento. Traga consigo os estigmas, as feridas silenciosas e verdades impostas pela história colonial. A cada página, permita-se, confronte-se; a cada reflexão, descolonize-se: o olhar, a mente, o saber, o ser. E assim, decolonize-se. Abra espaço para outros modos de saber, ser e existir. Que esta dissertação seja como uma semente, na qual a palavra se faz germinar, e germinando, floresça em consciência, resistência e ressignific(ação). E que se espalhe, levando consigo os ventos da transform(ação).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Escrevo esta dissertação a partir do lugar de uma mulher branca, formada nos privilégios e nas estruturas da colonialidade. Este texto, portanto, é/foi também um exercício de autoconfronto, deslocamento e responsabilidade. Como afirma Cida Bento (2022), “a branquitude se organiza a partir de um pacto narcísico que protege os brancos das consequências do racismo que eles mesmos ajudam a manter”. Reconhecer meu lugar nesse pacto é um passo necessário para romper com a lógica da neutralidade e construir um posicionamento ético frente às desigualdades raciais.

## 2 UMA DISCUSSÃO TEÓRICA E CONCEITUAL PERTINENTE PARA PENSAR O RACISMO

O racismo constitui um dos acontecimentos sociais mais permanentes e complexos da história, adotando variadas formas ao longo do tempo e se reformulando às transformações políticas, econômicas e sociais. No cenário brasileiro, o racismo não pode ser entendido apenas como um conjunto de atitudes individuais ou expressões declaradas de ódio. Deve ser analisado por suas extensões históricas, estruturais e institucionais. Tal ponto de vista determina uma discussão teórica e conceitual rigorosa, que permita entender como o racismo compõe um sistema de exclusão e dominação que transpõe todos os setores sociais.

O presente capítulo visa problematizar as relações entre colonialismo e racismo, bem como evidenciar suas diferentes manifestações e novos temas no debate das relações raciais na contemporaneidade, oferecendo a contribuição de autores quanto as correlações e processos históricos. Tenciona, também, articular o Movimento Negro, a Lei n. 10.639/03 e a decolonialidade como formas contra-hegemônicas que desafiam a colonialidade.

É necessário ressaltar, de antemão e diante de diversas discussões sobre esta manifestação social, como destaca Silvio Almeida (2019), que o racismo deve ser entendido como um fundamento de dominação que estrutura o funcionamento da sociedade.

Diante disso, encarar o racismo como um fato social<sup>16</sup>, é imprescindível para entendê-lo e combatê-lo.

### 2.1 O colonialismo e o racismo à brasileira: permanências históricas e desigualdades contemporâneas

*Ninguém ouviu. Um soluçar de dor; No canto do Brasil. Canto das Três Raças (Clara Nunes).*

A realidade social é fruto dos processos históricos massificados pelo colonialismo. Para compreender, historicamente, os caminhos da Modernidade até os dias atuais, precisamos esmiuçar tal conceito em sua essência. Maldonado-Torres (2007) explicita que “o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império” (Maldonado-Torres, 2007, p.131). Funciona como um sistema de dominação/exploração que relaciona conquista, manutenção e vigilância de uma região. Trazendo para o nosso contexto, e exemplificando tal

---

<sup>16</sup> Fato social é um conceito fundamental da sociologia, formulado pelo pensador francês Émile Durkheim, um dos “pais fundadores” da disciplina. Ele define o fato social como: “toda maneira de agir, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior.” (*As Regras do Método Sociológico*, 1895)

conceito, a efetivação se dá na invasão e exploração de Portugal ao Brasil.

É indispensável trazer a perspectiva histórica e desenvolvê-la pela associação entre racismo, colonialismo e escravidão. Compreender que o processo de colonização não se limitou ao campo territorial e econômico, mas também à produção de uma categorização racial dos povos africanos para justificar tal dominação, é de suma importância.

Nelson Maldonado-Torres, em seu livro *Colonialidade do Ser*, sugere que surge algo mais sutil, mas simultaneamente mais profundo no conceito de raça: “trata-se de uma atitude caracterizada por uma suspeita permanente” (Maldonado-Torres, 2022, p.18). O autor, usando o pensamento de Dussel (1996), propõe que antes da certeza do “eu penso” (ego cogito)<sup>17</sup> de Descartes (1996) – o sujeito pensante, que duvida, raciocina e tem consciência de si mesmo – já existia a certeza do “eu conquisto” (ego conquiro)<sup>18</sup>, como prática construtiva da Modernidade. Isso quer dizer que, “o sujeito prático conquistador e a substância pensante tinham graus de certeza parecidos para o sujeito europeu” (Maldonado-Torres, 2022, p.18).

A certeza do sujeito como conquistador antecedeu a certeza do sujeito como existência pensante. Não houve dúvida ou questionamento sobre a tarefa do homem desbravador. Se, aos modernos, o ceticismo e a dúvida os faziam não estar ancorados numa verdade/certeza absoluta quanto à humanidade, a certeza do homem e da subalternidade do outro existia. A dúvida era usada para questionar o “ideal” de sujeito. Qual o sujeito ideal? São humanos “os outros”? O quanto de humanidade? “Assim, a ‘certeza’ sobre o empreendimento colonial e sobre o fundamento do ego conquiro se mostra ancorada, assim como o cogito cartesiano, na dúvida do ceticismo” (Maldonado-Torres, 2022, p.19). Como podemos observar, o ceticismo constituiu um elemento determinante para a modernidade europeia, utilizando a dúvida para afirmar as suas certezas. Logo:

[...] antes de o ceticismo metódico cartesiano [...] se tornar central para as concepções modernas do eu do mundo, havia outro tipo de ceticismo na Modernidade que já era constitutivo do sujeito moderno. Ao invés da atitude metódica que leva ao *ego cogito*, essa forma de ceticismo define a atitude que sustenta o *ego conquiro* e o homem imperial (Maldonado-Torres, 2022, p.19).

Ou seja, a dúvida metódica cartesiana era usada para questionar a humanidade dos colonizados. A dualidade existente entre corpo e mente, é antecedida pela distinção colonial entre sujeito colonizador e sujeito colonizado. Então:

<sup>17</sup> Ego cogito é o conceito central do pensamento cartesiano do filósofo René Descartes (1996) que designa o sujeito pensante, o “eu” racional que, ao duvidar de tudo, descobre que não pode duvidar de que está pensando. E se está pensando, então existe enquanto consciência.

<sup>18</sup> Ego conquiro significa e representa, segundo Dussel (1996), a verdadeira origem histórica da modernidade ocidental. Ao contrário do que afirma a filosofia europeia — que a modernidade começa com o pensamento racional de Descartes —, Dussel argumenta que ela se inicia em 1492, com a conquista da América.

[...] é claro que esse dualismo serviu para traduzir no nível metódico o racismo do sentido comum europeu, e que, como indica Quijano<sup>19</sup>, articulações científicas posteriores, que consideravam o corpo como uma entidade puramente material, facilitaram o estudo de certas populações em termos naturalistas, o que engendrou o estudo científico das raças (Maldonado-Torres, 2022, p.120).

Neste contexto, o racismo surge como uma estrutura de poder, operando como fundamento da lógica moderno-colonial, que organiza o mundo social a partir da desumanização do outro. Ele antecede e atravessa as ideologias, moldando a mentalidade social e empregando um nexo de subalternidade em que a população negra é colocada à margem do poder hegemônico, em posições de inferioridade, sendo constantemente silenciadas ou representadas por outros. Gramsci (2001) aponta que “a história dos grupos sociais subalternos é necessariamente fragmentária e descontinuada. [...] Os grupos subalternos sempre sofrem a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e se revoltam” (Gramsci, 2001, p.233). Esta forma dual de perceber a realidade, é traduzida por Franz Fanon (1985), como maniqueísmo colonial, onde o autor explicita que o mundo é dividido em duas partes: entre colonizados e colonizadores (o bem e o mal, respectivamente)<sup>20</sup> “[...] o colonizador fabrica o colonizado. [...] o colonizado é um ser ‘marginalizado’, sem direitos e sem humanidade aos olhos do outro” (Fanon, 1985, p.41).

Munanga retrata como a ciência racista criou e legitimou esta dualidade através da desigualdade entre brancos e negros:

Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes (Munanga, 2003, s/p).

<sup>19</sup> Comentários de Anibal Quijano sobre o dualismo moderno (Quijano,2000. p.554-556.).

<sup>20</sup> Na visão do colonizador europeu.

Podemos observar que o racismo se torna parte do funcionamento da sociedade. A criação de uma teoria chamada raciologia – que não era uma ciência verdadeira – funciona como ideologia para sustentar o poder branco através da relação de poder e dominação.

Portanto, enxergar as engrenagens de opressões sociais, entendendo que há grupos sendo discriminados e lutando para reexistir/resistir, mesmo diante das dificuldades impostas pela hegemonia dominante, é reconhecer que tais lutas não ocorrem no tom de igualdade, mas dentro de um conjunto de elementos que segrega algumas vozes.

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2003, s/p).

Diante disso, Kabengele Munanga (2003) enfatiza que não é somente uma questão de traços físicos, como a cor ou o cabelo, que o racista alega como sendo parte de “uma raça inferior.” Ele também inclui a cultura, a língua, a religião e o modo de existir como inferiores. Esta crença na superioridade branca é vista por eles mesmos como natural, impostas pela lei da natureza: superior versus inferior. Ou seja, os racistas acreditam que estas diferenças tornam o outro naturalmente inferior e reforçam isso para justificar a dominação e a exclusão:

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns [...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (Munanga, 2004, p. 8).

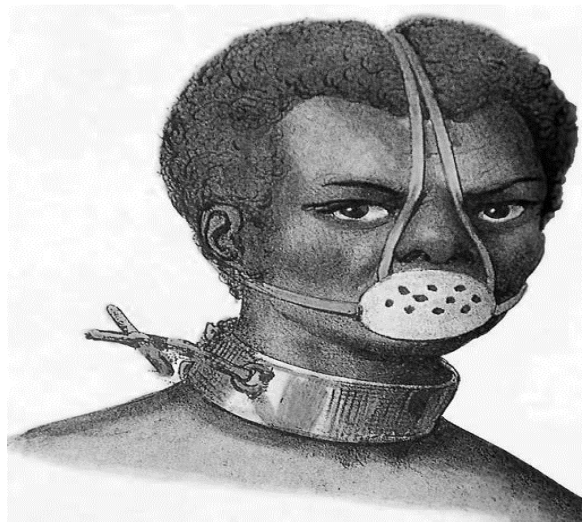
Determinar como inferior o modo de vida do outro – no caso, dos negros – legitima os padrões dos brancos como norma, logo se colocam no topo da hierarquia racial. Sobre este aspecto, Sueli Carneiro introduz e sistematiza o conceito de branquitude no contexto brasileiro, no qual define os padrões dominantes da sociedade: “A branquitude constitui o lugar social de onde se fala a norma, que define os padrões de humanidade, racionalidade, beleza, conhecimento e civilização. A branquitude é, portanto, o lugar de poder e de privilégio racial” (Carneiro, 2011, p.23).

O racismo foi criado pela branquitude, é importante que esse grupo que se favoreceu, historicamente, com esta supressão, compreenda seus privilégios, se responsabilizando que, estes, foram construídos às custas da marginalização de outros sujeitos.

Os resquícios desse sistema, têm como conseqüências a reprodução de discriminações/exclusões/dominações dentre as quais as questões de raça, gênero e classe estão intimamente ligados ao processo de estruturação das sociedades ocidentais modernas

capitalistas. A história cristalizada, imposta pelo colonialismo, gerou a invisibilidade de sujeitos, culturas, etnias e sociedades, deixando marcas profundas manifestadas no silenciamento, apagamento e depreciação pelo/a o/a “outro/a”, como bem descreve a canção epígrafe no início desta seção. Grada Kilomba (2019), em seu livro *Memórias da Plantação*, “personifica” este processo, contribuindo para a compreensão, através de uma imagem bem conhecida nos livros didáticos de história: a Anastácia. O silenciamento, provocado pelo colonialismo, é representado e explicado através da máscara desta personagem:

Imagem 1 – “Castigo de Escravos”



Fonte: Jacques Etienne Arago.

Há uma máscara da qual eu ouvi falar muitas vezes durante minha infância. A máscara que Anastácia era obrigada a usar. Os vários relatos e descrições minuciosas pareciam me advertir que aqueles não eram meramente fatos do passado, mas memórias vivas enterradas em nossa psique, prontas para serem contadas. Hoje quero recontá-las. Quero falar sobre a máscara do silenciamento. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os os “Outras/os”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2019, p.27).

O produto destas violências provocadas pelo colonialismo, revela que, para além dos

resultados de injustiças sociais e desigualdades, existe um legado epistemológico hegemônico que nos impede de compreender por outras histórias. O perigo de ouvir somente uma narrativa é alertado por Chimamanda Ngozi Adichie, em sua palestra *O perigo de uma história única*, que foi adaptada para livro: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (Adichie, 2019, p.26). A história ouvida/vista de uma única forma, cria estereótipos, o que faz com que indivíduos sejam reduzidos a uma única dimensão, uma vez que encolhe culturas e pessoas, gerando um processo de desumanização. Trazendo para o cenário brasileiro, a “história única”, produzida pelo eurocentrismo, introduz sua lógica, incentivada pelo mito da democracia racial.

O livro *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre, sinaliza bem este momento, cuja primeira edição no ano de 1933, defende a tese da boa convivência entre a sociedade mestiça, composta de senhores e escravizados. Destacando o papel da casa-grande (senhores) e da senzala (escravizados) como espaços de interação social - cultural, afetiva e até sexual – harmoniosa, no qual estabelece uma ótica positiva do mito das três raças. Essa ideia reforçou a noção de que a miscigenação teria eliminado as tensões raciais, garantindo assim, a igualdade entre os grupos. “Simultaneamente, Freyre criou a mais formidável arma ideológica contra o negro” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 84).

Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982), no livro *Lugar de Negro*, identificam que, no Brasil, existiam três linhas de pesquisas relacionadas a raça, classe e desigualdades sociais. A primeira, a obra de Freyre (1933), influenciou outras linhas de pensamento<sup>21</sup> nas décadas de 1940 e 1950, na qual minimizavam a discriminação racial e seus resultados na dificuldade de ascensão social do negro, apesar de fortes indícios de associação entre cor e posição social:

Neste ponto é interessante notar que nos Estados Unidos os negros e outras minorias raciais são as exceções reconhecidas à ideologia de igualdade de oportunidades, enquanto na sociedade brasileira, hierárquica e permeada por grandes desigualdades sociais, o ideal de igualdade de oportunidade é predicado fundamentalmente no terreno racial (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p.84).

Influenciados por essas diferenças entre os sistemas raciais do Brasil e dos Estados Unidos, surgiram algumas conclusões que, apesar de serem retratadas entre as décadas de 1940 e 1950, nos soam bem atuais nos discursos do senso comum:

(a) existe preconceito no Brasil, mas é mais preconceito de classe do que de raça; (b) a forte consciência das diferenças de cor não está relacionada à discriminação; (c)

---

<sup>21</sup> Observa-se em Donald Pierson (*Negroes in Brazil: A Study of Race Contact in Bahia*, Chicago: The University of Chicago Press, 1942) e em Charles Wagley (org., *Race and Class in Rural Brazil*, New York: Columbia University Press, 1963). Uma conceitualização semelhante encontra-se em Thales de Azevedo (*As Elites de Cor: Um Estudo de Ascensão Social*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955).

estereótipos e preconceitos negativos contra o negro são manifestados mais verbalmente do que a nível do comportamento; e (d) outras características tais como riqueza, ocupação e educação são mais importantes que a raça na determinação das formas de relacionamento interpessoal (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p.85).

A terceira linha, de acordo com os autores, desenvolvida nas décadas de 1950 e 1960, pela escola de São Paulo, recebe destaque a obra de Florestan Fernandes como a mais importante colaboração para os estudos contemporâneos das relações raciais no Brasil.

Florestan Fernandes (1964), analisou o período pós-abolição em que retrata, de forma detalhada, a integração do negro no mercado de trabalho e na organização da sociedade de classes emergente:

Na sua avaliação da situação social e econômica do negro nas décadas imediatamente posteriores ao fim do escravismo, a discriminação racial e a preferência dos empregadores por trabalhadores brancos imigrantes aparecem junto com uma forte ênfase nas deficiências culturais do ex-escravo – ausência de normas organizadas de comportamento, desorganização social e familiar. Por outro lado, preconceito e discriminação raciais são vistas como requisitos do funcionamento do regime escravista, mas como sendo incompatíveis com os fundamentos jurídicos, econômicos e sociais de uma sociedade de classes. A adoção de um modelo normativo de revolução burguesa e de sistema social competitivo leva a uma sobreestimação do potencial democrático e igualitário da sociedade de classes em formação. Isto, junto com a visão do preconceito e discriminação raciais como sobrevivências anacrônicas do passado escravista — destinados, portanto, a desaparecer com o amadurecimento do capitalismo – levam de forma implícita a um diagnóstico otimista sobre a integração do negro à sociedade de classes. O reconhecimento de que o racismo à brasileira pode ser mais do que um fenômeno transitório se encontra apenas em algumas passagens isoladas onde se contempla a possibilidade de uma solidificação do paralelismo entre raça e posição na estrutura social (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p.87).

Sobre as três abordagens, Gonzalez e Hasenbalg (1982), desmontam as explicações superficiais das relações raciais no Brasil:

A despeito das diferenças no tratamento do problema, a perspectiva assimilacionista está presente nas três abordagens das relações raciais acima destacadas. Num caso o papel da raça na geração de desigualdades sociais é negado, noutra o preconceito (racial) é reduzido a um fenômeno de classe e, por último, a discriminação racial constitui um resíduo cultural do já distante passado escravista. Nenhuma destas perspectivas considera seriamente a possibilidade da coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 880).

Os autores destacam a “perspectiva assimilacionista” das três correntes, denunciando a crença na integração do negro à sociedade dominante branca se se assimilarem às regras impostas pela branquitude. Enfatizando a crítica peculiar de cada abordagem, evidenciam que o racismo não desaparece com o progresso, nem com a industrialização, tampouco com o capitalismo: ele se adapta e continua operando. Ou seja, é estrutural, moderno e conciliável com o sistema capitalista.

Nesse sentido:

(a) preconceito e discriminação raciais não se mantêm intactos após a abolição, adquirindo novas funções e significados dentro da nova estrutura social e (b) as

práticas racistas do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado, estão relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro. Deste ponto de vista, não parece existir nenhuma lógica inerente ao desenvolvimento capitalista que leve a uma incompatibilidade entre racismo e industrialização. A raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 89).

O racismo não ficou estático no tempo, ele se transformou. Mesmo após a abolição da escravidão, as condutas racistas se adaptaram à nova realidade capitalista, perpetuando a exclusão dos negros, que agora possuem novas justificativas: meritocracia, falta de qualificação, falta de esforço, problema cultural, entre outros. Além disso, ele possui um atributo funcional, pois os brancos obtêm benefícios diretos dele: exploração econômica, através da manutenção de negros em posições inferiores no mercado de trabalho; e conservação do prestígio social, simbólico e político.

O racismo ajuda a justificar e organizar a desigualdade social, já que a raça continua sendo motivo determinante de destino na organização da sociedade: quem tem direito ao acesso à educação, saúde, trabalho, política, proteção etc. Ou seja, a classe social é racializada e está no centro da questão social no Brasil.

O fim da escravização não foi acompanhado com políticas de reparação e inclusão, neste sentido, a população negra foi lesada histórica e estruturalmente. Brancos e negros não ocuparam o mesmo espaço social, econômico e territorial após a abolição, visto que a distribuição geográfica aconteceu de forma desigual. Os brancos ocuparam as áreas privilegiadas, dos centros urbanos, enquanto para os negros, restaram as regiões periféricas. Isso influencia diretamente na distribuição de serviços e políticas públicas, na qual o acesso a estes direitos de qualidade, se concentram nas regiões mais desenvolvidas.

Ainda que o negro consiga “furar essa bolha” social, alcançando espaços antes reservados à branquitude, ele enfrenta práticas racistas cotidianas. Estas práticas não são apenas individuais, mas estruturais, pois fazem parte da forma como o nosso país distribui poder e valor simbólico entre os grupos sociais. “A branquitude é entendida aqui como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos” (Schucman, 2012, s/p).

Compreender como este mecanismo opera historicamente, é fundamental para enfrentar as demandas raciais do presente, colocando em xeque o mito da democracia racial que nega o

racismo estrutural atual, relegando as desigualdades como consequência apenas do passado.

Ainda, a ideia de que todas as raças viviam em harmonia, gera mais uma forma de violência silenciadora, na qual o racismo passa para o terreno do não-dito, sendo difícil de ser detectado. Como combater um problema, se ele não pode ser detectado? Sobre este racismo, Lilia Moritz Schwarcz, aponta:

[...] ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a “outro”. Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquele de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente. No entanto, depende da esfera pública para a sua explicitação, numa complicada demonstração de etiqueta que mistura raça com educação e com posição social e econômica (Schwarcz, 1998, p. 182).

Sergio Buarque de Holanda (2016) oferece fundamentos importantes para a compreensão da estrutura social brasileira, na qual o racismo se inclui e se apresenta. Holanda pontua que o modelo de estruturação do Estado se baseia no modelo patrimonialista ibérico, onde os interesses privados se confundem com o público. A ideia de cordialidade, no conceito de “homem cordial”, como algo positivo - aquele homem movido pela emoção, pelo afeto e pelas relações pessoais - faz com que não se preze pela razão ou pelas normas institucionais. O famoso “jeitinho brasileiro” do “sabe com quem está falando?”, do clientelismo que menospreza as leis (ou acha que está acima delas) e age na esfera pública em benefício próprio, desvalorizando as instituições impessoais e universais da república. Este tipo de modelo favoreceu (e favorece) a concentração de poder nas mãos da elite branca, o que perpetuou e encobriu a exclusão histórica, bem como a marginalização da população negra, mesmo após a abolição. Tal estrutura mantém os privilégios da branquitude<sup>22</sup>, que são naturalizados, se tornando um projeto para a negação da garantia de direitos universais para as minorias.

Lilia Schwarcz (2016), no prefácio da edição de *Raízes do Brasil*, observa como Holanda descreve que o modelo patrimonialista mantém viva uma mentalidade forjada na escravidão. A “cordialidade” brasileira, portanto, não impossibilita o racismo: o dissimula. Produz uma sociedade de “fachada” inclusiva, mas profundamente marcada pela hierarquização racial e pela resistência às políticas de reparação. Lélia Gonzalez (1988) analisa que esta característica cordial legitima e mantém o “racismo por denegação”, típico da ideologia da democracia racial,

<sup>22</sup> “Um lugar de vantagem racial, geralmente não reconhecido, cujos ocupantes mantêm o poder e o controle sobre os espaços institucionais, inclusive definindo quem pode ou não neles entrar” (Bento, 2022, p. 35).

que esconde e naturaliza a exclusão da população negra sob uma aparência de cordialidade. Essa negação sistemática da presença e da importância da matriz africana na constituição cultural do Brasil é uma das bases simbólicas da exclusão racial também no campo educacional.

A permanência dessa estrutura explica, inclusive, a oposição às políticas inclusivas, como as cotas raciais<sup>23</sup>. O incômodo com a presença de negros nos espaços de poder revela a permanência de uma ideia oligárquica de sociedade em que, esta ascensão, representa uma ameaça à hegemonia branca.

Entender as estruturas e processos, causas e efeitos, correlações e conexões é imprescindível para compreender o cenário contemporâneo do nosso país e, principalmente, entender que estes privilégios foram construídos e não são naturais.

Outro debate pertinente, está na ideia de raça. A visão colonial eurocentrada, traz uma concepção biológica a este conceito, fazendo com que se tenha uma noção essencialista deste termo. Para começar um debate a este respeito, precisa-se compreender, como nas palavras de Lília Mortiz Schwarcz (1998), que raça é uma questão histórica e social, elemento base para o discurso das nacionalidades. O legado histórico provocado pelo pensamento hegemônico e suas relações de poder, compôs um sistema enraizado de nivelamento social, contribuindo para a manutenção de uma mentalidade de subalternidade no Brasil, ligada à dimensão ontológica, em que se atrela a cor negra com posição social inferior. Neusa Santos (1983), autora de *Tornar-se negro*, afirma que: “a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (Souza, 1983, p. 19).

A ideia de que a escravidão no Brasil foi mais branda do que em outros países colonizados ainda serve como obstáculo à compreensão de que suas raízes permanecem vivas e estruturam a forma como a sociedade brasileira se organiza. Para compreender essa permanência, é necessário definir o racismo não como um conjunto de atitudes individuais ou pontuais, mas como uma lógica estrutural. Segundo Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural é o modo como as desigualdades raciais estão enraizadas nas instituições, normas, práticas e imaginários que organizam a vida social, econômica, política e cultural. Trata-se de uma engrenagem histórica e cotidiana que produz e mantém privilégios para alguns grupos e exclusão para

---

<sup>23</sup> Fruto de uma trajetória longa de mobilização do Movimento Negro, “as cotas raciais são medidas compensatórias e reparatórias voltadas à correção de desigualdades raciais históricas e estruturais, que visam garantir a inclusão da população negra no ensino superior e em outros espaços de poder e representação.” (Almeida, 2019, p. 111).

outros, com base na racialização das pessoas e dos corpos. “o racismo é estrutural porque organiza as relações econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira, operando como elemento fundante da estrutura social” (Almeida, 2019, p. 25). Logo, compreende-se racismo, neste trabalho, como uma estrutura de poder que organiza hierarquicamente a sociedade com base na ideia de raça.

Abdias do Nascimento, em seu livro “O Genocídio do Negro Brasileiro”, ao refletir sobre a especificidade do racismo brasileiro afirma que

não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid<sup>24</sup> da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais do governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (Nascimento, 2009, p. 111).

A potência desta metáfora reside em desvelar o caráter insidioso do racismo no Brasil: ele não precisa se declarar para operar. Ele se naturaliza no cotidiano, silencia suas vítimas e se reproduz através das estruturas do Estado, da escola, da linguagem, da mídia e da cultura. Neste sentido, Abdias analisa que apesar de não ser legalizado, está presente e funciona dentro das instituições estatais, ou seja, faz parte do funcionamento e das práticas oficiais, além de estar espalhado por toda a sociedade; contrapondo a manifestação nos Estados Unidos em que o racismo era visível e legalmente aplicado em muitos momentos, como por exemplo nas leis de segregação racial; e na África do Sul, na qual o apartheid foi um sistema legal oficial que segregava racialmente a população.

O legado escravocrata e colonizador, domina todos os aspectos estruturais da sociedade brasileira que, de acordo com Abdias, extermina a população negra não só no sentido físico, mas a um processo permanente, estrutural e multifacetado em suas dimensões biológica, econômica, social, cultural e simbólica.

O autor amplia a noção de genocídio denunciando as diversas formas de “mortes” provocadas pelo racismo brasileiro: omissão, marginalização e invisibilização; compreendendo como um processo estruturado e moderno. O caráter mascarado do racismo no Brasil também é denunciado, na qual Abdias conclama à luta política, educativa e cultural contra esta ideologia. A luta antirracista não é inseparável da luta por justiça social, ditando caminhos para a transformação do Estado e para a reconstrução de um Brasil verdadeiramente democrático.

Florestan Fernandes (2008) em seu livro *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, parte da ideia de que a escravidão no Brasil deixou marcas profundas que não foram superadas

---

<sup>24</sup> Sistema de segregação racial oficial implantado na África do Sul entre 1948 e 1994. Esse regime segregacionista foi criado pelo Partido Nacional, dominado pela minoria branca, para manter a dominação e a supremacia branca sobre a maioria negra e outros grupos raciais, como coloreds (mestiços) e indianos.

com a abolição em 1888. A “promessa” de integração da população negra à sociedade livre e capitalista se deu sem ruptura estrutural com o passado escravocrata.

Sobre este legado e os efeitos provocados por ele, bem como as manifestações sobre o racismo brasileiro, abordaremos na seção seguinte.

## **2.2 O silêncio que estrutura: a naturalização do racismo na sociedade brasileira**

*Todo camburão tem um pouco de navio negreiro.”* Todo camburão tem um pouco de navio negreiro (O Rappa).

*60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial; A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras [...] Capítulo 4, versículo 3 (Racionais MC’s).*

Como dito anteriormente, o racismo no Brasil está “entranhado” nas estruturas sociais modernas, ou seja, ele está em todos os lugares, o que faz com que ele exista de forma objetiva, mas que, ao mesmo tempo, seja difícil de perceber sua materialidade. Pensar por este prisma, nos compele a identificar que as violências e discriminações geradas pelo racismo no Brasil, são partes de um todo que compõem uma condição determinante: a normalidade. O racismo brasileiro está tão presente que, muitas vezes, é visto como algo comum/normal. Esta determinante é um dos principais obstáculos para seu enfrentamento efetivo.

Percebê-lo como estrutural nos possibilita “esmiuçá-lo” para além de suas conjecturas. É entender que ele está em todo lugar, mesmo que não enxergamos isso. Sobre este conceito, Silvio Almeida, afirma: “o racismo estrutural é uma forma de racismo que estrutura as relações econômicas, políticas, jurídicas e sociais, sendo, portanto, uma característica fundamental da sociedade” (Almeida, 2019, p.27). Desta forma, está incorporado nas instituições, normas e convenções sociais, se tornando, muitas vezes, invisibilizado, pois é exercido de forma naturalizada nas esferas de poder, nos sistemas educacionais, nas políticas de segurança pública, na saúde, na distribuição desigual de renda e garantia de direitos, afetando a população negra.

Após a abolição em 1888, como já dito, o Estado brasileiro não ofereceu nenhuma política pública de reparação ou inclusão social, econômica ou educacional para os ex-escravizados, relegando a população negra a um processo de marginalização sistemática, deixando os negros à própria sorte, sem acesso à terra, herança, moradia, educação e emprego digno:

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideias do ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (Fernandes, 2008, p.35-36).

As estruturas legais e sociais do Brasil foram historicamente organizadas para reproduzir as desigualdades raciais e garantir a manutenção dos privilégios da branquitude. Como

denuncia Florestan Fernandes (2008), a abolição da escravidão não foi acompanhada de políticas de integração econômica, educacional e social, mas sim por um projeto de liberdade formal e abandono material da população negra. A ausência de políticas de reparação e a recusa de uma reforma estrutural transformaram a liberdade em um dispositivo de exclusão, no qual o negro foi inserido na sociedade capitalista apenas como força de trabalho marginalizada.

A naturalização das desigualdades raciais no Brasil não é fruto apenas de relações sociais informais, mas de políticas de Estado historicamente articuladas. A Lei de Terras<sup>25</sup> (1850) garantiu que a população negra fosse excluída da propriedade rural, enquanto imigrantes europeus recebiam incentivos para ocupar postos no mercado de trabalho urbano. Em São Paulo, entre 1880 e 1930, milhões de imigrantes brancos foram contratados nas indústrias, enquanto negros eram relegados a subempregos ou criminalizados (Fernandes, 2008). Na educação, a taxa de analfabetismo entre negros em 1920 era superior em relação aos brancos (Schwarcz, 2006), reflexo de um sistema que associava o acesso ao saber à branquitude. Essa exclusão deliberada criou um abismo educacional que reforçou a marginalização social da população negra. Essas políticas não foram acidentais: como demonstra Abdias Nascimento (1978), o Estado brasileiro operou ativamente para suprimir a mobilidade negra, vinculando raça e classe em um projeto de exclusão que ainda estrutura nossas instituições. "A educação foi negada ao negro como política de Estado, numa estratégia consciente de mantê-lo à margem da cidadania plena" (Nascimento, 1978, p.89).

Ao invés de se reconhecer o papel do Estado na exclusão sistemática da população negra, construiu-se uma narrativa de que o êxito ou o fracasso dependeriam exclusivamente do "esforço pessoal", discursos de meritocracia e pela falsa ideia de uma democracia racial, que mascararam as desigualdades e naturalizaram o fracasso social como responsabilidade individual. Essa lógica sustenta o que Jessé Souza (2017) chama de naturalização da desigualdade: uma ideologia que oculta as bases históricas e estruturais da pobreza e do racismo, e atribui aos sujeitos negros uma posição de inferioridade moral ou cultural. Nesse contexto, consolidou-se um sistema racializado de distribuição de oportunidades, no qual a população negra foi sistematicamente excluída dos espaços de poder, de decisão e de produção do saber, no qual estes foram reservados majoritariamente à população branca. O negro é "tolerado como subalterno", e não como cidadão pleno — sua presença nos espaços públicos e

---

<sup>25</sup> A Lei de Terras, promulgada em 18 de setembro de 1850, foi a primeira legislação brasileira a regulamentar a propriedade privada da terra ao estabelecer a compra como única via de acesso à propriedade rural. Seu principal objetivo era impedir que ex-escravizados e trabalhadores pobres tivessem acesso à terra, consolidando o poder das elites agrárias e estimulando a imigração europeia.

institucionais é marcada pela vigilância, pela precarização e pela exclusão. O racismo deixou de ser apenas uma herança escravocrata e passou a se estruturar como uma lógica de funcionamento do Estado e da sociedade, afetando diretamente o acesso a direitos fundamentais.

Essa estrutura de exclusão também se manifesta no campo simbólico e epistemológico, como na negação das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, reforçando a desumanização e a inferiorização dos sujeitos negros. A escola brasileira, como espaço formador da subjetividade e da cidadania, contribuiu historicamente para a negação das culturas africanas e afro-brasileiras, reforçando a ideia de que o conhecimento válido é aquele produzido sob parâmetros eurocêntricos. Portanto, o racismo no Brasil deve ser compreendido não como um resquício do passado, mas como uma tecnologia social contemporânea de exclusão, que opera tanto no campo material quanto no simbólico.

No simbólico, o racismo passa para o terreno do não-dito, se tornando uma forma sutil e invisível de dominação, manifestando-se por meio de símbolos, gestos, linguagens, saberes e instituições. “A violência simbólica é uma violência suave, insensível, invisível para suas próprias vítimas, exercida essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento” (Bourdieu, 2007, p. 12). Portanto, esta violência não depende da força física, mas de interiorizações de classificações sociais, fazendo assim com que os dominados aceitem tais determinações como “naturais”. É exercida com a imposição de padrões, que beneficiam certos grupos e excluem outros. Cabe aqui salientar e refletir sobre o poder que esta violência é exercida nas populações negras, fazendo com que haja internalizações, rupturas e conflitos na constituição do próprio ser, além de desentendimentos no próprio movimento negro (retrataremos nas seções seguintes). Sendo assim, fica a questão: como enfrentar uma forma de violência que não se manifesta apenas na agressão direta, mas se entranha nas estruturas subjetivas, simbólicas e institucionais da sociedade? Como desarticular um sistema que atua tanto no nível da experiência individual quanto na organização da vida social e das instituições? O racismo, nesse sentido, não é apenas um problema relacional ou moral, mas um modo de funcionamento das relações sociais, políticas, econômicas e educacionais, que define lugares, acessos e reconhecimentos. Partindo desse princípio, nos debruçaremos, no capítulo seguinte, sobre outras nuances e dimensões legadas pelo processo colonial — atualizadas nas colonialidades do poder, do saber e do ser —, na tentativa de refletir sobre como essas lógicas continuam estruturando o presente.

Uma das dimensões da desigualdade racial é o racismo institucional, que se manifesta nas

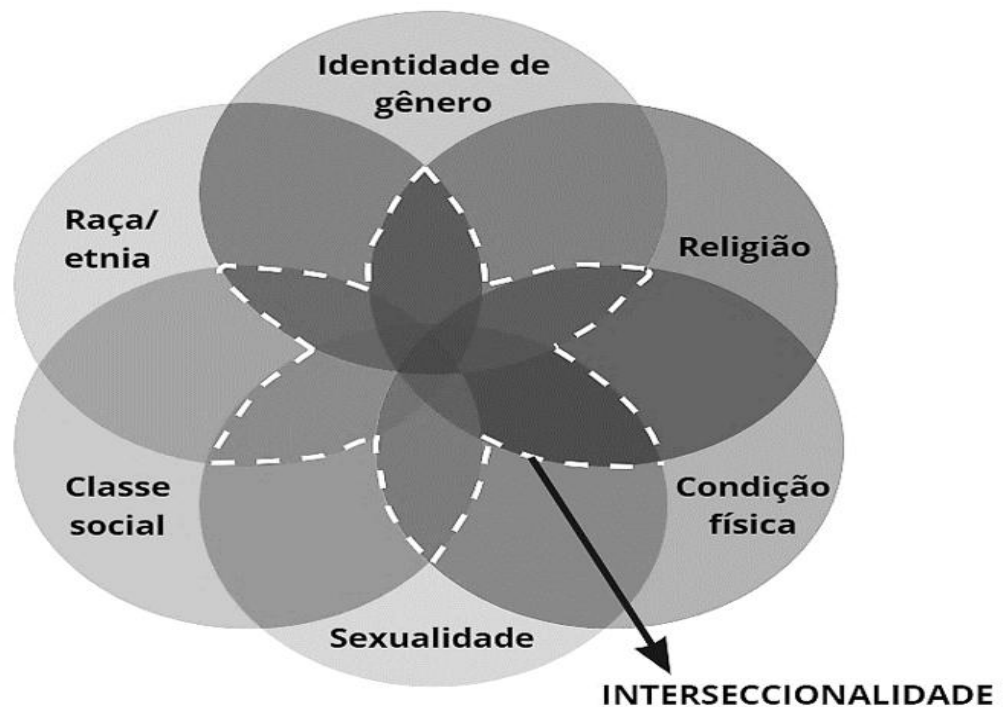
práticas, políticas e culturas de instituições públicas e privadas. Sobre esta violência, Silvio de Almeida salienta: “o racismo institucional diz respeito ao modo como as instituições reproduzem a lógica do racismo, mesmo sem uma intenção consciente por parte dos indivíduos que a integram” (Almeida, 2019, p. 43). Se torna impressionante a capacidade que este sistema tem de decorrer despercebido, mesmo estando em todos os lugares.

Como este tipo de desumanidade se configura numa forma de racismo mais sutil, por estar enraizado no funcionamento cotidiano das instituições, resulta em desvantagens sistemáticas para grupos racializados, especialmente a população negra. Sendo assim, é pertinente entender por que as pessoas negras encaram maiores dificuldades de ingresso, ascensão e permanência em ambientes institucionais.

Um exemplo explícito desta realidade pode ser observado na área da segurança pública. Pesquisas revelam que jovens negros são mais abordados, presos e mortos pela polícia em comparação aos jovens brancos (Cerqueira et al, 2019). Esses dados nos mostram que o racismo institucional organiza as ações do Estado, manifestando uma política de poder estatal que determina quem deve viver e quem deve morrer, baseado na cor de sua pele, como bem problematiza a canção epígrafe desta seção. Sobre este fenômeno, Achille Mbembe desenvolve o conceito de Necropolítica, em que consiste na produção da morte como projeto de Estado: “o poder de matar, deixar viver ou expor à morte constitui a essência da soberania” (Mbembe, 2018, p. 25). Observa-se, neste sentido, que existe uma negação da humanidade do outro, um processo de desumanização em que, nestes casos, qualquer violência se torna possível. A Necropolítica está presente não só nos casos de segurança pública, mas em diversos contextos da realidade brasileira e está fortemente ligada ao racismo estrutural, aos resquícios coloniais e à desigualdade social.

Cabe salientar, também, que o racismo não atinge a todos da mesma forma. Dentro deste emaranhado estrutural, ele se apresenta e se transmuta e se entrelaça e se sobrepõe nas mais variadas formas de opressões. Uma delas é o processo da interseccionalidade no qual a violência racial se “cruza” com a violência de gênero, classe, sexualidade e/ou território, revelando como as estruturas de poder operam de aspectos simultâneos na sociedade. De forma enfática, ela ocorre quando uma pessoa se enquadra, ao mesmo tempo, em mais de um marcador de identidade (intersecção), causando discriminações/violências múltiplas, por pertencer a mais de um grupo diferente, veja a imagem a seguir:

Imagem 2 – Interseccionalidade – diagrama ilustrativo



(Negrão; Silveira; Medeiros; Araújo, 2022)

A interseccionalidade foi um conceito criado por Kimberlé Crenshaw (2020), ao se referir à violência sofrida pelas mulheres negras, na qual tais marcadores não poderiam ser entendidos isoladamente. Sobre este ponto, explicita:

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem a diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. Do mesmo modo que as vulnerabilidades especificamente ligadas a gênero não podem mais ser usadas como justificativa para negar a proteção dos direitos humanos das mulheres em geral, não se pode também permitir que as diferenças entre mulheres marginalizem alguns problemas de direitos humanos das mulheres, nem que lhes sejam negados cuidado e preocupação iguais sob o regime predominante dos direitos humanos (Crenshaw, 2002, p. 173).

Sendo assim, a interseccionalidade denuncia que algumas pessoas são privilegiadas em relação a determinados marcadores sociais, enquanto outras são discriminadas. Analisar estas intersecções é de suma importância para entender as variadas formas de desigualdades sociais, bem como desenvolver ações que possam combater estas estruturas opressivas. Dentro deste aspecto, é importante ressaltar que a discriminação ocorre em maior e menor escala, de acordo com a cor da pele de pessoas racializadas.

Como um instrumento de ação do racismo estrutural, o colorismo estabelece uma hierarquização de pessoas negras como forma de ferir a resistência do povo negro, gerando

desvalorização racial baseado pela determinação da cor da pele na qual pessoas retintas sofrem mais preconceito do que as pessoas de pele mais clara (pelo fato de estarem mais distantes da cor da pele branca ou do fenótipo europeu). Alessandra Devulsky aponta: "o colorismo é a ideologia que define graus de humanidade com base na cor da pele" (Devulsky, 2021, p. 20).

Importante enfatizar que o colorismo é algo que garante privilégios para quem tem a pele mais clara, mas não retira o fato do indivíduo, ainda assim, ser negro (baseado na identidade racial como construção política)<sup>26</sup>. É um mecanismo de opressão da branquitude. Essa distinção, não é somente uma herança do colonialismo, mas uma forma de perpetuação das desigualdades sociais no Brasil atual. Retratar sobre este assunto se faz necessário para que possamos entender sobre diversos aspectos violentos (físicos ou não) relacionados ao nosso cotidiano, que está intimamente ligado ao fato da cor da pele de pessoas racializadas. Entender-se e autodeclarar-se como negro é uma delas.

Essas discussões levam-nos a um outro problema central: e o espaço escolar? A sala de aula é reflexo de tudo aquilo que acontece na sociedade. De acordo com Paulo Freire (1996), o espaço escolar não é neutro, ele é atravessado por relações de poder que podem tanto reproduzir quanto transformar a realidade. No entanto, como adverte o próprio Freire, “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67). Ou seja, a educação sozinha não garante nada, mas sem ela é ainda pior. O potencial transformador da educação está condicionado ao seu compromisso com a crítica, com a escuta ativa e com práticas pedagógicas que se posicionem contra as estruturas de dominação. Assim, a escola, quando consciente de seu papel político, pode tornar-se um espaço de resistência ao racismo e à colonialidade.

Da pesquisa que delineamos a partir das narrativas produzidas pelos/as professores/as de História na perspectiva de uma prática pedagógica/educativa antirracista, deparamo-nos com reflexões e narrativas que endossam essa condição, apresentando evidências de que as interações dentro das escolas de Educação Básica ainda são intensamente transpostas (e transbordam sentidos) por ideias e práticas racistas<sup>27</sup> (de cunho desvelado ou velado). A

---

<sup>26</sup> Aquela que não é natural ou biológica, mas como resultado de processos históricos, sociais, culturais e políticos.

<sup>27</sup> Embora nossa pesquisa ocorra delimitada espacialmente e com um grupo representativo local, ela não deixa de expressar as posições e as relações dos sujeitos no movimento dos entrecruzamentos das representações sociais dominantes da formação sociais e culturais e das concepções das esferas local, regional. Esse movimento entrecruzado entre o total da história e local da história imprime posições históricas diversas e plurais. Nessa direção situamos o que Lukács toma do devir-mais-social da sociedade na articulação entre “o círculo de ações interno e externo da individualidade: “De outro lado, porém, reações típicas da vida cotidiana dos seres humanos podem influenciar de modo decisivo, positiva ou negativamente, seus objetivos mais elevados no sentido social, ou pelo menos influenciar suas decisões; para mencionar um elemento bem difundido da vida cotidiana, lembremos o papel da vaidade (ou de sua ausência) nas mais altas produções das atividades sociais dos seres

recorrência dessas práticas revela aspectos característicos do modo como o racismo se manifesta na sociedade brasileira. Sua presença nas escolas assume diferentes formas como, por exemplo, o que foi supracitado nos variados parágrafos desta discussão, ou seja, a dificuldade dos alunos negros de não se reconhecerem como negros ou, então, existir (ou pairar) uma perspectiva de autodepreciação ou rejeição da identidade negra.

Conforme pontua Neusa Santos Souza, esse processo não é espontâneo, mas resultado direto da estrutura racista que conforma a subjetividade desde a infância. Essa situação implica no fato de que “Tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade” (Souza, 1983, p. 19).

Esse deslocamento identitário, provocado pela ausência de referências positivas à negritude, aparece com força nas falas docentes:

*[...] se a gente vai tratar o autorreconhecimento em sala de aula, a gente vai ver o colorismo ali, tudo quanto é tipo de termo, de denominações, menos o preto. Porque ele passa a ser ofensivo, então até isso a gente precisa mudar. Vários alunos não se reconhecem como pretos: “não, eu sou moreno cor de jambo! Marrom bombom.” Muitos! “eu sou pardo!”, mas de espécie alguma eu sou preto. Ser preto é ofensivo, mas ser marrom bombom, não [...] (entrevista da professora A gravada em áudio)*

*[...] isso também foi um debate que se levantou entre nós professores, o quanto que as crianças negras não se reconhecem como negras, não se reconhecem como os negros, né [...] (entrevista da professora C gravada em áudio)*

*[...] muitas vezes a gente vai viver em sala é devido ao preconceito: não assumir a sua descendência [...] a sua etnia afro, sua cor [...] (entrevista da professora B gravada em áudio).*

Portanto, o que se apresenta nessas narrativas quando examinadas mais pontualmente? O que traduzem em termos da visibilidade ou inviabilidade e a própria aceitação ou negação da negritude? Quais são os imperativos normativos que atuam simbolicamente nessas narrativas?

Nossa primeira aproximação dos elementos narrativos produzidos pelos/as professores/as entrevistados/as representam pistas e nos permitem vislumbrar camadas profundas das relações raciais no espaço escolar e na sociedade. É apreensível não só a representação recorrente do fenômeno do não reconhecimento da posição social do sujeito negro, mas evidenciam, sobretudo, os mecanismos simbólicos e estruturais que sustentam essa recusa.

A recorrência de termos como “moreno cor de jambo” ou “marrom bombom” no lugar da autodeclaração como “preto” ou “negro” indica mais do que uma preferência vocabular:

---

humanos [...]. Quanto mais, com o devir-mais-social da sociedade, o círculo de ações interno e externo da individualidade se amplia, tanto mais tendenciais e graduais têm de se tornar essas interações nos dois polos (2012, p. 92).

aponta para uma operação subjetiva marcada pela negatividade atribuída à negritude. Trata-se de um deslocamento identitário que não emerge espontaneamente – trata de um sentido, significação, produzido por um sistema social que valoriza a branquitude como referência normativa.

Ao serem examinadas – aqui é necessário ir além do que é dito explicitamente – as narrativas sugerem um movimento discursivo recorrente no qual pode ser interpretado como uma posição subentendida – o “nós brancos” professores – ocultada pela narrativa explicitada no outro diferente – do “ele negro”, o estudante – de uma leitura do sujeito individualizado em termos de “eles” não se aceitam ou se rejeitam (o sujeito culpado), ou seja, ao dizerem isso, também deixam de nomear as estruturas impostas por uma cultura da colonialidade que operam esse não-reconhecimento: a estética branca como ideal, o colorismo como filtro de valor social, o mito da democracia racial como apagamento das tensões.

Essa construção narrativa desloca a posição do racismo para o próprio sujeito negro, individualizando um problema que é de ordem estrutural: há uma ausência de narrativas das relações sociais de impedimentos e silenciamentos produzidos que incidem em graus de aceitação e rejeição social com base na tonalidade da pele, de modo que os estudantes signifiquem, ainda que inconscientemente, o sentido de afastar-se do termo “preto” por sua carga depreciativa histórica e social. Logo, o estudante negro surge como aquele que “não se aceita”, sem que se questione o sistema social e educacional que produz e reproduz estes efeitos. Nesse sentido, as narrativas, ainda que denunciando o problema, reproduzem parcialmente a lógica da colonialidade que culpabiliza o sujeito negro por sua própria rejeição. A ausência de reflexões sobre o papel da escola, da linguagem, do currículo, do/a professor/a branco/a – esse “nós” silenciado nas falas – reforça a ideia de que o problema é do indivíduo e não do sistema<sup>28</sup>.

Para Lélia Gonzalez (1982),

Vale recordar aqui um fato muito interessante, que nos remete à ideologia do

---

<sup>28</sup> Cabe salientar que, ao tratar de um assunto tão sensível como o racismo e seus efeitos nas subjetividades negras, escrevo a partir do lugar social de uma mulher branca, e é justamente por isso que considero imprescindível tornar esse lugar visível e politicamente interrogado. Meu pertencimento racial me insere em uma posição social historicamente beneficiada por estruturas de dominação, o que significa dizer que, ainda que eu me comprometa com a luta antirracista, não estou isenta dos privilégios de cor, nem das violências simbólicas que sustentam a branquitude como norma universal. Reconheço que o risco de reproduzir apagamentos ou interpretações distorcidas é real quando se trata de falar sobre experiências que não me atravessam diretamente, para tanto, assumo a responsabilidade ética de escuta atenta e orientação às vozes e produções de intelectuais negras e negros que experienciam o racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão e que elaboram, com profundidade, formas de resistência. Este trabalho procura se posicionar no esforço de construir um lugar de escuta e implicação crítica, e não de apropriação. Ao longo desta dissertação, me mantenho atenta à necessidade de deslocar o foco da análise para além da denúncia das consequências do racismo — como a rejeição da identidade negra pelos estudantes — para problematizar também a centralidade da branquitude como estrutura invisibilizada e normalizada na sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar.

branqueamento<sup>29</sup>. Como se sabe, ela consiste no fato de os aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação etc.) veicularem valores que, juntamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. Vale notar que é justamente por aí, por essa articulação entre o mito e a ideologia, que se deve entender o caráter disfarçado do racismo à brasileira. Daí se segue que pessoas negras (pretas ou mulatas, porque dá no mesmo) internalizam tais valores e passam a se negar enquanto tais, de maneira mais ou menos consciente (o mesmo acontecendo com as pessoas "brancas", isto é, aquelas cujos traços revelam uma ascendência negra, mas que são vistas como brancas; Abdias do Nascimento as chama de "brancóides"). Em suma, elas sentem vergonha de sua condição racial e passam a desenvolver mecanismos de ocultamento de sua "inferioridade". Esses mecanismos recobrem um amplo quadro de racionalização que vão desde um efetivo racismo às avessas (negros ou "brancóides" que, por palavras e atos, "não gostam de preto") até à atitude "democrática" que nega a questão racial, diluindo-a mecanicamente na luta de classes (por aí se vê como certas posições de esquerda nada mais fazem do que reproduzir o mito da democracia racial, criado pelo liberalismo paternalista que elas dizem combater). De acordo com nossa companheira de MNU, Neusa Santos Souza, em seu importante trabalho sobre o drama de ser negro no Brasil, tais mecanismos de ocultamento e negação são devidos ao fato de, em termos psicanalíticos, o branco ser vivenciado como ideal do ego. De nossa parte, de acordo com as pesquisas do Cheikh Anta Diop<sup>30</sup>, e também numa perspectiva psicanalítica, a universal "fobia de negro" remeteria justamente para o contrário (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p.54-55).

Gonzalez (1982) mostra que o racismo no Brasil opera de forma sutil – fundamentado no mito da democracia racial –, sobre uma estruturada que combina ideias associadas ao padrão imposto pela branquitude, e que fazem tanto o negro como o branco reproduzirem valores racistas (inclusive sem perceber). Pelo fato de as pessoas negras nascerem sob essa ideologia, elas passam a acreditar que ser negro é significado com uma distinção vergonhosa ou inferior. Assim, tentam negar ou esconder sua identidade negra. A autora estabelece um contraponto: cita a análise psicanalítica de Neusa Santos Souza (1983) para evidenciar os efeitos do racismo na psique das pessoas negras os quais refletem concepções e práticas sociais de uma sociedade que valoriza o branco como modelo ideal, compelindo o sujeito negro e/ou preto a um conflito na construção de sua identidade: trata-se de uma idealização que gera sofrimento psíquico. Em outras palavras, o sofrimento psíquico é estruturado e gestado. No entanto, é salutar destacar a visão contrária de Cheikh Anta Diop (1974) na qual usa o termo “fobia de negro” para retratar que não é só o negro que vê o branco como ideal, mas a própria sociedade branca (ou a sociedade em geral) que carrega uma fobia inconsciente em relação ao negro: um medo profundo, inconsciente e estrutural. Ao propor a inversão, Diop (1974) relata que a sociedade branca também projeta sobre o negro um medo: medo da resistência, força, sexualidade e

---

<sup>29</sup> A ideologia do branqueamento é uma construção social e política que valoriza a branquitude como sinônimo de civilização, progresso e beleza, enquanto desvaloriza e inferioriza os traços negros e indígenas. No Brasil, essa ideologia foi promovida a partir do final do século XIX e início do XX, com base na crença de que a “mistura de raças” levaria gradualmente ao desaparecimento da população negra por meio do embranquecimento da sociedade.

<sup>30</sup> Historiador, antropólogo, físico e político senegalês que estudou as origens da raça humana e cultura africana pré-colonial.

memória. Nessa direção, o negro se torna um sujeito histórico temido, portanto, sob essa ótica, ser combatido e silenciado. A branquitude, temendo a perda de privilégios, atua para impedir a resistência negra.

O movimento de autonegação é também efeito direto do racismo estrutural, a identidade social não é formada isoladamente. A identidade é atravessada por múltiplos marcadores de vulnerabilidade e privilégio. Na especificidade da escola, observa-se como a sala de aula, é reflexo da sociedade, e dada a sua natureza de reprodução social, política e econômica, reproduz (Freire, 1992; 1996; 2022; Saviani, 2018; hooks, 2013) o silenciamento e a rejeição da identidade racial negra, manifestada sob um dos aspectos da colonialidade. O que está evidente, portanto, não é apenas uma escolha individual. Na escola, está-se diante de um espaço que traduz, também, as contradições e os conflitos inerentes de uma estrutura de relações de violências e de desigualdades de diversas dimensões, e, dentre elas, a do sistema simbólico que associa a pele negra à aspectos inferiores, feios, desumanos, subalternos entre outros.

É possível afirmar, neste momento de discussão e análise, que as narrativas revelam um cenário no qual, e com o qual, o racismo opera por meio da subjetividade: a negritude é rejeitada não porque os sujeitos a desconheçam, e sim porque foram ensinados a vê-la como desvalia. A escola, em sua organização e funcionamento, é reflexo síntese da sociedade, constituindo-se como um palco dessa disputa identitária. E o silêncio sobre a branquitude, sobre os padrões que se impõem, revela-se tão eloquente quanto as falas sobre a identidade negra. Assim, o que está em jogo além da falta de reconhecimento é a produção ativa da negação operada por estruturas simbólicas que naturalizam o branco como norma e o negro como desvio.

A branquitude se reproduz nos discursos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e políticas escolares. Nesse sentido, ela precisa ser pensada como um campo de estudo e intervenção, resultando em um trabalho contínuo de autorreflexão. A formação docente precisa incluir o letramento racial voltado à branquitude, pessoas brancas precisam aprender a nomear, localizar e transformar seu lugar na estrutura social.

As estruturas simbólicas que regem o cotidiano escolar continuam, em muitos casos, deslegitimando as existências negras. Apesar das evoluções no campo da educação das relações étnico-raciais e da Lei n. 10.639/03 a escola ainda atua predominantemente sob as lógicas da colonialidade do poder, saber e ser. Sobre a lei e estas colonialidades, abordaremos nos capítulos a seguir.

### **2.3 Não é somente uma questão de lei: o Movimento Negro e a decolonialidade**

*Negro é lindo; Negro é amor; Negro é amigo. Negro é lindo (Jorge Ben Jor).*

Ao avançarmos no campo das relações necessárias, considerando a Lei 10.639/03, é fundamental constatar que sua existência legal resulta diretamente do protagonismo dos movimentos de luta, em especial do Movimento Negro. Esse protagonismo se expressa na atuação contínua do movimento, que atuou e ainda atua de forma decisiva na implantação e reformulação de políticas afirmativas, bem como na produção e organização de saberes libertadores voltados para sua efetivação. Diante desse cenário, deparamo-nos com uma posição complexa quanto às relações entre a Lei, o professor, sua prática pedagógica e os alcances produzidos<sup>31</sup>.

Inegável que a luta antirracista avançou substancialmente<sup>32</sup>. Organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU)<sup>33</sup>, entidades acadêmicas, imprensa negra e militantes negros/as foram protagonistas nos processos de reivindicações políticas por reconhecimento e representação mais justa, abrindo espaço para debates sobre políticas de ações afirmativas e reparações para a população negra, bem como denunciavam a exclusão das contribuições africanas e afro-brasileira na história oficial ensinada nas escolas:

[...] os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I CONGRESSO DO NEGRO BRASILEIRO, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN)<sup>34</sup>, no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século (Santos, 2005, p. 23).

Desde a década de 1970, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), o dia

---

<sup>31</sup> A batalha por uma educação antirracista, remonta ao século XX, com maior notoriedade, na década de 1970, na qual pode ser considerada o marco para o “período contemporâneo das lutas negras no Brasil” (Alberti; Pereira, 2007, p.270). Os movimentos sociais populares reivindicavam cidadania e participação política:

<sup>32</sup> A partir de meados dos anos 1970 e por toda a década de [19]80, assistimos à emergência dos movimentos sociais populares, protagonizados pela mobilização de trabalhadores, mulheres, negros, índios, homossexuais etc. [...] Esses movimentos, colocam na ordem do dia o interesse pelo “resgate” de sua memória, como instrumento de luta e afirmação de sua identidade étnica e cultural (Oriá, 1997, p.129).

<sup>33</sup> Nesse momento, há um processo de reorganização do Movimento Negro, trazendo maior visibilidade para as pautas de identidade, equidade racial e crítica ao eurocentrismo no ensino, como relata a citação de Ricardo Oriá (1997). Essa questão surge no decorrer de uma crise de historicidade, na qual “as marcas do ‘presenteísmo’ tensionam as relações do passado e futuro, não apenas expressando o apego ao presente, mas também revivendo o culto à memória e ao passado” (Gomes, 2017, p.48). Nessa perspectiva, as explicações e sentidos dados ao passado, não eram mais suficientes para compreender o presente ou preconceber o futuro.

<sup>34</sup> “O Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, foi a mais alta expressão desse tipo de entidade. Sua posição crítica em face do racismo e suas práticas, seu trabalho concreto de alfabetização, informação, formação de atores e criação de peças que apontam para a questão racial, significou um grande avanço no processo de organização da comunidade. O TEN inaugurou um importante processo que se estenderia pelos anos sessenta até os dias atuais (apesar do autoexílio do seu fundador Abdias do Nascimento, nos Estados Unidos, a partir de 1968). Estamos falando do teatro negro que, nos anos setenta, por exemplo, teve no Grupo Evolução de Campinas uma das suas expressões mais qualificadas, no sentido de efetuar um trabalho cultural numa perspectiva política” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p.24).

20 de novembro passou a ser reivindicado como o Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem à morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência contra a escravidão.

A instituição de Zumbi como herói não apenas nacional, mas das Américas e do mundo livre, não resulta da produção de historiadores ou da “boa vontade” do Estado. É conquista de uma legião de militantes, muitos dos quais anônimos, que souberam com determinação e garra reatar o fio histórico da resistência negra no Continente, principalmente no Brasil (Carta ao presidente Fernando Henrique, 1995, p.4).

A escolha dessa data foi uma crítica à celebração da “abolição” em 13 de maio e uma forma de afirmar a luta ativa da população negra por liberdade, dignidade e reconhecimento. Essa data se tornou, desde então, uma marca simbólica e política das lutas do Movimento Negro por memória, justiça e transformação social, funcionando também como espaço de formação política e cultural em todo o país. A sua importância se reafirma ano após ano, sendo inclusive reconhecido, oficialmente, por diversos municípios e estados como data de reflexão e mobilização antirracista.

Para Oliveira Silveira, fundador do Grupo Palmares<sup>35</sup> e depoente do livro *Histórias do Movimento Negro no Brasil*, o ano de 1971 pode ser considerado o marco para o ‘período contemporâneo das lutas negras no Brasil’ (p.270), principalmente pela consagração da data de 20 de novembro na luta contra o racismo. Para esse militante, o movimento tem [...] “três divisões: de 1971 a 1978, que eu chamo de ‘virada histórica’, de 1978 a 1988, que é uma fase de organização do movimento, em que surgem novas entidades, tem os protestos, as denúncias [...] A Constituição<sup>36</sup> é também um marco, porque nós passamos a viver um novo período, uma fase de conquistas, de obtenção de retornos. [...] Finalmente no último período de 1988 para cá, temos que considerar, por exemplo, na área educacional, em que nós temos um avanço muito grande” (Alberti; Pereira, 2007, p.270).

Desse modo, na década de 1990, a luta do Movimento Negro se intensifica com articulações políticas, encontros e conferências, destacando a participação na Conferência Mundial da ONU<sup>37</sup>. Disso, “foi um dos momentos mais expressivos de participação desse movimento social na construção da agenda antirracista em níveis nacional e internacional” (Gomes, 2024, p. 73). Nesse cenário, o Brasil assume compromissos internacionais de combate ao racismo.

Nos anos 2000, durante os Governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula, houve a promulgação de múltiplas leis<sup>38</sup> como desdobramentos da luta política dos movimentos sociais no Brasil.

<sup>35</sup> Uma importante associação de ativismo político e cultural do movimento negro do Brasil, fundada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 1971.

<sup>36</sup> Centenário da Abolição e a Elaboração da nova Carta Constitucional na qual teve a participação do Movimento Negro.

<sup>37</sup> Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a discriminação, a Xenofobia e a Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

<sup>38</sup> O Decreto 3.551 de 2000 instituiu o patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira; o Decreto 4.228 de 2002 instituiu o Programa Vacional de Ações Afirmativas. O Decreto 4.887 de 2003 regularizava o direito à terra dos descendentes de escravizados.

Curioso relatar que:

[...] contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as ideias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e Unesco) à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos. Sendo assim, através da análise de documentos desses organismos, vai-se buscar a relação de suas propostas com a chegada das políticas afirmativas no Estado Brasileiro (Rocha, 2006, p. 39).

Essa contradição se dá em meio a adoção de reformas neoliberais na educação, promovidas pelo governo FHC<sup>39</sup>. Das políticas em disputa, sancionou-se várias normativas legais e políticas públicas em favor das demandas de movimentos sociais. Isso porque o governo mencionado buscava construir uma imagem de desenvolvimento e de abertura democrática, sobretudo no plano internacional. Atender as demandas por igualdade, ajudava a criar prestígio, mesmo diante de uma política neoliberal. A pressão social organizada pelo movimento negro, principalmente após a Conferência de Durban (2001), faz com que se consolidem políticas afirmativas e estruturas de governo voltadas à igualdade racial, entre elas, a promulgação da Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003, no início do governo Lula.

O movimento negro foi protagonista na história de lutas em favor de direitos sociais. É mais que uma força política de reivindicação, é um sujeito coletivo que fabrica e propaga saberes. Nilma Lino Gomes, em seu livro *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017), retrata a potência deste grupo:

O movimento negro é um educador. Ele é um ator político importante na construção da democracia que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira. Suas ações têm como foco negros e negras, mas não se restringem a eles. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos e todas, de diferentes segmentos étnico-raciais. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o combate ao racismo. Nesse processo, constrói novos conhecimentos e entendimentos sobre o

---

<sup>39</sup> FHC é uma sigla para designar Fernando Henrique Cardoso. No Brasil, o neoliberalismo ganhou força sobretudo a partir da década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), presidente entre 1995 e 2002. Essa vertente político-econômica teve origem na crise do modelo fordista de produção, deflagrada nos anos 1970, quando a reorganização do trabalho e da produção passou a priorizar a flexibilização e a lógica de acumulação financeira. Nesse contexto, o Estado deixa de assumir o papel de indutor direto do desenvolvimento e se redireciona para criar condições favoráveis à expansão do capital, por meio da desregulamentação dos direitos trabalhistas, da privatização de setores estratégicos e da abertura da economia ao mercado internacional. Assim, o neoliberalismo no Brasil se associa tanto à especulação financeira quanto à transferência de áreas produtivas para a iniciativa privada, visando atender a interesses empresariais e financeiros, em detrimento de uma perspectiva social do Estado. De acordo com Ricardo Nunes, referindo ao neoliberalismo no Brasil, “Esse processo de reestruturação produtiva do capital, desenvolvido em escala mundial a partir dos anos 70, forçou uma redefinição do Brasil em relação à divisão internacional do trabalho, bem como sua (re)inserção no sistema produtivo global do capital, numa fase em que o capital financeiro e improdutivo expande-se e também afeta fortemente o conjunto dos países capitalistas. Por certo, a conjugação dessas experiências mais universalizantes com as condições econômicas, sociais e políticas que particularizam o Brasil tem gerado fortes consequências no interior do seu movimento social, em particular entre os movimentos operário e sindical (2009, p. 233).

Brasil e a Diáspora africana (Gomes, 2017, p.42).

A Lei 10.639/03 é um marco imprescindível para a educação antirracista no Brasil e para o Movimento Negro. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>40</sup>, para incluir a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de educação básica<sup>41</sup>, e mais:

O Parecer do CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Juntas, essas legislações compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a concretização da educação antirracista. Com o mesmo objetivo, foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas (BRASIL, 2009).

Desse modo, a Lei impõe a inclusão dessa temática nos currículos e a reorientação epistemológica das práticas pedagógicas, sobretudo nas aulas de História. Apesar dos avanços alcançados, persiste a concepção de ‘história única’, com a constante reafirmação de narrativas eurocentradas que silenciam as vozes e experiências da negritude. Está-se diante de impasses problematizadores, qual seja: já com mais de duas décadas da promulgação da lei, estamos caminhando para uma educação, de fato, antirracista no Brasil? Será que as demandas do movimento negro e anseios da população afrodescendente (e indígenas), no que tange as reparações e visibilidades, estão tendo respostas efetivas? Será que “histórias múltiplas” estão sendo inseridas nos currículos escolares e no chão da escola?

Estas interrogações ecoam no dossiê da Revista História Hoje (ANPUH), intitulado “Vinte anos da Lei 10.639/03: insurgências e rupturas no Ensino de História (ANPUH, 2023). Os artigos destacam avanços e impasses concretos na implementação da Lei, apontando para dilemas estruturais que persistem. Embora se reconheça a ampliação do debate e a construção de epistemologias insubmissas ainda há graves situações que perseveram, dentre elas a lacunas na formação docente e ausências nos materiais didáticos que garantam uma abordagem consistente da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apesar de políticas e diretrizes. A manutenção (como produção) da invisibilidade de narrativas africanas e afro-brasileiras em livros didáticos e currículos segue sendo uma realidade constante. Será que Lei não se converteu em prática curricular substancial nos espaços formativos?

Vinte e dois anos após a publicação, sua trajetória revela tensões entre o plano normativo

<sup>40</sup> Lei n. 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Base (LDB).

<sup>41</sup> Em 2008, a Lei 11.645 incluiu no mesmo artigo da LDBEN o texto “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

e a realidade escolar. Embora tenham sido produzidos avanços consideráveis, como diretrizes curriculares e materiais formativos, eles não foram suficientes para romper de forma estrutural o modo como a escola lida com as questões étnico-raciais e indígenas no Brasil. A implementação tem sido marcada por superficialidade e resistência institucional. A questão que persiste é: qual a natureza dessa superficialidade?

Uma pesquisa intitulada; “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”<sup>42</sup>, realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e do Instituto Alana, em abril de 2023, revelou que 71% das Secretarias Municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação para implementar a lei (Alana; Geledés, 2023). Esses dados mostram um retrato indicativo da profunda distância entre o texto legal e a realidade escolar brasileira.

Kabengele Munanga (2003) salienta que, pelo racismo brasileiro ser estrutural e velado, precisa-se de atitudes que perpassem o texto da lei, afetando as variadas formas da sistematização educacional. Como é denotado, “O racismo brasileiro é um fenômeno estrutural e estruturante, que se manifesta de forma velada e sutil, o que torna sua identificação mais difícil e sua erradicação ainda mais complexa” (Munanga, 2003, p. 15). Assim, o racismo nas práticas escolares e a rasa inserção das relações étnico-raciais no currículo expõem a fragilidade de uma implementação que, depois de tantos anos, ainda precisa de força política e epistêmica para se consolidar como verdadeiramente antirracista.

Nesse sentido, cabe salientar que, se o racismo é estrutural, as mudanças necessárias também precisam ser estruturais. Trata-se de transformações que exigem rupturas capazes de reconfigurar todas as camadas ‘contaminadas’ pela lógica hegemônica da branquitude, erigida pelo modelo colonial e continuamente reproduzida como campo de representação social e histórica.

Nessa direção, a hegemonia da lógica da branquitude não se reserva somente aos currículos. Ela também atravessa as práticas de ensino, escolhas de conteúdos e formação de professores, exigindo mudanças estruturais. Ao analisar as narrativas dos/as professores/as, notamos que, a prática cotidiana nas escolas, enfrenta sérios entraves estruturais e ideológicos quanto a implementação da normativa; que serão mencionados ao longo desta dissertação.

Na perspectiva de romper com esse sistema desumanizante e de reprodução de hierarquias sociais e econômicas pelas estruturas de poder que a decolonialidade oferece um arcabouço

---

<sup>42</sup> Estudo realizado com 1.187 Secretarias Municipais de Educação, o que equivale a 21% das redes municipais de ensino do país.

teórico e político para que a lei seja efetivada, não somente no plano normativo, mas na prática pedagógica, curricular e subjetiva. Por isso, é necessário referir ao fato de que “O paradigma decolonial luta por fomentar a divulgação de outra interpretação que põe em evidência uma visão silenciada dos acontecimentos e mostra os limites de uma ideologia imperial que se apresenta como a verdadeira e única interpretação” (Mignolo, 2007, p. 57).

A educação escolar deve ser compreendida em seu duplo caráter, de um lado como espaço de reprodução e manutenção e, de outro, como possibilidade de transformação. Esse duplo caráter está presente na pauta dos movimentos de luta negra. Entender essas relações significa também situar os projetos em disputa e reconhecer os alcances de sua força na tarefa de posicionar os sujeitos nos processos sociais, nas transformações políticas, institucionais e estruturais. Entender as relações em que a educação em disputa nesse duplo caráter significa compreender os jogos de poder que atravessam o processo de formação humana. Esse entendimento é central para o enfrentamento das desigualdades e superação dos limites que se impõe pelas forças hegemônicas. A educação, nesse sentido, não apenas eleva a posição dos sujeitos, ela os qualifica em novo estágio de consciência, possibilitando priorizar direito de fato sobre prática coletiva em sua dimensão transformadora e criadora. Conquistá-la, ainda que com muito custo, representa a presença de mais pessoas negras em arenas antes historicamente negadas. Assim, não se trata somente de representatividade, e sim de apoderamento da negritude nos segmentos constitutivos de poder, ampliando os debates e as mudanças em favor de uma educação antirracista, enfrentando as forças que sustentam privilégios baseados em práticas racistas e orientados pela hegemonia da branquitude. Para que isso aconteça, os campos de conflitos e contradições precisam ser situados no processo educacional e correlacionados com as diversas instâncias sociais. Há uma urgência de tensionamento que deve alcançar um duplo movimento: de um lado, os debates sobre a supressão das violências associadas à hegemonia da branquitude; de outro, as ações coletivas de enfrentamentos, seja dos silêncios ou relações de reproduções racistas. É necessário pensar a educação antirracista como instrumento de luta, de debate e de ações capazes de promover o enfrentamento ao racismo e às desigualdades.

Dessas argumentações, é fundante enfrentar as desigualdades produzidas de forma estrutural. Nesse movimento, a decolonialidade se apresenta na articulação na proposição de uma educação antirracista, partindo das proposições e saberes contra-hegemônicos em diversos setores sociais, inclusive, com os movimentos de luta, atuando para uma sociedade que considera a democracia, a equidade, a justiça e a solidariedade.

A decolonialidade consiste em uma composição categorial correlacionada às estratégias políticas de luta contra o pensamento hegemônico e contra o processo de colonialidade ao qual a América Latina está subjugada. Sob essa composição, emergem ferramentas de análise que organizam e atuam como alternativas radicais para compor uma racionalidade de deslocamento. Assim:

A decolonialidade não é uma condição estática, um atributo individual, um ponto linear de chegada ou iluminação. Em vez disso, a decolonialidade busca tornar visível, abrir e avançar perspectivas e posições radicalmente distintas que deslocam a racionalidade ocidental como a única estrutura e possibilidade de existência, análise e pensamento (Walsh, 2018, p.17).

Maldonado-Torres (2022) salienta que “o giro decolonial e a decolonização como projeto não envolvem meramente a dissolução de relações formais de colonização. Do giro decolonial se assenta uma oposição radical ao legado e à produção contínua da colonialidade do poder, do saber e do ser” (Maldonado-Torres, 2022, p.66). A decolonização como projeto é uma construção epistêmica em movimento de constante ruptura.

Os intelectuais decoloniais<sup>43</sup>, para além de se contrapor ao pensamento colonial e às colonialidades, partem de fundamentos em práticas e ações, com base em novas e emergentes categorias de abstração e apreensão da realidade, tendo como referência a América Latina.

Nessa combinação entre teoria e prática, a decolonialidade se articula como horizonte formativo, materializando-se em direções, diretrizes e conteúdo que atravessam o campo escolar. Nilma Lino Gomes (2019) explica que a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos e práticas educacionais.

Portanto, trabalhar pedagogicamente a História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros materializa-se como uma luta contra-hegemônica para ressignificar os fundamentos curriculares e os conteúdos escolares, associando-os, nesse caso, com a realidade brasileira. Reconhecer que a educação escolar é um terreno em constante inquietações e o currículo se apresenta como:

uma construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Logo, o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico situado, datado no tempo e no lugar social (Selva; Silva, 2012, p.44).

Do currículo, trata de um instrumento político de poder, território de disputas de “visões de mundo” e (re) existências. Logo, o currículo não é neutro, ele é o resultado de escolhas e seleções que se encontram na medida em que o subalterno passa a reivindicar seu saber como legítima fonte de conhecimento. O currículo precisa apresentar a inclusão desses sujeitos

---

<sup>43</sup> Quijano, Walsh, Maldonado-Torres, Mignolo, Dussel, Gonzalez, Carneiro, hooks, Santos entre outros.

silenciados e relegados pela história, efetivando uma educação antirracista, selecionando e oficializando os objetivos culturais da sociedade, requerendo espaço com as demandas multiculturais/pluriculturais/interculturais<sup>44</sup>. Um currículo decolonial abrange:

[...] a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. [...] a escola é território de *Diferenças Coloniais*, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a Diferença Colonial na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente (Silva, 2015, p. 56).

A decolonização do currículo, nessa conjuntura, se concretiza por meio de deslocamentos e composições de alternativas reais, com força de possibilidade de um vir a ser, de rupturas com o padrão mundial de poder. Ou seja, uma força teórica e prática forjada por diligências potentes e complexas, provenientes de variados lugares do mundo, como:

os múltiplos aspectos da crítica feminista, o questionamento da história europeia como História Universal, o desvendamento da natureza do orientalismo, a exigência de “abertura das ciências sociais”; as contribuições dos estudos subalternos na Índia; a produção de intelectuais africanos como V.Y. Mudimbe, Mahmood Mamdani, Tsenay Serequeberham e Oyenka Owomoyela, e o amplo espectro da chamada perspectiva pós-colonial que encontra particular vigor em muitos departamentos de estudos culturais de universidades norte-americanas e europeias (Lander, 2000, p.4-5).

Nesta perspectiva que o currículo escolar deve ser pensado, cobrando um “lugar outro”, sustentado em um pensamento pluriversal, multicultural, intercultural<sup>45</sup>, em síntese, decolonial. Decolonizar movimenta-se por eixos de categorias e significações, a partir da força dos saberes de sujeitos subalternizados pela colonialidade, sustentada em conhecimentos autênticos e relevantes, construídos em resistência, luta e movimentos, não apenas questionando preceitos acadêmicos, mas também forjando alternativas de produção e legitimação do conhecimento. Mais do que um constructo teórico ou uma relação de escuta das lutas, resistências e urgências de superação, a centralidade da epistemologia decolonial consiste nos excluídos. Trata-se de uma potencialidade real, materializada na construção do conhecimento, arrolada à desconstrução de preconceitos e à indagação das relações de poder.

<sup>44</sup> Essas expressões têm sentidos diferenciados. Multiculturalismo é a inter-relação de várias culturas em um mesmo ambiente. É um fenômeno social que pode ser relacionado com a globalização e as sociedades pós-modernas; pluriculturalismo é um conceito que considera que a identidade de uma pessoa é construída por meio de múltiplas experiências ao longo da vida; Interculturalidade é um conceito que promove políticas e práticas que estimulam a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos.

<sup>45</sup> “A ideia de *pluriverso* implica a existência de muitos mundos que coexistem, e não apenas de múltiplas culturas dentro de um mundo regido por uma única lógica eurocêntrica.” (Escobar, 2016, p.16); “O multiculturalismo pode ser entendido como a simples coexistência de diferentes culturas no mesmo espaço social, sem, necessariamente, uma interação entre elas que questione relações de poder ou produza transformações estruturais.” (McLaren, 2000, p. 224); “A interculturalidade é uma proposta de interação crítica entre culturas, baseada no reconhecimento da alteridade e na superação das relações assimétricas que historicamente estruturaram as desigualdades sociais.” (Fleuri, 2003, p.33).

A possibilidade de uma educação decolonial, cuja centralidade é o sujeito subalternizado — e sua ruptura com a condição histórica forjada pela colonialidade —, se apresenta como instrumento ideológico para a investida de sujeitos políticos, em ato de enfrentamento às forças que atuam para a produção das relações de exclusão, opressão e exploração do mundo moderno-colonial, em direção a um mundo transmoderno.<sup>46</sup>

E não estamos nos referindo a situações impossíveis ou utópicas: essa realidade já emerge. No campo da educação formal no Brasil, algumas escolas de educação básica se redirecionam com currículos afrocentrados, reorganizando formas de instrução com equidade. É possível que outras escolas também adotem diferentes currículos. No setor privado, o exemplo da Escola Maria Felipa oferece uma educação afro-brasileira centrada na valorização da diversidade, promovendo o respeito às diferenças e ligando o aprendizado à cultura, à história e à transformação social. A proposta pedagógica da Maria Felipa, do setor privado, é um exemplo de rupturas com os padrões eurocentrados e coloniais da escola tradicional: valorização da diversidade, respeito às diferenças, aprendizagem organizada pela cultura plural, e uma base epistemológica sustentada em releitura da história<sup>47</sup>. Trata-se de um projeto decolonial que visa a construção de uma educação com base na ancestralidade, no respeito às diferenças e no reconhecimento dos saberes afro-brasileiros e indígenas. O nome da escola homenageia Maria Felipa de Oliveira, mulher negra, marisqueira e capoeirista, que lutou na independência da Bahia. Ela personifica o símbolo de resistência e insubmissão ao colonialismo.

A escola tem como objetivo geral:

Promover uma educação escolar, nas esferas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), pautada na socialização igualitária dos saberes sistemáticos, hegemônicos e contra-hegemônicos, visando criar as bases da alfabetização e letramento trilingue em português, inglês e LIBRAS de crianças que serão futuros adultos críticos, dispostos a atuarem na sociedade construindo um projeto histórico decolonial, coletivo e igualitário (Escola Maria Felipa, 2017, s/p).

Nesse sentido, uma “escola decolonial” não reduz sua ação à priorização da cultura afro-brasileira, mas a valoriza como forma distinta de produção de saberes e de qualificação da vida

<sup>46</sup> Alternativa ética, política e epistemológica à modernidade eurocêntrica. Ao invés de negar totalmente a modernidade (como fazem certos pós-modernos), Dussel (2005) propõe superá-la dialeticamente, preservando seus elementos críticos (como os ideais de liberdade, igualdade e razão), mas radicalizando-os a partir das vozes silenciadas pela colonialidade.

<sup>47</sup> A Escola Afro-brasileira Maria Felipa, situada em Salvador (BA), constitui uma experiência pedagógica de caráter afrocentrado e decolonial, orientada pela valorização da diversidade, pela equidade racial e pela releitura crítica da história. Esse exemplo é discutido no artigo de SIMÃO, Nathália Cristina Lemes; RAMÍREZ, Núria Lorenzo; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; REAL, Márcio Penna Corte; SOBRINHO, Marcos Fernandes. Práticas pedagógicas interculturais e decoloniais: sonhar com o futuro como práxis subversiva. *ODEERE*, v. 9, n. 3, p. 223-246, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v9i3.15578>.

dos sujeitos subalternizados, rompendo com a lógica comparativa em relação à cultura europeia. Para Bárbara Carine (2017), fundadora da escola, a educação deve ser um território de luta epistêmica, de construção de identidades e de reconhecimento das múltiplas formas de saber. As ações de Bárbara Carine e a proposta da Escola Maria Felipa materializam a decolonialidade na prática pedagógica, não como um modismo, mas como um enfrentamento político e ético ao racismo estrutural e à colonialidade do saber.<sup>48</sup>

É importante compreender que o surgimento dessas escolas não representa uma escolha ideal<sup>49</sup>, mas uma estratégia de resistência diante do papel que o Estado desempenha como expressão das relações e imposições coloniais e racistas na educação pública. A origem dessas iniciativas denuncia a urgente necessidade de ruptura com o Estado brasileiro de gênese colonial. São expressões contingentes da luta de sujeitos e comunidades que, diante da negação histórica do direito à educação, criaram alternativas possíveis. Esses movimentos, embora localizados, carregam a potência de se irradiar como práticas e concepções capazes de tensionar e transformar a educação. A luta por uma educação decolonial e antirracista não pode se restringir a tais eventos contingentes, mas exige a construção de uma educação pública forjada na ruptura com as estruturas coloniais do Estado e orientada pelo horizonte universal da justiça social.

Nesse contexto, a inscrição histórica da Escola Municipal Tia Ciata<sup>50</sup>, vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, materializa um papel de relevância na ressignificação da escola pública e da comunidade em que está inserida.

A escola configura-se como um espaço de relações pedagógicas e de programas voltados à inclusão e à valorização da cultura local, especialmente a cultura afro-brasileira:

A Escola Municipal Tia Ciata foi fundada em um contexto que buscava a melhoria da educação pública na cidade. Desde o início, a escola se destacou por incluir disciplinas que promovem a cultura afro-brasileira, refletindo a herança cultural do Brasil. Iniciativas como oficinas de música, dança e artesanato são parte do currículo, permitindo que os alunos se conectem com suas raízes e tradições. Além de ser um espaço educativo, a Escola Municipal Tia Ciata atua como um polo cultural na comunidade, promovendo eventos que celebram a cultura afro-brasileira. A escola realiza festivais, apresentações e atividades que envolvem não apenas os alunos, mas também suas famílias e a comunidade em geral, fortalecendo laços e promovendo a inclusão social (Duarte, 2024).

---

<sup>48</sup> “Enquanto o termo *colonialidade do poder* se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, o termo *colonialidade do saber* diz respeito à influência do colonialismo nos domínios da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 535).

<sup>49</sup> Visto que se trata de uma escola no setor privado e o acesso depende da capacidade financeira das famílias, o que gera um paradoxo: justamente os sujeitos historicamente marginalizados, podem não ter condições econômicas de frequentar essas escolas.

<sup>50</sup> Hilária Batista de Almeida, conhecida como Tia Ciata foi uma sambista, e um símbolo de resistência negra pós-abolição. Em sua casa promovia reuniões de sambistas quando a prática ainda era proibida.

A instituição surge como resposta concreta à Lei 10.639/2003, indo além da obrigatoriedade legal, desenvolvendo um projeto pedagógico centrado na valorização da cultura afro-brasileira, mostrando que é um viável/possível de uma educação pública decolonial, antirracista e afirmadora de identidades.

Historicamente, sob esse horizonte, destacam-se as inúmeras escolas quilombolas vinculadas à rede pública e presentes em vários estados brasileiros. Os currículos dessas escolas são construídos a partir das práticas e saberes culturais da comunidade, reafirmando o direito à educação quilombola assegurado pela Resolução CNE/CEB n. 08/2012, aprovada pelo MEC. Essa normativa estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, como se verifica na própria Resolução:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e da territorialidade; II – compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância; III – destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; IV – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; VI – deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (BRASIL, 2012, p. 3).

Essa modalidade emerge como uma perspectiva de um viável/possível na luta contra-hegemônica à lógica homogênea e eurocentrada da escola tradicional e generalista, valorizando os saberes ancestrais, as formas de organização comunitária, os modos de vida e as lutas históricas das comunidades quilombolas. Como afirma Nilma Lino Gomes: “A escola quilombola precisa ser pensada como espaço de resistência, de afirmação da identidade negra e de fortalecimento da cultura quilombola, em diálogo com os saberes e fazeres da comunidade” (Gomes, 2012, p. 158).

A presença e permanência dessas escolas no cenário educacional brasileiro revelam a potencialidade de experiências que, à luz do movimento real, se apresentam como um campo de viabilidade de alternativas e possibilidades de realizações (viável/possível). Tais

experiências reorganizam substancialmente novas práticas educativas antirracistas, em oposição antagônica ao racismo estrutural e à colonialidade. Instituem-se, nessa medida, – valendo-nos de uma metáfora – como centelhas viáveis/possíveis para outros projetos civilizatórios. Como lembra Walsh (2018), a luta pela decolonização do currículo é, em verdade, uma luta pela decolonização da sociedade.

A partir dessas constatações, fica explícita a necessidade e a possibilidade de mudanças. É preciso urgente descolonizar a escola, tendo a educação antirracista como projeto e modo de estar no mundo.

### 3 COLONIALIDADE DO PODER E SABER: FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DECOLONIAL

O cenário cotidiano revela as subjetividades e objetividades de um longo processo de violência e silenciamento provocado pela colonialidade. Mesmo após a formalização do fim do colonialismo, as permanências das estruturas coloniais seguem operando na sociedade, em especial, nas práticas escolares, nos discursos institucionais e nos modos de ser e existir de alunos/as e professores/as. O ambiente escolar, torna-se também um espaço de disputas políticas, epistêmicas e simbólicas.

Aprender como tais mecanismos operam, em múltiplos cenários sociais, exige reconhecer os alicerces históricos, epistemológicos e simbólicos que sustentam a desigualdade racial no Brasil. Para encontrar formas de enfrentá-los, é preciso reconhecê-los em suas mais variadas formas, visíveis e invisíveis.

Neste capítulo, investimos em escancarar como a colonialidade do poder e do saber atua nos setores institucionais, em especial na escola, cenário principal desta dissertação. Para tanto, foram analisadas as narrativas (os dados empíricos) produzidas a partir de entrevistas com professores/as de História da rede básica de ensino do Estado de Mato Grosso, cujas narrativas endossam experiências de como a colonialidade estrutura o cotidiano escolar.

O empenho desta análise consiste em dois movimentos combinados: explicitar a posição da narrativa e correlacionar o lugar histórico em que o sujeito imprime sentido ao narrar, a fim de compreender como as colonialidades se manifestam no contexto escolar. A partir dessa compreensão, busca-se pensar caminhos possíveis para a construção de novos saberes e práticas pedagógicas comprometidas com a descontinuidade do modelo colonial.

#### 3.1 Colonialidade do poder: a permanência histórica das estruturas coloniais

*Negro sem emprego, fica sem sossego.*”

Sorriso Negro (Dona Ivone Lara).

*Problema com escola eu tenho mil, mil fita...*”

Negro drama (Racionais MC's).

A colonialidade se refere, como nas palavras de Nelson Maldonado-Torres,

[...] a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se antes à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007, p.243).

A colonialidade é um produto do colonialismo que permanece até a atualidade, é a permanência histórica, ditando regras e simbologias, estando entre nós como uma lente que reproduz o modo de ver, pensar e agir na aprendizagem, na compreensão de si, na cultura, nas

universidades, nas formas de comportamento, enfim, no cotidiano e em tantos outros pontos de nossa sociedade.

As relações de poder e as opressões manifestadas pelo colonialismo se movimentam em um *continuum* de reprodução, configurando-se como permanência estrutural até os dias atuais, mesmo após o fim das colônias. Essa compreensão levou vários pensadores latino-americanos a desenvolverem tal concepção.

Para compreender a colonialidade, segundo o pensamento do fundador do conceito, Aníbal Quijano (2005), é preciso reconhecer que ele não apenas analisou suas múltiplas dimensões, mas instituiu uma matriz crítica capaz de desvelar como o poder, o saber e o ser permanecem atravessados pela lógica colonial mesmo após o fim histórico das colônias.

Primeiramente, Quijano se afasta do pensamento marxista e pós-modernista, visto que os considera “de faceta eurocêntrica” por não levarem em consideração as experiências históricas particulares e estágios singulares da América Latina. Para o autor, Estado e nação devem ser compreendidos como produções coloniais, o que o leva a se contrapor à leitura do materialismo histórico-dialético que, em suas versões mais ortodoxas, trataria o Estado de forma dogmática, tecnocrática e guiada por uma racionalidade instrumental (Quijano, 2014, p. 6-7).

Isso porque, segundo ele, a forma como é apresentado o modo de organização política e social ao processo de modernização, pelo marxismo, homogeneiza o sentido de evolução e progresso, como se todos os povos em todos os lugares tivessem passado pelas mesmas temporalidades, ignorando as temporalidades dos povos indígenas e latino-americanos.

Para compreender a complexidade da colonialidade do poder, segundo Aníbal Quijano (2005), é necessário reconhecer que a modernidade ocidental não apenas impôs formas econômicas e políticas de dominação, mas também instaurou um sistema de classificação e hierarquização social baseado na ideia de raça. Esse sistema articula-se com a divisão internacional do trabalho e com a produção de saberes, conformando um padrão histórico colonial de poder que persiste até os dias atuais.

No quadro a seguir, como forma de síntese, propõe-se uma (re)leitura<sup>51</sup> visual dos desdobramentos dessa matriz, conforme a interpretação do pensamento de Quijano, evidenciando as articulações necessárias por correlações entre o colonialismo, a racialização<sup>52</sup>,

---

<sup>51</sup> Propõe uma decolonização do materialismo histórico e dialético, com base nos autores Quijano e Maldonado-Torres.

<sup>52</sup> “A racialização é o processo pelo qual atributos fenotípicos são investidos de significados sociais, econômicos e políticos, transformando diferenças biológicas em marcadores de hierarquia e dominação” (Gonzalez, 2020, p. 79).

a epistemicídio<sup>53</sup> e as formas contemporâneas de resistência.

Imagem 3 – Organização teórico-metodológica da realidade social



Fonte: elaboração própria com base em Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007) e Walsh (2013).

O quadro parte da premissa de que a colonialidade é a permanência do colonialismo, operando como lógica estruturante da modernidade capitalista. A partir da invenção da raça como instrumento de classificação social, estabeleceu-se uma estrutura de poder que combina dominação econômica, social e epistêmica. Essa estrutura se mantém por meio de tecnologias de controle — como o racismo institucional e a branquitude<sup>54</sup> — e da imposição de uma linguagem racializada que silencia os saberes afro-indígenas, configurando um epistemicídio<sup>55</sup>.

Nesse sentido, o pensamento de Quijano permite entender que o conhecimento produzido sob a racionalidade eurocêntrica legitima a exclusão de outras formas de saber, naturalizando

<sup>53</sup> “O que está em jogo é a substituição violenta de um conhecimento por outro, o que denomino de epistemicídio, ou seja, a destruição dos conhecimentos dos povos conquistados” (Santos, 2008, p. 25).

<sup>54</sup> Não são apenas produto, mas também atuam mantendo, reforçando e adaptando o sistema. Por isso retroagem, ou seja, essas opressões retroalimentam o sistema como ciclo de reprodução da dominação.

<sup>55</sup> Como o quadro também evidencia, há forças contra-hegemônicas em ação. Os movimentos negros, indígenas, quilombolas e periféricos, bem como as pedagogias decoloniais e antirracistas, operam como linhas de fuga dentro dessa matriz, constituindo formas de reexistência e propondo novas possibilidades de ser, saber e existir no mundo. Por fim, a dinâmica dialética entre dominação e resistência revela que a luta antirracista não é apenas uma resposta à opressão, mas uma prática criadora, que altera estruturas, linguagens, políticas e subjetividades, tensionando a lógica colonial e abrindo caminhos para outras formas de sociabilidade e produção de conhecimento.

desigualdades e inferiorizações. Por este motivo, ele se opõe, veementemente, ao padrão de poder mundial fundado pelo eurocentrismo em razão deste criar uma lógica que leva os latino-americanos a se enxergarem de acordo com o que foi imposto pelos europeus e, por conseguinte, a colonialidade, que não leva em consideração as diferenças da América Latina, ditando modos de ser e saber nos povos “dominados”. Logo, o pensador analisa que:

um Estado-nação é uma invenção do eurocentrismo que, conforme o evolucionismo moderno, representa a razão política em seu estado máximo. E, mais importante, que essa forma política foi instituída na América com os processos de independência, mas descaracterizados de um dos elementos mais importantes que os acompanharam em sua emergência na Europa: a democratização da sociedade. Desse modo, os Estados-nação na América Latina foram sempre produtos de um processo que não se consolida em função de uma experiência democrática das sociedades, que não levam em consideração os direitos e as experiências dos indígenas e dos negros, por exemplo (Pereira; Paim, 2018, p. 1240).

A colonialidade não é um poder que atua desde o Estado, mas desde a organização global do capitalismo em um sistema histórico totalizador que determina as relações entre o “eu” e o “outro”. Esse poder cria uma lógica de dominação que funciona com a disseminação em/de vários pontos materiais: memórias, indivíduos, filosofias, vigilância do trabalho, entre outros – todos eles produzindo subjetividades, modos de pensar e ver que, simultaneamente, afetam e são afetados por eles. Dessa forma, os efeitos das imposições da colonialidade são naturalizados.

A colonialidade do poder apresenta-se como ordem natural, sob a prerrogativa da reprodução social e política, erigindo-se como forma hegemônica de definir e garantir a constituição do sujeito. Ao mesmo tempo, mascara sua imposição e dominação, apresentando-se como norma social. Essa norma se combina e se articula para dissimular o poder mundial capitalista, moderno-colonial e eurocentrado, fundado na ideia de “raça” como princípio de classificação — uma construção biologizante destinada a naturalizar e hierarquizar os colonizados como inferiores e os colonizadores como superiores:

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder (Quijano, 2005, p. 117).

Nesse contexto, a América foi a primeira “experiência” desse padrão de poder de propensão mundial, relacionando dois processos históricos que convergiram e se associaram como dois eixos essenciais deste novo padrão: a classificação entre conquistadores e

conquistados na ideia de raça (naturalização de seres como inferiores e superiores) e a “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 117). Um biopoder, como na análise de Foucault (2007), que administra e controla sujeitos históricos subalternizados, negando-lhes a condição e o modo de organizar seus referentes de produção e de existência.

Em sua obra *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, explicita o processo de construção destas subjetividades, no âmbito mais amplo, ligando a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno à produção de um novo padrão de poder mundial:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (Quijano, 2005, p. 117).

De acordo com o autor, a ideia de raça surge depois da invasão da América e, a partir deste momento, é construída, entre as diferenças de traços físicos de conquistadores e conquistados, as hipotéticas assimetrias entre as estruturas biológicas desses grupos. A cor passa a ser fator determinante da diferença fenotípica entre colonizadores e colonizados, empregando uma conotação racial. A relação de dominação faz com que se criem hierarquias e “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (Quijano, 2005, p. 117). Estabelece-se graus de humanidade de acordo com o tom da pele do sujeito: “[...] quanto mais clara for a pele de alguém, mais próximo ele estará de representar a ideia de humanidade completa” (Maldonado-Torres, 2022, p. 16).

O controle do trabalho constitui o segundo eixo de dominação na conformação dessa força hegemônica e na padronização de um tipo histórico de poder mundial, assentado nas relações de dominação do capitalismo e em sua reprodução. As relações coloniais de trabalho impostas pela Europa — alicerçadas no trabalho compulsório e na violência sistemática de destituição e desestruturação das organizações individuais e coletivas de povos indígenas, pessoas negras e populações mestiças —, somadas a fatores econômicos e geográficos vantajosos aos colonizadores, fizeram (e se mantém na) da branquitude uma posição de privilégio, naturalizada como dispositivo ideológico de controle.

Os processos contraditórios ligados ao controle do trabalho no comércio mundial pela

Europa — notadamente a mercantilização da força de trabalho<sup>56</sup> — fizeram com que o trabalho assalariado se concentrasse “quase que exclusivamente entre os brancos”, considerando a gênese do capitalismo como europeu, ao passo que “todas as demais regiões e populações incorporadas ao novo mercado mundial, e os territórios colonizados ou em curso de colonização sob domínio europeu, permanecessem basicamente sob relações não salariais de trabalho” (Quijano, 2005, p. 120) e sob regimes de escravidão. Essa lógica faz com que o trabalho assalariado inaugurasse também uma posição de privilégio do branco, uma vez que, os colonizados, inferiorizados, não eram merecedores de trabalho pago. Eram subordinados à escravização e à hierarquia racial. Esse arcabouço explica a marginalização imposta à população negra no pós-abolição no Brasil: negaram-se políticas públicas de inserção do recém-liberto no mercado de trabalho e, sobretudo, o acesso à terra — condição material para a organização de formas de produção familiar e/ou coletiva voltadas à manutenção da vida e da sociabilidade. Essa combinação reforçou a precarização do trabalho, a destituição de direitos e a reprodução de desigualdades raciais<sup>57</sup>. Em contrapartida, incentivou-se a vinda de imigrantes europeus para o mesmo fim, inclusive, com oferecimento de terras. Nota-se a branquitude imperou em um sistema de desposuimentos dos sujeitos sob o crivo da colonização.

---

<sup>56</sup> Desenvolvimento da relação capital-salário como forma específica de controle do trabalho, de seus recursos e seus produtos (Quijano, 2005, p. 119).

<sup>57</sup> Partindo de Fontes, quanto à dimensão epistemológica figurada em pós-modernidade de Aníbal Quijano, e em concordância com autora, reproduzimos uma posição analítica, consistente e provocadora: “Aníbal Quijano não pode – a não ser de maneira leviana – ser incluído no rol de pós-modernos ou dos que querem ocultar contradições. Ao contrário, é um dos autores que mais suscita os elementos contraditórios com os quais se depara em suas análises, demonstrando ser seguidor da via aberta por José Carlos Mariátegui. Quijano busca as especificidades da situação dos países latino-americanos, em especial do Peru, identificando uma peculiaridade: aqui, a reprodução dos trabalhadores nacionais seria impositivamente realizada através das formas tradicionais, sendo reservados aos brancos (criollos ou imigrantes) os postos assalariados. Essa tese retoma claramente a temática de Wallerstein, agora por outro ângulo. A hipótese de que os trabalhadores teriam imposto sua proletarização nos países europeus tinha como contrapartida a extensão colonizadora europeia e a reprodução internacional de padrões racistas e sexistas. Assim, para Quijano, o ponto de vista da América Latina exige localizar a contraface desse fenômeno, na qual identifica um tipo de controle constitutivamente colonial, baseado em primeiro lugar “na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas” (índios, negros, mestiços, depois oliváceos e amarelos) e, “segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos.” (Id. *ibid.*, p. 235). A primeira discriminação seria exatamente a de estar ou não diretamente sob o controle do capital, isto é, ser ou não assalariado por um empregador, estar numa atividade socialmente reconhecida e remunerada. Para Quijano, o controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado e, desse modo, sob o domínio desta. (Id. *ibid.*, p. 235, grifos meus). Observe-se agora que não é mais o capital o polo central da relação, contra o qual se dispõem os diferentes – e segmentados – tipos de trabalhadores, mas a relação entre capital e trabalho assalariado, a própria relação trabalho-capital constituindo o cerne da dominação sobre os demais. Não há, pois, brecha ou movimento histórico contido nos trabalhadores regularmente contratados nos países periféricos, pois, da mesma forma como o proletariado branco e eurocêntrico apresentado por Wallerstein, estão soldados ao capital. De maneira similar, exercem um colonialismo interno, senão branco, ao menos mais branco e menos oliváceo ou amarelo, para conservar a expressão de Quijano. Não há espaço comum de luta entre trabalhadores sob o capital, pois o assalariamento contratual converteu estes trabalhadores em garantidores da ordem vigente e ponta de lança das discriminações e opressões” (Fontes, 2010, p. 84-85).

Em termos gerais, observando as ação afirmativas e perpetuação da política de branqueamento estatal, deparamo-nos com uma legítima relação de apropriação de riquezas e processo de expropriação sustentada na branquitude sobre as “costas” da população negra. Explica-se, também, o porquê, na contemporaneidade, negros e pretos ganharem menos<sup>58</sup>, em trabalho precarizados, sem direitos constitucionais garantidos, à margem do mercado formal, exercendo os mesmos trabalhos que os brancos (IPEA,2023) ou encontram extrema dificuldade de ascender a posições de liderança (Instituto Ethos, 2022). A importância de conhecer o passado, para entender o presente.

A mesma equivalência está presente na esfera educacional. Durante muito tempo, o acesso à educação foi sistematicamente negado à população negra. Como consequência, a lógica faz com que a educação seja vista como privilégio da branquitude, já que, historicamente, os/as sujeitos/as negros/as foram excluídos do processo educacional; tanto como estudantes, quanto como produtores de conhecimento. Essa exclusão, aliada a múltiplas violências ocasionadas pelas colonialidades, gera um sentimento de não pertencimento e reforça a ideia de que o espaço escolar não é lugar para pessoas racializadas. Isso também ajuda a explicar as elevadas taxas de evasão escolar, pertencerem aos estudantes negros.<sup>59</sup>

Dados de uma publicação intitulada Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação, do Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)<sup>60</sup>, no ano de 2005 – com o intuito de avaliar os avanços das políticas públicas – nos mostram que essas desigualdades estruturais se refletem em indicadores educacionais alarmantes:

a) a taxa de analfabetismo das pessoas com ou mais anos de idade representa 16,8% de negros contra 7,1% de brancos; b) a taxa de analfabetismo funcional das pessoas com 15 ou mais anos de idade representa 84% de negros contra 32, 1% de brancos; c) 75,3% de adultos negros não completaram o Ensino Fundamental contra 57% de brancos; d) 84% de jovens negros de 18 a 23 anos não concluíram cursos de nível médio contra 63% de brancos; e) 3,3% dos jovens negros concluíram curso de nível médio contra 12,9% de brancos; apenas 2% de jovens negros têm acesso à

<sup>58</sup> Para Braga, “Ao contrário, entendemos que em decorrência da mercantilização do trabalho, do caráter capitalista da divisão do trabalho e da anarquia da reprodução do capital, a precariedade é constitutiva da relação salarial. Consequentemente, o precariado não deve ser interpretado como o antípoda do salariado, seu “outro” bastardo ou recalcado. Na realidade, ele é a própria condição de existência do salariado: tanto na Europa ocidental quanto nos Estados Unidos, o compromisso fordista mostrou-se bastante eficiente em proteger a fração profissional, branca, masculina, adulta, nacional e sindicalizada da classe trabalhadora, à custa da reprodução da fração proletária não qualificada ou semiquificada, feminina, negra, jovem e migrante (2012, local. 23).

<sup>59</sup> Informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que, em 2023, das nove milhões de pessoas que não completaram o ensino médio, 71,6% eram pretas e pardas, enquanto 27,4% eram brancas. Esse padrão de desigualdade também se reflete no acesso ao ensino superior: entre os jovens de 18 a 24 anos, 6,5% dos brancos haviam concluído a graduação, em comparação com apenas 2,9% dos pretos e pardos.

<sup>60</sup> O CEERT é uma organização da sociedade civil fundada em 1990, com atuação reconhecida na produção de pesquisas e ações voltadas à promoção da equidade racial e de gênero no Brasil, especialmente no campo da educação. O relatório tem como objetivo analisar políticas públicas e propor estratégias que assegurem o direito à educação de qualidade para a população negra e indígena. Disponível em: <https://ceert.org.br/radar>

universidade (CEERT, 2005).

Dados mais recentes nos permitem avaliar os impactos das políticas públicas e ações afirmativas implementados nas últimas décadas<sup>61</sup>, como se destacam em termos comparativos:

Branco em média têm 10,8 anos de estudo, enquanto negro têm apenas 9,2 anos — uma diferença de 1,6 anos (em 2016, era de 2 anos); Em termos de escolaridade no Ensino Médio (idade 15–17): 80,5 % dos brancos vs. 71,5 % dos negros concluíram ou estão cursando dentro do período adequado; A taxa de analfabetismo (15+ anos) é de 7,1 % entre negros, mas 3,2 % entre brancos; No ensino superior (18–24 anos), 19,3 % dos negros cursam ou concluíram graduação, contra 36 % dos brancos; A diferença no acesso ao Ensino Médio reduziu de 16,1 pp em 2012 para 8,9 pp em 2023; Entre os anos finais do Fundamental, estudantes negros têm alta distorção idade-série (~7,6%), quase o dobro dos brancos (~3,8%); (IBGE/Pnad Contínua 2023; Inep PNE 2014-2024; Cedra 2010-2019).

Pode-se observar, através dos dados mais recentes, apesar de reduções e avanços pontuais, de uma disparidade persistente. As políticas de ações afirmativas ainda não são suficientes para romper com as estruturas racialmente excludentes do sistema educacional. Apesar do aumento do ingresso de negros no Ensino Superior (graças a Lei de Cotas<sup>62</sup>), os altos índices de evasão, nos evidencia que a permanência deste estudante ainda é um problema latente em nossa sociedade. Ainda, as leis de combate à hegemonia eurocêntrica no ensino, como a Lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008, ainda enfrentam sérios problemas quanto a sua implementação real no currículo e na formação docente, como tem sido evidenciado ao longo desta dissertação.

Esse sistema escancara as vulnerabilidades sociais, onde crianças e adolescentes negros/as ficam expostos a situações desumanizantes e de profunda desigualdade, perpetuando a lógica de exclusão da população negra ao sistema escolar.

Como nos aponta Nilma Lino Gomes:

[...] nos últimos anos, alguns estudos têm demonstrado que o acesso e a permanência bem-sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população. Ao analisar as trajetórias escolares dos(as) negros(as), as pesquisas revelam que estas se apresentam bem mais acidentadas do que as percorridas pelos(as) aluno(as) brancos(as). O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira. O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu

<sup>61</sup> Lei 10.639/2003 (obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira); Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas no ensino superior); Plano Nacional de Educação 2014–2024, (com metas explícitas de inclusão racial).

<sup>62</sup> A política de cotas provocou uma transformação visível na composição das universidades ao longo da década de sua vigência. O e-book 10 anos da Lei de Cotas – Conquistas e *perspectivas*, publicado em 2022 pela Faculdade de Educação da UFRJ e a Ação Educativa, a pesquisa buscou “documentar e analisar como a Lei de Cotas contribuiu para mudar a cara das universidades brasileiras nestes dez anos, transformando também as próprias universidades, de diferentes formas.” Disponível no link [https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro\\_Lei\\_de\\_Cotas.pdf?utm\\_source](https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf?utm_source)

caráter é excludente (Gomes, 2001, p. 85).

Embora esse texto tenha sido publicado há mais de duas décadas, dados mais recentes confirmam a permanência dessas desigualdades. De acordo com o estudo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* (IBGE, 2022)<sup>63</sup>, jovens negros continuam enfrentando maiores taxas de evasão escolar, menor acesso à universidade e piores indicadores de rendimento educacional em comparação com os brancos. Essas informações reforçam que, mesmo após avanços legislativos como a Lei 10.639/03, a escola brasileira ainda opera sob lógicas estruturais que excluem a população negra.

Essas constatações põem em xeque a lógica meritocrática, amplamente difundida no imaginário social e escolar. Articulada à ideologia da branquitude, essa lógica opera como dispositivo de naturalização das desigualdades: os atravessamentos históricos da colonialidade produzem processos de subjetivação que deslocam a responsabilidade para as próprias pessoas negras. Nessa chave, persiste a ficção da “não competência” como explicação para menores níveis de escolarização e para a inserção econômica desigual em relação à população branca. Tal operação ideológica desloca o foco das determinações estruturais — racismo estrutural, distribuição desigual de recursos educacionais e de oportunidades de trabalho — para atributos supostamente individuais, despolitizando o problema.

Jessé de Souza (2017), em seu livro *A Elite do Atraso: da Escravidão à Lava Jato*, explicita que a elite brasileira constrói uma narrativa que justifica a desigualdade social, transformando-a em um problema individual e não estrutural, utilizando o discurso da meritocracia como instrumento de manutenção de poder.

Nesse sentido, a estrutura moderna/colonial de poder inscreve grupos racializados — numericamente majoritários em muitos contextos, porém politicamente minoritizados — em um regime que os subalterniza econômica, epistêmica e ontologicamente. Nas seções seguintes, analisamos como esses mecanismos atravessam a escola pública e quais brechas decoloniais têm sido abertas para o seu enfrentamento.

### **3.2 Colonialidade do saber: o epistemicídio nas instituições escolares**

*A cultura e o folclore são meus; Mas os livros foi você quem escreveu; Quem garante que Palmares entregou?; Quem garante que Zumbi você matou?; Perseguidos sem direitos nem escolas; Como podiam registrar as suas glórias; Nossa memória foi contada por você; E é julgada verdadeira como a*

---

<sup>63</sup> O documento aponta que a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas e pardas com 15 anos ou mais (8,9%) é mais que o dobro da verificada entre brancos (3,6%). Além disso, jovens negros têm menor probabilidade de concluir o ensino médio na idade adequada, e apenas 9,3% dos jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos estavam matriculados no ensino superior público em 2019, contra 14,4% de brancos.

*própria lei; Por isso temos registrados em toda história; Uma mísera parte de nossas vitórias; É por isso que não temos sopa na colher; E sim anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé”*  
 Palmares 1999 (Natiruts).

Para além da herança de iniquidades e desigualdades sociais enraizados do colonialismo, já apontados, há um legado epistemológico que nos impede de apreender e compreender a história dos subalternizados e o “nosso mundo”. Trata-se de uma “lente” eurocêntrica cujos aparatos institucionais, discursivos e pedagógicos não apenas cerceiam a identificação do campo de contradições e violências, mas ainda produzem o conformismo de uma América europeizada.

Nessa medida, “a mão (in)visível<sup>64</sup>” da episteme eurocentrista<sup>65</sup> opera por uma lógica reducionista em que a visão dicotômica limita a compreensão das complexidades de nossa sociedade, bem como determina padrões de ensinamento e estudo. Esta dimensão epistêmica das heranças coloniais é cunhada por Walter Mignolo como Colonialidade do Saber. Desse modo, “Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistas como projetos globais [...], narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada” (Mignolo, 2003, p. 41).

O eurocentrismo, ao negar a diversidade epistêmica, fabrica uma invisibilidade, a “mão (in)visível”, que se apresenta como neutralidade e universalidade, encobrendo as histórias e processos culturais e sociais não alinhadas ao cânone europeu de saber. Boaventura de Sousa Santos, chama este processo de epistemicídio, que consiste na “[...] supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (Santos; Meneses, 2009, p. 10). Sueli Carneiro traduziu este conceito da seguinte maneira:

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse

<sup>64</sup> A expressão “mão (in)visível” — alusão irônica à “mão invisível” do mercado e tomada de posição contra-hegemônica — nomeia o fato de que a suposta invisibilidade não é ontológica, mas produzida pela episteme eurocêntrica para se apresentar como neutra e universal, enquanto oculta sua própria agência na negação, classificação e subalternização de outros saberes. Quando desnaturalizada a partir de um lugar histórico latino-americano, essa mão torna-se visível como operação ativa de poder. Logo, essa “invisibilidade” não é natural nem inevitável. Ela é produzida por uma certa forma de conhecer (a episteme eurocêntrica) e por relações de poder.

<sup>65</sup> A episteme eurocêntrica é aquela que universaliza o pensamento europeu como modelo de racionalidade, desqualificando os saberes de outros povos como inferiores, atrasados ou não científicos” (Santos, 2008, p. 26).

processo denominamos epistemicídio (Carneiro, 2019, p. 62).

A autora enfatiza que “a ciência eurocêntrica classificou os saberes de origem africana e indígena como inferiores ou inexistentes, promovendo um verdadeiro epistemicídio ao negar-lhes legitimidade como conhecimento válido” (Carneiro, 2005, p. 134).

O mundo moderno colonial conduz a

[...] uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O outro é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) daquele que é. O outro vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-lhe reconhecer-se como o não-ser e obedecer àquele que é (Silva, 2014, p. 206).

As múltiplas violências provocadas pela colonialidade suprime, desumaniza e subalterniza àqueles que não se “encaixam” no modelo “ideal”, além de compreender o conhecimento eurocêntrico como natural, fazendo com que se crie manutenções hierárquicas valorativas do saber, desprezando os conhecimentos locais, pertencentes às pessoas que vivem e convivem em suas comunidades.

Podemos identificar este processo na narrativa da professora C:

*[...] a gente desconhece a nossa própria história, a gente conhece a história da Europa, mas desconhece a história que tem aqui embaixo do nosso nariz. Estava até comentando, minha mãe mora há 25 anos na zona rural de Poconé. E... eu não sabia que existia um quilombo, uma comunidade remanescente de quilombolas pertinho onde minha mãe mora. Eu fui saber por que fui bolsista da faculdade UNEMAT, e a gente participou de um evento neste quilombo. E aí fomos para este quilombo, e olhando o trajeto falei: “gente pera aí, minha mãe mora bem ali” (risos). E eu já tinha ido na comunidade e não tinha percebido ela enquanto uma comunidade de remanescentes quilombolas, que é a comunidade Campina de Pedra, de Poconé. E aí né, nossa, a gente não conhece a história do lugar de nossa família (pausa), parte da minha família materna tem origem em Poconé (entrevista da professora C gravada em áudio).*

Quando a docente entrevistada afirma “E eu já tinha ido na comunidade e não tinha percebido ela enquanto uma comunidade de remanescentes quilombola”, ela está, mesmo sem nomear, apontando para um processo de racismo epistêmico, onde o saber local é suprimido e invisibilizado. Expõe como o epistemicídio opera pela invisibilização de saberes territoriais. Isso ilustra o que Santos (2009) chamou de “supressão de conhecimentos locais” — a escola não ensina, a comunidade não reconhece, e a história é apagada. Este fenômeno também se manifesta nos currículos escolares, em que, voltados para o conhecimento eurocêntrico, priva os estudantes e os professores (e a comunidade) do conhecimento e desenvolvimento de suas subjetividades e identidades, mantendo assim uma estrutura de poder atuante dentro da escola. Aníbal Quijano parte do fundamento de que “[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento” (Quijano, 2005, p. 16).

Nesse sentido, o espaço escolar torna-se um território de disputas de “visões de mundo”, saberes e (re)existências. A escolha do que se ensina e do que se cala na escola está longe de ser neutra, ela é carregada de seleções políticas, históricas e ideológicas. Tais escolhas refletem relações de poder que envolvem questões de raça, classe, gênero e cultura. Portanto, o que é escolhido, revela uma luta pela hegemonia cultural.

Dessa forma, a proporção epistemológica presente na sala de aula é uma maneira de colonizar, na extensão que se impõe uma única episteme: a do poder eurocêntrico. Os saberes locais são colocados à margem, invisibilizados e não entram na seleção dos conteúdos escolares, como se pode inferir no depoimento dessa professora:

*Não, não contempla. Não só nessas coisas envolvendo o preconceito, mas na própria história do Mato Grosso, de Cáceres, é como se fosse inexistente. A gente tem aqui uma boa cultura quilombola, indígena. Tá aqui, no “nosso quintal”. Precisa de uma mudança. O que tem, no máximo, é uma notinha de rodapé. Algo muito vago, muito superficial, mas não traz o contexto histórico daquilo (entrevista da professora A gravada em áudio).*

Quando a docente afirma que o conteúdo quilombola e indígena aparece como “*notinha de rodapé*”, ela denuncia o apagamento curricular descrito por Carneiro (2019): a escola reproduz a hierarquia de saberes que deslegitima conhecimentos africanos e indígenas, tratando-os como “adendos” à narrativa eurocêntrica.

Essa experiência, longe de ser um caso isolado, nos convoca a pensar que quando os saberes pertencentes às suas comunidades são invisibilizados, negados ou desqualificados, estudantes quilombolas, indígenas e de outras etnias negras são condicionados a uma sensação de “não pertencimento”. Sentindo-se deslocados ou alienados no ambiente escolar. Manter estes sujeitos, nestas condições, é manter uma ordem social desigual: “as estruturas institucionais são construídas para reafirmar a normatividade branca, mantendo os grupos racializados à margem ou em lugares de subalternidade” (Bento, 2002, p. 45). Isso é produzir uma *inclusão perversa*, Bader Sawaia (1999), em seu livro *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, nos diz que: “A inclusão perversa é a que se realiza sob a égide da exclusão. Inclui-se o outro na sociedade da qual foi excluído, mas sem alterar as estruturas que o inferiorizam, o que mantém intocada a lógica da exclusão” (Sawaia, 1999, p. 54). Portanto, não adianta promover uma inclusão formal, sem enfrentar as estruturas que produzem a exclusão sistemática. Uma das formas da colonialidade do saber operar é negando a diversidade epistêmica do país.

Ainda podemos destacar que quando estes saberes aparecem, ainda, eles são abordados de maneira superficial: sob um viés folclórico, estereotipado ou focado exclusivamente nas narrativas de dor, sofrimento e escravidão. Sobre este problema, emergiu nos relatos das

professoras:

*[...] assim, de uma maneira geral na escola, quando que você observa que isso era mais trabalhado, sempre em novembro, né? Sempre em novembro, naquela semana da consciência negra que tem uma mobilização mais geral. Que a professores conversam entre professores e de repente fazem ali uma parceria ou com uma disciplina ou outra na escola [...] (entrevista da professora A gravada em áudio).*

A partir destas narrativas, torna-se possível evidenciar a folclorização da cultura negra, visto que limita os debates raciais ao 20 de novembro, reduzindo-os a datas comemorativas ao invés de reconhecê-los como parte essencial da formação social e histórica do Brasil. Mukuna (2006) alerta que a noção de cultura presente nas práticas escolares, esvazia o sentido político e histórico das manifestações africanas e afro-brasileiras, criticando a forma eurocentrada que concebe a cultura como algo estático, despolitizado e homogêneo. Para o autor, cultura é ação social, prática comunitária e construção histórica de sentidos; instrumento de vivência e resistência. Tratar estas questões de forma eventual, também é uma expressão da colonialidade do saber, porém a fala da professora C “*mas eu percebo uma falha que nós ainda enquanto escola fazemos*”, já denuncia o caráter superficial em que a educação antirracista tem sido abordada na escola.

*[...] mas eu percebo uma falha que nós ainda enquanto escola fazemos, é focar nessa temática, por exemplo, em novembro [...] (entrevista da professora C gravada em áudio).*

*[...] então eu enquanto professora de história, eu gosto de ressaltar também as questões positivas, né. Vamos dizer assim trabalhar essa questão da arte, a música, cultura, dança, culinária [...] (entrevista da professora C gravada em áudio).*

A narrativa centra-se em uma “pedagogia do evento”: o tema racial aparece concentrado em novembro (a “novembrização” do tema racial), como ação pontual, e não como eixo contínuo do currículo. Além disso, quando a abordagem se restringe a arte, música, dança e culinária, sem historicização nem problematização, a narrativa desliza para uma leitura folclorizante, reforçando estereótipos e silenciando as dimensões estruturais do racismo. Tomadas em conjunto, a narrativa, a exemplo do contexto referido ao lugar da escola presente na textualidade da narrativa, não desloca a matriz eurocêntrica do currículo. Opera no seu interior, onde outras histórias e saberes seguem em posição marginal.

Dessa análise da narrativa, é salutar recorrer a Munanga quando distingue que a simplificação folclórica explícita uma limitação promovida pela negação histórica dos sujeitos negros para além do ignorar: “A cultura africana e afro-brasileira tem sido tratada de maneira estereotipada e folclórica nas escolas, quando não ignorada completamente. O tratamento é muitas vezes limitado a aspectos lúdicos, como danças e comidas, sem aprofundamento histórico e crítico” (Munanga, 2004, p. 25). Logo, a redução das culturas negras a datas

comemorativas, "sempre em novembro", e a ênfase em aspectos "lúdicos" (dança, culinária) sem contextualização histórica, como apontado por Munanga (2004), dimensiona o movimento da prática por uma simplificação para a negação centrada e promovida pelo epistemicídio: transforma-se conhecimento complexo em caricatura, negando sua profundidade filosófica e política.

Ainda “a maneira como a cultura afro-brasileira é tratada nas escolas, muitas vezes, contribui para o reforço de estereótipos e para a negação de sua complexidade histórica e filosófica” (Mukuna, 2005, p. 21). Ainda, Mukuna nos mostra que as práticas culturais afrodescendentes não são apenas expressões “artísticas”, mas formas complexas de conhecimento, organização social e resistência. Já entendemos que o conhecimento escolar cumpre o papel de uma reprodução, e que a escola está colonizada pela lógica eurocêntrica e racista, porém, precisamos entender que, os/as professores/as também são atravessados pela colonialidade do saber.

Nós nascemos, fomos criados e educados tendo como base a história única, uma história branca, europeia, masculina, católica e heterossexual, em síntese, uma história limitada, excludente e repleta de estereótipos ainda hoje vigente em nossa sociedade (Cerezer, 2021, p. 132).

Foram formados e moldados dentro de uma estruturação eurocêntrica. Eles/as não são “[...] simplesmente transmissores neutros de conhecimento; eles são sujeitos afetivos que entram em sala de aula com suas experiências, emoções e histórias de vida, as quais inevitavelmente influenciam suas práticas pedagógicas e suas relações com os/as alunos/as” (hooks, 2013, p.22). A violência simbólica também influi na prática pedagógica (como uma pedagogia do evento) do/a professor/a e na relação ensino-aprendizagem. E, por este motivo, muitos/as docentes, mesmo sem intenção consciente, reproduzem a lógica excludente em suas práticas, incidindo no epistemicídio.

Cabe salientar que esse fenômeno se agrava quando o material didático oficial reforça as violências e apagamentos das culturas negras, quilombolas e indígenas, ficando mais difícil para o/a docente promover uma ruptura à colonialidade do saber. Nesse contexto, destaca-se um aspecto recorrente nas entrevistas que evidencia tanto a preocupação dos docentes, quanto a imposição de uma lógica tecnocrática<sup>66</sup> na educação pública do Estado de Mato Grosso: o Sistema Estruturado de Ensino<sup>67</sup>. Segundo os relatos, a implementação desse sistema –

<sup>66</sup> A lógica tecnocrática é um modelo de gestão educacional baseado em princípios da administração técnica, burocrática e empresarial.

<sup>67</sup> substituindo os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso (SEE MT) foi implementado pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc-MT) com apoio da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE).

introduzido em 2022 - tem limitado a autonomia de suas práticas e dificultado o tratamento mais aprofundado das questões étnico-raciais, visto que os materiais didáticos fornecidos não contemplam adequadamente esta temática.

Como relata a professora A:

*[...] o Estado trabalha com o material estruturado, né? Material que vem pronto, é claro que nós, enquanto professores, nós não somos obrigados a seguir religiosamente esse material só que em contrapartida, nós temos os alunos, que fazem uma prova bimestralmente, e essa prova é baseada nesse conteúdo (do material estruturado). Então assim, a gente não tem como mudar muito, acaba sendo uma um currículo um pouco “engessado” [...] esse material ele traz algumas questões em relação, por exemplo, a essa temática (étnico-racial) só que não é assim sempre, né? [...] mas aí eu não posso fugir totalmente desse material (estruturado), porque eles fazem essa avaliação e essa avaliação em cima desse material, então acaba sendo meio que engessado (entrevista da professora A gravada em áudio).*

O Sistema Estruturado de Ensino configura-se como um arranjo padronizado de dispositivos — apostilas, plataformas digitais, avaliações e roteiros — que não operam apenas como suporte didático. Ao prescrever conteúdos, tempos e modos de avaliação, esses dispositivos instituem um regime de controle e direcionamento das práticas pedagógicas, comprimindo a autonomia docente e estreitando o currículo. Com isso, fazem circular narrativas que reeditam hierarquias epistêmicas de matriz colonial, inibindo chaves de leitura histórica plurais e contra-hegemônicas e descontextualizando as realidades locais.

Esses dispositivos se transformam em mais uma ferramenta de violência e silenciamento epistêmico, deslocando a pluralidade para a simplificação. Ao dizer que “acaba sendo um currículo um pouco ‘engessado’”, a professora revela um conflito pedagógico: como propor uma prática crítica dentro de um currículo “engessado”? Essa pergunta nos leva a problematizar o quanto os instrumentos de ensino ainda são moldados pela colonialidade.

A professora B complementa:

*[...] hoje mesmo nós temos a prova que a gente faz, “né”, desse material estruturado. Que aí eu não posso fugir daquilo que tá lá, porque as questões (da prova), elas envolvem aquilo que tá no material estruturado [...] (entrevista da professora B gravada em áudio).*

A fala evidencia a tensão entre a obrigatoriedade das avaliações e o empenho docente com o ensino de temáticas étnico-raciais, revelando como a lógica tecnocrática reduz o ofício pedagógico. O Sistema Estruturado de Ensino, citado por ambas as professoras, é um exemplo concreto de como o epistemicídio é institucionalizado. A obrigatoriedade de seguir materiais que ignoram saberes locais: “não posso fugir do material estruturado”, mostra como a colonialidade do saber se mantém por meio de políticas educacionais tecnocráticas. Também

explicita o desapossamento epistêmico dos docentes. Se eles próprios são pressionados a reproduzir um currículo alheio à realidade local, como podem combater o epistemicídio? Isso ecoa a "inclusão perversa" de Sawaia (1999): inclui-se o corpo do professor na escola, mas nega-se sua voz como produtor de saber.

Tais imposições, reforçam as práticas alinhadas à colonialidade do saber. As entrevistas demonstram que o epistemicídio nas escolas não é passivo: é ativamente reproduzido por estruturas, mas também naturalizado pelos sujeitos. Isso revela a dimensão mais perversa da colonialidade do saber: ela nos faz cúmplices de nossa própria despossessão.

Assim, o papel do professor se torna central para abrir espaços para práticas emancipatórias. Cabe refletir, portanto, se todo esse processo não contribui para a intensificação do trabalho docente, que já se mostra sobrecarregado diante de tantas demandas.

Investigar essas narrativas, nos permite reconhecer não só o professor como sujeito transposto por disputas ideológicas e simbólicas, mas que todas as estruturas e relações se estabelecem às amarras da colonialidade, principalmente, a escola.

#### 4 DESCOLONIZAR PARA DECOLONIZAR: A ESCOLA COLONIZADA E O SUJEITO ENTRE A SUBALTERNIDADE E A DESUMANIZAÇÃO

A colonialidade do ser se configura no último pilar da tríade formulada por pensadores decoloniais, e representa a expressão final e mais profunda da opressão colonial.

A colonialidade do poder, do saber e do ser atuam ativamente no processo de manutenção da escola colonizada. Funciona como um espaço em que estas três dimensões se cruzam e reproduzem, dificultando o desenvolvimento educacional de práticas antirracistas e decoloniais. Ou seja, surge uma nova categoria: a “colonialidade da escola”.

O presente capítulo visa evidenciar os efeitos da colonialidade do ser na constituição das subjetividades no ambiente escolar, bem como enfatizar como a escola opera na manutenção e reprodução da colonialidade, para assim, propor a reflexão de “descolonizar para decolonizar” como uma categoria de análise buscando um caminho possível no processo de desconstrução da escola colonizada/colonizadora.

Compreender de que maneira o racismo se manifesta nesse ambiente é essencial para estabelecermos e perseguirmos efetivamente a construção de uma educação antirracista.

##### 4.1 Colonialidade do ser e a “colonialidade da escola”

*Esse é o Brasil que eles querem que exista:  
Evoluído e bonito, mas sem negro no destaque.  
Eles te mostram um país que não existe,  
Escondem nossa raiz, milhões de negros assistem.  
Engraçado que de nós eles precisam;  
Nosso dinheiro eles nunca discriminam.  
Voz ativa (Racionais MC's)*

A ordem colonial se mantém por mecanismos de legitimação articulados a dispositivos de controle da subjetivação. O núcleo desse arranjo é a internalização de suas próprias violências: elas deixam de parecer imposições externas e passam a operar como normas de vida. Sob a colonialidade do poder, do saber e do ser, essa internalização se materializa em formas e conteúdos normativos que controlam práticas sociais e históricas. A partir desse núcleo, regulam-se os modos de ver e de crer: dominantes e subalternos são recodificados como meras diferenças de desempenho individual. As posições de dominação e de subalternidade, de um antagonismo objetivo de existência, passam a figurar como “resultados” entre bem-sucedidos e malfadados, e não como efeitos estruturais. Assim, a colonialidade funciona como se fosse a única gramática do mundo, ditando a sua sintaxe dominante. Refere aos privilégios de classe e raça como “cultura” e “escolarização”, herança como “berço de ouro” e vulnerabilidade como “empreendedorismo” e “superação”, propriedade privada como direito individual. O efeito é converter desigualdade estrutural em responsabilidade individual e ajustar as subjetividades à

ordem.

Nelson Maldonado-Torres (2007) explica este evento através do conceito de colonialidade do ser em que

Esta desvalorização de identidades não-europeia se manifesta pela desumanização de povos colonizados, relegando-os a uma posição de inferioridade em que, estes grupos são retratados como “outros”. O processo de colonização impôs formas de vidas, valores e identidades ocidentais, deslegitimando as formas de ser e viver dos povos locais. Essa imposição gerou a fragmentação de identidades, onde muitos povos passaram a adotar a cultura e os padrões impostos pela sociedade colonizadora, negligenciando sua cultura e seu modo de ser (Maldonado-Torres, 2007, p.145).

Portanto, o ser passa ser a esfera mais “íntima” da colonização, afetando as identidades e o valor existencial de diferentes culturas e povos.

Notem que esse tipo de colonialidade é a forma mais cruel das violências. Ele impera na forma como o próprio ser humano se enxerga, concebe e se define. Produz o sentido de negação do próprio ser, da própria identidade e existência.

Não por acaso, nesse regime de poder, o racismo funciona como dispositivo “perfeito” de controle social dos corpos racializados, ancorado na dominância da branquitude. Ele exerce a todo tempo algum tipo de coerção no indivíduo racializado. Uma engenharia social profundamente eficaz, a ponto de produzir no próprio negro corpos dóceis<sup>68</sup>, como analisa Foucault (1987), utilizando-os, controlando-os e submetendo-os para que sejam úteis à ordem dominante.

Um caso histórico paradigmático dessa lógica é o do capitão do mato como personificação do Brasil escravista, sobretudo entre os séculos XVIII e XIX. A ele se conferia certa autoridade, como braço armado do poder disciplinar, para manter pessoas escravizadas na ordem produtiva por meio de vigilância, punição e coerção. Exercia-se uma forma de vigilância descentralizada, como no panoptismo<sup>69</sup>. O fato de sua existência produzia submissão e obediência em seus pares. Paradoxalmente, o capitão do mato era produto da própria disciplina colonial. Investido de autoridade para reprimir seus iguais, tornava-se peça da lógica da branquitude: a elite branca preservava-se do “trabalho sujo”, enquanto o corpo subalterno, domesticado e disciplinado, operava simultaneamente como instrumento e efeito da dominação.

Um exemplo frequentemente citado (embora apócrifo) é a “Carta/Discurso de Willie Lynch” (1712) que popularizou a ideia de dividir para governar. Por ser uma falsificação

---

<sup>68</sup> Corpos dóceis são aqueles que podem ser submetidos, utilizados, transformados e aperfeiçoados através de técnicas disciplinares. Esses corpos são criados pelo poder por meio de regras, vigilância, punições e treinamentos — não pela destruição, mas pelo controle e otimização das capacidades individuais (Foucault, 1987).

<sup>69</sup> “O princípio do panoptismo é induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (Foucault, 1987, p. 166).

moderna não a utilizamos como evidência histórica, mas como indicador do imaginário sobre o objeto de nossa problematização:

Verifiquei que entre os escravos existem uma série de diferenças. Eu tiro partido destas diferenças, aumentando-as. Eu uso o medo, a desconfiança e a inveja para mantê-los debaixo do meu controle. Eu vos asseguro que a desconfiança é mais forte que a confiança e a inveja mais forte que a concórdia, respeito ou admiração. Deveis usar os escravos mais velhos contra os escravos mais jovens e os mais jovens contra os mais velhos. Deveis usar os escravos mais escuros contra os mais claros e os mais claros contra os mais escuros. Deveis usar as fêmeas contra os machos e os machos contra as fêmeas. Deveis usar os vossos capatazes para semear a desunião entre os negros, mas é necessário que eles confiem e dependam apenas de nós. Meus senhores, estas ferramentas são a vossa chave para o domínio, usem-nas. Nunca percam uma oportunidade. Se fizerdes intensamente uso delas por um ano o escravo permanecerá completamente dominado. O escravo depois de doutrinado desta maneira permanecerá nesta mentalidade passando-a de geração em geração” (Willie Lynch, 1712).

Embora a carta tenha sua autenticidade contestada por historiadores, usá-la como uma alegoria crítica<sup>70</sup> funciona como um dispositivo simbólico, desnaturalizando o mundo social, denunciando a forma como a branquitude se utiliza de um discurso de controle e divisão racial para perpetuar sua lógica.

Observem como a colonialidade do ser (e do poder) impera de forma sorrateira, pois ela não age apenas de cima para baixo, ela se infiltra entre os corpos, nas rotinas, nos gestos de pessoas racializadas. Uma forma ideológica de um poder para atenuar as contradições e aprofundar discordâncias, disputas e divisões, cindindo a comunidade negra.

bell hooks<sup>71</sup> (1992) aponta: "Muitos homens negros foram ensinados a não confiar nem mesmo no próprio reflexo. Outro homem negro não é visto como irmão, mas como um rival, uma ameaça — um espelho distorcido de si mesmo” (hooks, 1992, p. 87). O “espelho” social foi distorcido pelo racismo, as violências são múltiplas.

É o processo de internalização da norma que faz com que pessoas negras se tornem subalternos conformados com a estrutura que as oprime. Isso explica a reprodução desta lógica na contemporaneidade, imperando nas instituições como polícia militar, sistema prisional e escolar: corpos negros continuam sendo vigiados, punidos e controlados.

O alerta de Frantz Fanon (2008): “O negro não é um homem. Ele é um objeto no mundo branco, um signo entre signos.” A colonialidade do ser nos ajuda a compreender as estruturas

<sup>70</sup> Segundo Walter Benjamin (1984), especialmente em sua obra *Origem do drama trágico alemão*, a alegoria é marcada por uma tensão entre a aparência e a ruína do significado, revelando uma verdade histórica fragmentada e não redutível à totalidade harmônica da metáfora clássica. Para Benjamin, a alegoria não reconcilia, mas expõe a decomposição do mundo burguês e a crise dos sentidos dominantes, possibilitando uma leitura crítica da realidade.

<sup>71</sup> “O nome ‘bell hooks’ é escrito com letras minúsculas para colocar em destaque as *substâncias* das ideias e não quem sou eu. Não se trata de me negar enquanto pessoa, mas de indicar que a ênfase deve estar no trabalho que produzo, não no meu nome” (bell hooks, em entrevista a Contemporary Authors Online (Gale, 2001))

de opressão que ultrapassam o contexto colonial formal e se refletem nas relações de violências contemporâneas de discriminação racial, marginalização cultural e exclusão social: estamos nos referindo a outra face da colonialidade: a alienação racial<sup>72</sup>, a do estranhamento do sujeito com sua existência, com o outro e suas relações.

Como podemos constatar, as nuances da colonialidade exercem uma alienação racial, nos ditos subalternos, em que não funciona, somente, de fora para dentro (objetivo-subjetivo), mas de dentro para fora (subjetivo-objetivo), fazendo com que estes sujeitos se enxerguem como inferiores, “camuflem” as suas cores ou ajam contra sua própria comunidade. Domina-se o corpo, a mente e a alma.

Em síntese, as dimensões e relações provocadas pela colonialidade são variadas. Nos depoimentos dos/das professores/as podemos observar, trazendo para o contexto escolar, como o comportamento dos/as alunos/as negros/as são afetados, moldados ou estereotipados por conta desta opressão:

*[...] na sala de aula tinha um menino que ele tinha o tom de pele mais escuro e eles (outros alunos) acabavam fazendo muita piada desse menino fazendo gestos ou sons de macaco né. E era um menino assim muito, muito quietinho né, que não mexia e quase não falava com ninguém (entrevista da professora C gravada em áudio).*

*[...] eu presenciei também essa questão do racismo [...] era uma turma integral e eu trabalhava nessa turma o dia todo né, ficava com eles o dia todo, saía assim pra pro no horário do almoço. Tinha uma aluna que ela era negra retinta e ela era uma criança muito agressiva, principalmente nas outras meninas [...]ela xingava de preta feia fedida [...] (entrevista da professora C gravada em áudio).*

Na primeira narrativa, a referência ao comportamento mais reservado/isolado deste aluno apresenta nuances do racismo, principalmente pela constatação do “tom” que refletia em piadas. Na narrativa entremeia-se um racismo, do comportamento com o tom da pele e do tom da pele as piadas, das piadas com o isolamento: “*muito, muito quietinho né, que não mexia e quase não falava com ninguém*”. Qual a posição racial nessa posição narrativa? É genético? É individual? É aleatório? É um caso isolado? É triste?<sup>73</sup> E o silêncio acrescido a narrativa, como ele opera no sentido? Não estamos diante de *habitus* de defesa, com estratégias de autopreservação?

Segundo Petronilha Gonçalves e Silva (2005), as variadas violências sofridas pelo racismo afetam profundamente a subjetividade dos estudantes, o que muitas vezes leva ao acanhamento e ao silêncio. Esse silêncio pode representar uma tática, frente a este contexto de exclusão, e que permite ao estudante persistir no ambiente escolar. É fundamental destacar que

<sup>72</sup> De Fanon: “Hoje, em alguns países independentes, ouvimos os quadros repetir essa condenação. Na verdade, o colono queria que o escravo fôsse entusiasta. Queria, por uma modalidade de mistificação que constitui a alienação mais sublime, persuadir o escravo de que a terra que cultiva é sua, que as minas em que perde a saúde são sua propriedade. Singularmente, o colono esquecia que enriquecia com a agonia do escravo (1968, p. 159).

<sup>73</sup> Fala da autora.

esse silêncio nem sempre equivale à passividade. As formas de resistência dos sujeitos negros nem sempre se expressam em enfrentamentos explícitos, mas muitas vezes em estratégias de sobrevivência, continuidade e afirmação silenciosa da presença negra nos espaços educativos. Assim, mesmo sob intensa pressão do racismo, há gestos de permanência e reinvenção que precisam ser reconhecidos como potências políticas e subjetivas.

Perquirindo as narrativas, o comportamento interpretado como “agressivo” pela professora revela uma série de resquícios provocados pelo preconceito racial, impactando a conduta da aluna. Ao relatar que “*ela xingava de preta feia fedida*”, desloca-se a um importante modo de compreender do qual a estudante reproduzia as violências sofridas, cotidianamente, como forma de autoproteção/reação/resistência.

Dessa perspectiva, está-se diante do que Sueli Carneiro (2011) chamou de reação legítima e política:

O comportamento dos jovens negros, muitas vezes interpretados pela escola como ‘agressivo’ ou ‘problemático’, é, na verdade, uma reação legítima e política diante das constantes violações, discriminações e silenciamentos que sofrem. Esses atos são expressões de resistência à opressão racial que permeia o ambiente escolar e a sociedade, e precisam ser compreendidos no contexto histórico e social que produz tais tensões (Carneiro, 2011, p. 134).

Esses “xingamentos”, ou seja, como uma forma manifesta da negação e desqualificação humana, evidencia um padrão da branquitude, considerado o “normal”. Logo, as características fenotípicas da negritude passam a ser apontadas como defeito. Como diz a pesquisadora Joice Berth (2019), “Não me descobri negra. Fui acusada de sê-la” (Berth, 2019, p. 37).

Nesse sentido, é importante compreender que questões sensíveis como estas devem ser analisadas de forma mais aprofundada e sob vigilância epistêmica. Isso diz respeito a luta contra à negação das subjetividades negras. A possibilidade de escuta e análise crítica dessas narrativas explicitam em que dimensão a descolonização interna atua na docência.

Outros elementos de negatização ou inferiorização de estudantes negros/as são revelados na declaração dos docentes:

*[...] muitas vezes, a gente vive em sala o preconceito: de não assumir [...] a sua ligação, né, com a cultura indígena [...], não assume o cabelo (afro) né, a religião (de matriz africana), também. Muito, muito, muito preconceito. É grande sempre, né. Então assim tem um leque de preconceitos[...] (entrevista da professora B gravada em áudio).*

*[...] temos um aluno negro que eu vejo que ele sofre esse racismo, sempre quando acontece algo. São meninos que eles amam o futebol, mas sempre tem uma briga relacionada a futebol ou então quando eles aprontam alguma coisa, todos, imediatamente, todo mundo aponta o dedo pra esse aluno. Na dança, as meninas se recusam a dançar com ele, na sala de aula ficam apontando namoradinhas pra ele e as meninas acham um absurdo [...] aí eu busco também trabalhar autoestima dele [...] (entrevista do professor E gravada em áudio).*

As narrativas docentes evidenciam dispositivos estruturais, de aparência corriqueira, que

ocultam práticas racistas de inferiorização, tais como: (a) a negação/ocultamento de marcadores identitários (cabelo afro, religiões de matriz africana, pertencimento indígena), sinalizando pressão de branqueamento e um currículo implícito de normalização; (b) a lógica do “bode expiatório”, pela qual um aluno negro é reiteradamente apontado como responsável por conflitos (“todo mundo aponta o dedo”), consolidando estereótipos de indisciplina e periculosidade; e (c) a exclusão nos circuitos de sociabilidade centrada na decisão do indivíduo (recusa na dança, ridicularização afetiva), que produz humilhação e desqualificação identitária.

Tais práticas não apenas se organizam sob o manto do racismo estrutural na escola, como também expõem tensões ético-pedagógicas. Nesse movimento, o esforço de “trabalhar a autoestima” surge como resposta alternativa; porém, tende a psicologizar o problema, deslocando-o do plano estrutural. A narrativa permanece atravessada por saberes historicamente naturalizados, e que legitimam a branquitude, não incidindo sobre a organização das relações de subalternização. Se, de um lado, a autorização simbólica que reforça a posição dominante, de outro, a indução à negação do pertencimento cultural e identitário: ou seja, negação do sujeito negro pela dominância racial branca.

A ausência de uma narrativa pedagógica antirracista sem articulação às medidas institucionais faz do enfrentamento um resultado de decisões pessoais, cuja centralidade se sustenta apenas no indivíduo subalternizado. Não há nenhuma significação na narrativa que aponte para uma revisão curricular e de materiais, ou de protocolos capazes de imprimir um novo estágio de apreensão sobre o lugar do racismo na vida e na história, nem mesmo qualquer situação que direcionasse para registros e responsabilização. Sem essas ações, as desigualdades seguem recodificadas como “diferenças de mérito” e as violências cotidianas permanecem invisibilizadas como meras “rotinas escolares”.

Nas entrelinhas, percebe-se que os docentes identificam o problema, mas não mencionam estratégias concretas/necessárias para combatê-lo: o que sugere uma epistemologia reproduzida pelo saber e poder da colonialidade. Isso reflete o que Bento (2002) chama de “ciclo da invisibilidade”: a violência é notada, mas não interrompida pela ação institucional.

No primeiro depoimento, os padrões determinados pelos preceitos da branquitude, causam uma forma de dominação simbólica, acarretando na negação, por parte dos estudantes negros/as, aspectos fundamentais de suas heranças culturais.

No trato das narrativas seguintes, observamos mais uma vez, situando racismo na estrutura das relações sociais, o fato de “a culpa” recair recorrentemente sobre o aluno negro. Não estamos diante dos estigmas do “culpado”, do “agressivo”, do “problemático”? não seria

o lugar da branquitude que aponta sempre para o “indesejado”? Não se trata de mero preconceito individual; é a materialização da hierarquia racial forjada pela colonialidade, em que o corpo negro é continuamente lido como “em débito” com a norma branca e sua sintaxe. Isto é, a “classe gramatical” dominante da branquitude, cuja semântica, uma vez incorporada, opera a subalternização. A recusa das meninas, presente na narrativa, revela um tipo de racismo; aqui, a colonialidade do ser se manifesta na desumanização afetiva: este tipo de rejeição produz uma sub-humanização e negação da subjetividade negra.

Compreende-se a identidade, neste trabalho, como uma construção histórica, social e política atravessada pelas relações raciais. Para sustentar essa perspectiva, recorre-se prioritariamente a autores/as negros/as brasileiros/as<sup>74</sup>, como forma de autoridade epistêmica. Dessa compreensão, Abdias do Nascimento (2009) aponta que o colonialismo brasileiro produziu um embranquecimento simbólico e material da identidade nacional, relegando a “crença na inferioridade do africano e seus descendentes” (Nascimento, 2009, p.111). Em outras palavras, pessoas negras são relegadas ao despojo de suas identidades e ao direito à existência.

Essa lógica, urdida pela racionalidade branca, reproduz-se nas instituições, nos repertórios imagéticos e linguísticos e nas rotinas pedagógicas, silenciando ou distorcendo as referências negras e nas narrativas. É dessa composição lógica que Sueli Carneiro (2005) sustenta o fato imperativo da negação pelo racismo, ou conforme suas palavras: “[...] a negação da humanidade dos negros, fundamento do racismo, opera como negação da sua existência, da sua dignidade, da sua história, da sua cultura, da sua identidade” (Carneiro, 2005, p. 49). A identidade negra no Brasil, de caráter histórico e forjada na luta dos movimentos negros, é constitutiva e estrutural da formação sociocultural do país, contudo, por se afirmar antagonicamente aos signos de negação e apagamento, é frequentemente visibilizada como intrusa, estranha e inferior. Essa visibilização, produzida pela branquitude sob o véu de neutralidade, como se estivesse fora dos imperativos do saber e do poder coloniais, funciona, na verdade, como dispositivo (de efetividade real) de dominação impulsiona e alimenta o processo de desumanização imposto pelo racismo. Nesse sentido, a autora nos diz que a

---

<sup>74</sup> Ao tratar o conceito de identidade e suas relações, é fundamental reconhecer que as experiências subjetivas são vividas e articuladas pelos próprios sujeitos negros. Enquanto pesquisadora branca, reconheço que meu olhar é marcado por um lugar de fala específico, permeado por privilégios raciais e limitações de compreensão direta dessa realidade. Por isso, este trabalho busca aproximar-se dessas vozes com respeito e responsabilidade, adotando uma postura de escuta e análise crítica, e evitando a apropriação ou a simplificação das complexas experiências da negritude no Brasil. A problematização do lugar de fala torna-se, assim, uma exigência ética e epistemológica imprescindível para a produção de conhecimento antirracista e decolonial.

identidade negra não é somente um pertencimento racial ou cultural, mas necessariamente um lugar de resistência, de disputa por humanidade e reconhecimento.

Dessa dimensão fundante de luta, Neusa Santos Souza nos vale de uma narrativa denunciante para uma tomada consciente de desalienação e construção política da identidade:

O negro brasileiro que ascende socialmente não nega uma presumível identidade negra. Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito as diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir o veredito impossível – desejo do Outro – de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social. A possibilidade de construir uma identidade negra — tarefa eminentemente política — exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras — pais ou substitutos — que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio (Souza, 1983, p.77).

Portanto, ao falar de negação da identidade, trata-se de compreender os mecanismos que constroem o sujeito negro como inferior. Souza (1983) analisa que “a violência racista do branco se exerce, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro” (Souza, 1983, p. 2). Neste sentido, racismo opera por uma lógica desumanizante, em que, exerce em quem sofre, uma dupla consciência, conceito criado por Du Bois (2022). O autor descreve como é ser negro e viver em uma sociedade racista: “É uma sensação peculiar, esta dupla consciência, este senso de sempre olhar para si mesmo através dos olhos dos outros, e medir a alma por meio da fita de um mundo que olha com desprezo divertido e piedade” (Du Bois, 2022, p. 17).

O processo de construção da identidade negra que o aprisiona em uma visão alienada, como nas palavras de Souza (1983), atravessa dois campos de análise: o social/simbólico e o psíquico. Em ambas as situações é construída a partir do olhar do outro, isto é, depende de como o outro a “lê”, a interpreta e significa.

A identidade, como construção social, opera como uma tecnologia de poder, como aponta Sueli Carneiro (2005), agindo por meio de imposições de significados, fazendo com que os dominados (os negros), internalizem como naturais os padrões do grupo dominante (os brancos), ou seja, impõe-se no sujeito negro uma subjetividade marcada pela negação, na qual é forjado em um campo simbólico em que tudo o que remete à negritude, é colocado como inferior.

Dessa maneira, há uma dimensão ontológica nessa divisão entre o ser e o outro, na medida em que a negação do ser negro é o fundamento do ser branco. Ao ser reduzido à sua dimensão particular, passando a ser definido por suas características, o negro perde sua dimensão ontológica, do ser enquanto tal. Com isso, o ser branco se realiza em contraposição a essa ausência, na qual adquire um caráter de universalidade que é limitado no ‘outro’ (Carneiro, 2023, p. 17).

Já a identidade, como construção psíquica, é atravessada por essa tecnologia de poder, na qual o sujeito negro é obrigado a se perceber a partir de um olhar externo (que o inferioriza), esse olhar do outro – firmado pela branquitude – opera como um espelho distorcido, onde ele não vê sua essência, mas os estigmas impostos socialmente. Fanon (2008) chama este processo de trauma ontológico, em que o sujeito negro sofre uma fratura psíquica, pois a subjetividade é negada por um mundo branco, que o objetifica.

Poderíamos dizer, por uma perspectiva psicanalítica, que o dispositivo de racialidade regula, organiza, estrutura também a relação do sujeito com o Outro, deixando nela marcas de diferenciação, produzindo uma ‘dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a branquitude será sua representação’ (Carneiro, 2023, p. 31).

Apesar de Jacques Lacan (1998) não escrever especificadamente sobre a negritude, citá-lo ajuda a compreender e reforçar as análises de Franz Fanon (2008), Neusa Santos Souza (1983) e Sueli Carneiro (2023). Lacan analisa que a construção da identidade sempre passa pelo Outro<sup>75</sup>. O Outro, é um grande campo simbólico, uma produção de signos que estão no espaço-tempo antes mesmo do ser humano ter consciência ou fala própria. Ser negro numa sociedade racista, é ser constantemente visto pelo reflexo/signos da branquitude. O inconsciente do sujeito negro é estruturado pela linguagem – esse campo do Outro – e esta linguagem, na conjuntura colonial/racista, está “encharcada” de significantes de desumanização e inferiorização dos corpos negros. Em síntese, o inconsciente está sujeito aos efeitos do racismo estrutural que habita o simbólico, e seus efeitos psíquicos podem levar na internalização do racismo: “O inconsciente é o discurso do Outro” (Lacan, 1998, p. 828). Como resultado, o indivíduo negro passa por profundos conflitos de identidade, como observamos na estrutura das narrativas e presentes nos depoimentos em discussão aqui: rejeição da cor, do cabelo, do corpo, da religião, desejo de embranquecimento, entre outros. Fanon (2008) reforça “[...] o olhar branco fixa o negro numa identidade que não é sua, mas que ele passa a carregar” (Fanon, 2008, p. 117). A existência do negro é, simbolicamente, “roubada” dele mesmo, temos aqui, a pior das violências: a desumanização ontológica. Portanto, não se trata somente de ensinar conteúdos sobre as relações étnico raciais, e sim de desconstruir a lógica que desumaniza o ser negro.

O outro ponto consiste na identidade como processo político de resistência e de tomada

---

<sup>75</sup> O Outro de Lacan (1998) não se refere somente a um sujeito, mas o lugar simbólico da linguagem, da cultura, das normas sociais, da lei e do desejo que precede e molda o sujeito. Por esse motivo se apresenta com O maiúsculo.

de consciência. Seguindo Souza, as feridas identitárias vividas constituem a base de um compromisso com a própria história, capaz de potencializar a luta contra a alienação imposta pelo racismo, de compromisso ativo de resgatar a trajetória e recriar-se em suas potencialidades:

[...] a descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio [...] Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 1983, p. 18).

O reconhecimento da própria negritude ultrapassa a esfera individual e configura-se como gesto político-ideológico de enfrentamento ao racismo estrutural.

No espaço escolar, tal processo é atravessado por narrativas e rotinas que normatizam a branquitude e restringem a afirmação da identidade negra (pele negra). Por isso, fomentar o autorreconhecimento racial é também um ato de reexistência: deve ser intencionalmente cultivado por pedagogias antirracistas que reordenem currículo, avaliação e práticas, valorizando história, cultura e saberes afro-brasileiros e africanos não como adendos, mas como matriz constitutiva da formação humana.

De tantas camadas, tantas complexidades, ficam as aflições: o que fazer para combater um sistema tão complexo e tão profundo como esse? Como acessar campos tão sensíveis e mudá-los? O que e como fazer para que teorias se tornem práticas? Como combater todo um campo simbólico dominante, de forma a romper com as amarras psíquicas de pessoas racializadas?

Estamos diante de uma escola configurada como campo social e racial de antagonismos. Trata-se de uma institucionalidade colonizada que opera sob a gramática da branquitude: sua narrativa curricular e suas rotinas administrativas e pedagógicas normatizam a diferença e são atravessadas pelo racismo estrutural. Nesse cenário, emergem contradições reais entre o reconhecimento identitário negro e sua invisibilização.

As práticas pedagógicas, explicitadas pelas narrativas, reduzem a existência histórica e cultural negra a uma pedagogia do evento, como nas ações concentradas no Novembro Negro, sem transversalidade narrativa de alternativas à reprodução racista, que se combinam, se amalgamam e se articulam em narrativas episódicas de práticas racistas. Soma-se a isso a oposição entre o universalismo da branquitude, elevado a status explicativo e justificatório, e a resistência negra tratada situada como singularidade da pele negra, o indivíduo negro.

Deparamo-nos, de um lado, com o saber dominante, universalizado pela referência branca, que oculta sua força ao imprimir a negação das experiências negras por meio de uma deslegitimação ancorada em violências históricas acumuladas da colonialidade, e, de outro,

com os saberes negros e com o processo de construção identitária.

Observa-se ainda que as posições hegemônicas de prestígio do saber estão investidas de uma ideologia que constrói o sujeito negro como “impedido” naturalmente. Tal operação se explicita em leituras estigmatizantes, como o “indesejado”, e na insistência em sua culpabilização individual.

No centro desse quadro, há uma contradição fundamental que organiza a escola: de um lado, o currículo eurocêntrico e, de outro, as demandas por uma educação antirracista e decolonial. Para a educação antirracista, é fundante mobilizar os sujeitos escolares com narrativas que potencializem práticas capazes de problematizar e reordenar conteúdos, afirmando como inevitável/possível o reconhecimento dos saberes afro-brasileiros como matriz constitutiva da formação e da existência, em sua dimensão ontológica.

Enquanto instituição social, a escola, mediada por contradições, cumpre com o papel de reprodutora da ordem social vigente (estrutural, racial, epistemológica, simbólica), estruturada pela colonialidade do poder e saber, o que mantém os alicerces para a (re)produção da colonialidade do ser. Logo, é necessário pensar a “colonialidade da escola” como estrutura e prática para de fato, apreendida em seu papel, ser elevada, tensionada e intencionada para práticas educativas sob estágio do viável/possível decolonial e antirracista.

Diante disso, a “colonialidade da escola” é aqui entendida como a persistência, no interior da instituição escolar, de lógicas coloniais que se mantêm na priorização e reproduções (repetições) de narrativas eurocêntricas.

Referimo-nos ao currículo monocultural da escola, que fixa conteúdos mobilizados por narrativas universalizantes, eurocêntricas, brancas e ocidentais, como se fosse a própria experiência. Do currículo, estão presentes os impedimentos, ou como deslocamentos das contradições, à luta contra a negação do sujeito negro. O efeito aparece na precariedade dos materiais didáticos, na oposição ou indiferença de gestores escolares e em outras resistências que operam como mecanismos de manutenção do status quo racial (ou nas narrativas sobre as práticas educativas).

Portanto, não se trata de “dar voz”, essas vozes sempre existiram. Elas foram suprimidas, silenciadas e usurpadas pelo simbólico da branquitude. Tampouco se trata de “incluir”, esses sujeitos sempre estiveram lá e aqui e ontem e hoje: suas existências foram negadas, inferiorizadas e subalternizadas. Não se trata apenas de atenção à escuta espontânea: ela tem necessariamente que se configurar em um ato político. Em outras palavras: de uma escuta política. Kilomba (2019) enfatiza: “o racismo é sempre uma questão de poder. O sujeito negro

fala a partir de um lugar de experiência e memória, mas o sujeito branco tem o privilégio de ouvir ou não ouvir. A recusa em ouvir é uma continuação do silenciamento colonial” (Kilomba, 2019, p. 32).

Nesse sentido, descolonizar a educação, é o primeiro gesto para romper com essa reprodução, de aparente ciclo: “[...] implica pensar outras formas de conhecimento, outras lógicas pedagógicas e outras possibilidades de ser” (Walsh, 2008, p. 25). Acarreta um esforço inicial de desconstrução – desarmar o que foi imposto como “história única”, eurocentrada, monocultural – das estruturas, saberes e práticas. A ruptura do padrão hegemônico, de tomada de consciência do lugar do colonizado. Reconhecer e denunciar as estruturas e consequências deste sistema. É um processo interno, crítico e reflexivo.

Do que trata de fato descolonizar? Resgatar, legitimar e reorganizar os saberes, as experiências e os espaços escolares, respectivamente. Afirmar outras possibilidades de existências e conhecimentos consiste em emergir o sujeito em sua existência plural, de romper com o que foi silenciado e reestruturar o espaço escolar como lugar de re(existências). Para Walsh (2021) implica em re(existir) frente à colonialidade, criando sentidos outros de vida, de humanidade e de conhecimento. É a ação, concreta e prática. “Descolonizar para descolonizar” é a *práxis*<sup>76</sup>. A manifestação de um projeto educativo comprometido com uma sociedade mais justa. Aqui nos pontuamos pela superação: a práxis da decolonialidade na escola, como disputa antagônica, política e existencial.

Propomos um (re)exame conceitual, de estágio superior, com rupturas explícitas, não apenas pela oposição, mas dimensionada pelas contradições particulares, dentre elas, articular as rupturas estruturais e epistemológicas, forçando a escola a outras narrativas, nesse caso, pautada na educação antirracista de base decolonial. Descolonizar para descolonizar se constitui como uma ferramenta analítica para refletir os processos de ruptura com as lógicas coloniais na escola. Descolonizar é um gesto crítico de desconstrução que prepara o terreno para a decolonização real e profunda do ambiente escolar. É um caminho metodológico e político, crítico-transformador de enfrentamento à colonialidade.

---

<sup>76</sup> "Práxis é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1987, p. 40).

## 5 PARA ALÉM DA CRÍTICA: DECOLONIALIDADE E ANTIRRACISMO

*A palavra abre portas, cê tem noção?  
É por isso que educação é a palavra-chave.  
É como um homem nu, todo vestido por dentro;  
É como um soldado da paz, armado de pensamentos;  
É como uma saída, um portal, um instrumento  
(Emicida; Elisa Lucinda, “Milionário do Sonho”).*

A decolonialidade e o antirracismo se articulam e se reforçam como projetos teórico-políticos e práticos que visam combater o legado do colonialismo e o racismo na sociedade contemporânea. Decolonialidade e antirracismo são inseparáveis: é uma relação dialética que leva à práxis.

Neste capítulo, por meio das narrativas dos/as docentes de História, nos movimentamos para expor, analisar e situar as práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar, bem como problematizar a forma e o conteúdo como essas práticas se situam nas narrativas desses docentes, explicitando saberes com base nas vivências escolares.

Partimos do pressuposto de uma base categorial, analítica e empírica, orientada por uma concepção de educação “para além da crítica”. Isso não significa que criticar as estruturas vigentes seja dispensável. A crítica, sozinha, é insuficiente para produzir mudanças reais. É preciso avançar do diagnóstico à intervenção, da reflexão à ação concreta.

Apesar de esta análise de dados se debruçar sobre um conjunto representativo restrito de narrativas, as narrativas apreendidas no contexto da pesquisa não deixam de ser produto de determinações do todo social<sup>77</sup>. Nenhuma singularidade se traduz sem sua composição no universo social e histórico. Nelas se refletem contradições, tensões, desafios e avanços que atravessam a efetivação de metodologias pedagógicas decoloniais e antirracistas no ambiente escolar.

“Traduzir” esse campo de contradições na especificidade de ensino história nos permite analisar construções alternativas de práticas e saberes que desconstroem e substituem a estrutura vigente. Além disso, identificar as potencialidades e os limites desses processos nos possibilita,

---

<sup>77</sup> As propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos) constituem o geral. O que é geral nessa ou naquela coisa é, por exemplo, o fato de que ela existe objetivamente, independentemente de uma consciência qualquer, que ela está em movimento, que possui características espaciais e temporais. O geral no homem é o fato de que ele é um ser vivo, que vive em sociedade, que sua essência é determinada pelas relações de produção correspondentes, que ele é dotado de uma consciência, reflete o mundo ambiente por meio de um sistema de imagens ideais, possui uma família etc. O resultado do que acaba de ser dito é que o singular e o geral não existem de maneira independente, mas somente por meio de formações materiais particulares (coisas, objetos, processos), que são momentos, aspectos destes últimos. Cada formação material, cada coisa representa a unidade do singular e do geral, do que não se repete e do que se repete. Existindo sob a forma de aspectos, momentos das formações materiais particulares (coisas, processos), o singular e o geral estão organicamente ligados um ao outro, interpenetram-se e só podem ser separados no estado puro por abstração (Cheptulin, 1982, p. 194-195).

a partir dessas experiências, apreender, revisar e aprimorar nossas práticas, bem como construir e estimular novas possibilidades de ações que enfrentem o racismo institucional e escolar.

O desafio aqui proposto é produzir uma reflexão crítica que não se esgote na denúncia, mas que contribua para a formulação de práticas educativas comprometidas com o enfrentamento do racismo institucional e escolar.

### **5.1 Vozes insurgentes na educação antirracista**

Não há dúvidas sobre a necessidade e a urgência educacional de novos projetos societários<sup>78</sup> que tragam para o espaço de sala de aula o protagonismo das vozes silenciadas pelas narrativas eurocêntricas e oficiais. Parte-se de uma ressignificação histórica, não como um fim em si mesma, mas como promoção histórica real de justiça social.

Tem-se a urgência de superar o movimento pendular de conquistas parciais e regressões. Isso quer dizer que o trabalho pedagógico com a temática racial pelo ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e a educação para as relações étnico-raciais e (ERER ) e antirracista devem insistir organicamente na atuação das lutas para as conquistas das forças populares, mesmo diante de políticas parciais e regressivas (Frigotto, 2025). Enfrentar as política das dissimulações dos direitos populares e de seus movimento de força (Frigotto, 2025) requer, ainda, assentir que “pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça, é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica” (Gomes, 2001, p. 90)<sup>79</sup>.

Nessa direção, qual o conteúdo para a posição de uma conexão viável/possível para uma pedagogia decolonial na escola<sup>2</sup>?

---

<sup>78</sup> Para Gaudêncio Frigotto, na análise que faz sobre as contradições que se estruturam no tipo capitalismo dependente do Brasil, temos que considerar também a herança autoritária da classe dominante que atua para que a educação escolar avance entre conquistas parciais e regressões: “No campo da educação [...], a dissimulação e o protelamento têm sido estratégias permanentes para restringir ou negar o direito universal, social e subjetivo da Educação Básica. [...] Um rápido olhar sobre os desdobramentos das concepções e políticas educacionais em disputa no projeto societário, anteriormente sinalizado, de capitalismo dependente e modernização conservadora, explicita períodos regressivos e períodos de conquistas, ainda que parciais, das lutas e resistências populares. Mas mesmo nos períodos de conquistas as forças reacionárias da classe dominante constroem as políticas educacionais no caminho do atalho e não uma educação que efetivamente dê base” (2025, p. 20-21).

<sup>79</sup> Aqui referimos ao que Dussel configurou como dialética de uma “única realidade” e da “outra parte dominada e explorada”: Desde 1492 começou a ‘centralidade’ europeia na história universal — e, com ela, a Modernidade. A América Latina (ainda antes que a África e a Ásia, por ser a primeira “periferia”, como indica I. Wallerstein em sua obra *The World-System*) foi, desde o seu nascimento, a contrapartida dialética da Modernidade. Com isso queremos indicar que se trata de uma única realidade, sendo, porém, a ‘outra parte’ a dominada e explorada, estruturalmente articulada na função de origem de riqueza explorada. Nunca fomos pré-modernos: sempre sofremos a Modernidade desde dentro dela. Não somos o irracional; somos a parte dominada e explorada” (2013, p. 76. Tradução nossa).

Decolonizar exige reconectar a crítica ao conteúdo histórico real e superar a narrativa assentada no saber e no poder colonial, de matriz eurocêntrica. Nesse terreno, a colonialidade atua produzindo leituras deterministas que naturalizam a derrota e desautorizam a iniciativa dos subalternos. É nesse ponto que a chave gramsciana ajuda: “quando não se tem a iniciativa na luta e a própria luta termina assim por identificar-se com uma série de derrotas, o determinismo mecânico transforma-se em uma formidável força de resistência moral, de coesão, de perseverança paciente e obstinada” (Gramsci, 1999, p. 106). Ou seja, diante da perda de iniciativa, o determinismo pode funcionar como recurso de sobrevivência, mas também pode servir para imobilizar a ação se não for transformado em prática crítica organizada.

Gramsci também observa que, mesmo quando parece haver acomodação, há atividade de vontade operando de modo implícito:

Deve-se insistir sobre o fato de que, também nesse caso, existe realmente uma forte atividade volitiva, uma intervenção direta sobre a ‘força das coisas’, mas de uma maneira implícita, velada, que se envergonha de si mesma; portanto, a consciência é contraditória, carece de unidade crítica, etc (Gramsci, 1999, p. 106)

Essa imagem nomeia a forma como forças hegemônicas constroem e impedem a unidade da crítica: mantêm a vontade social dispersa, envergonhada e sem síntese.

Daí a tarefa pedagógica e política da decolonialidade: fazer emergir as narrativas dos subalternos como prática sensível, articulando contradições vividas às formas de violência e exploração da materialidade da vida. Em termos gramscianos, trata-se de converter a vontade implícita em vontade coletiva organizada, passar do senso comum à “unidade crítica”, e restituir iniciativa ao bloco subalterno (Gramsci, 1999).

No campo escolar, temos uma luta contra o racismo, muitas vezes, apenas demarcada como campo subjetivo do constrangimento e vislumbrada pela escuta espontânea dos professores, como forma de resistência ou denúncia do racismo estrutural, organizador da escola colonizada. Mas qual seria, então, o caminho para uma pedagogia decolonial na prática do professor no ensino de história? Qual seu papel ou papéis nesse processo?

Inicialmente, imprimir também a luta interna do fazer pedagógico em resgatar, legitimar e reorganizar os saberes, torna-se a tarefa pedagógica e política em que as experiências devem estar crivadas na luta e movimento dos sujeitos subalternos. Ou seja, estamos referindo a outra narrativa.

A posição de narrativas fundadas nas experiências históricas concretas dos subalternos, como força do protagonismo do próprio subalterno, não é, por si só, capaz de empreender transformações, mas se encontra como resistência e como a unidade crítica na correspondência

com a historicidade dos sujeitos negros e pretos. Essas narrativas, empreendidas no e pelo real contraditório, atuam como leitura crítico-prática em correlação com a luta dos subalternos. Disso decorre, por exemplo, uma narrativa com capacidade teórica e prática, na ordem da práxis, para superar o poder da pedagogia do evento presente na escola colonizada.

Narrativas insurgentes e antirracistas consistem em mais do que defender bens culturais e históricos negados pelo poder da colonialidade e da branquitude. Elas traduzem as forças antagônicas como materialidade processual e contraditória ao determinismo imobilizante. Poderíamos, inclusive, situar que estamos diante de uma pedagogia da força dos subalternos, para definir problemas, critérios e fins do processo formativo e histórico: a pedagogia do subalterno, à luz da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (2022).

Necessita-se de uma pedagogia calçada na prática como critério da prática, que supere as funções formais e universalizantes do saber colonizador, orientada por narrativas que se inscrevam e sejam escritas pela pluralidade real dos afetados na formação educativa escolar e enraizadas na realidade concreta dos sujeitos subalternizados. Não se trata apenas de mobilizar saberes afro-brasileiros, muitas vezes reduzidos à “pedagogia do evento”. Referimo-nos ao rompimento com narrativas colonizadoras, que não apenas estão impregnadas nos discursos pedagógicos, mas também estão incrustadas nas formas de ver e de fazer pedagógicas. Outra narrativa dada a posição política e ideológica que tem sua gênese na combinação entre a ação pedagógica e a organicidade coletiva, subsidiada pela e nas lutas e resistências dos povos subalternizados. Em outras palavras: estamos defendendo a posição político-pedagógica das narrativas dos subalternizados pela relação da dialética da práxis.

No campo escolar, os papéis da prática docente e as narrativas precisam se estruturar como compromisso social. “[...] pois na profissão docente está intrínseco o compromisso social com a formação para a cidadania, da qual a pedagogia antirracista deve fazer parte” (Cerezer, 2021, p.135). Embora a narrativa do colonizador silencie as vozes e as lutas contra o racismo, os sujeitos negros, históricos e ativos, atuam intencionalmente na construção de sentidos de existência e de experiência. Urge eleger conteúdos em conexão com a práxis e inserir, incluir e integrar sujeitos e saberes excluídos: “Por isso, reafirmamos: o que os professores ensinam e os alunos aprendem vai muito além do prescrito nos currículos e livros didáticos” (Selva; Silva, 2012, p.52).

Com o intuito de identificar e analisar saberes e práticas docentes sobre a temática antirracista que têm sido mobilizados e construídos no interior das escolas e salas de aula de Educação Básica, nos orientamos nessa seção para compreender as dificuldades e impasses

vivenciados pelos docentes, bem como quais caminhos dentro da decolonialidade são utilizados para o desenvolvimento desta temática, centrado em as narrativas dos subalternizados.

Para isso, tornou-se necessário revelar o quanto a colonialidade do saber e ser está presente na rotina escolar para que seja possível, a partir deste confronto, identificar o uso da pedagogia decolonial na perspectiva de narrativa do subalternos para uma educação antirracista.

Não podemos negar que a escola ainda reproduz classificações raciais e epistemológicas que excluem vozes negras de seus espaços deliberativos e simbólicos. Também não podemos negar que, por conta da Lei n. 10.639/03, já existem conteúdos e materiais que abordam a temática étnico-racial nas escolas, mas, então, ficam as questões: como a escola tem exercido para combater os discursos que promovem uma “história única”? O que e como ainda (se) sustenta a centralidade dos saberes eurocêntricos no currículo escolar? Quais estratégias são produzidas ou negadas por um currículo orientado pela lógica colonizadora? Quais histórias são ensinadas em sala de aula?

O trato pedagógico da diversidade não é uma tarefa fácil para enfrentar os problemas de implementar práticas pedagógicas, neste sentido, pois as relações de força e poder atuam de forma complexa.

Diante desse cenário de conflitos epistemológicos, é de suma importância compreender como os/as professores/as da Educação Básica têm mobilizado (ou não) suas práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais em seus ambientes escolares. As narrativas docentes, aqui apresentadas, expressam limites, contradições e possibilidades em relação ao ideal de educação antirracista e prática de uma pedagogia decolonial, objetivando os limites exigidos pela colonialidade do poder, saber e ser.

As práticas pedagógicas de resistência são atitudes que enfrentam a lógica colonial presente no espaço escolar, transgredindo à norma, não se limitam a projetos formais ou datas comemorativas delineadas pela pedagogia do evento. Se expressam no cotidiano da sala de aula, no dia a dia. bell hooks salienta que: “ensinar como um ato de resistência, como uma forma de transgressão, significa recusar a domesticação da educação. Significa romper com a obediência cega ao currículo, à autoridade institucional e aos limites que o racismo impõe à sala de aula” (hooks, 2017, p. 33).

Nesse sentido, a narrativa dos/as professores/as apresenta um desalento com a efetivação da educação para as relações étnico-raciais nos materiais didáticos e no currículo. Alguns docentes relatam:

*[...] precisa ter mais, mas assim, existem capítulos ou materiais a parte que retratam e que falam um pouco, contam um pouco essa história que não seja a história*

*eurocêntrica. Material extra sempre, sempre. Eu nunca fico sem material extra. Hoje mesmo nós temos a prova que a gente faz, né, desse material estruturado. Que aí eu não posso fugir daquilo que tá lá, porque as questões, elas envolvem aquilo que tá no material estruturado, mas você tem também a oportunidade de inserir material extra. Além daquilo sim e através da mesma fala na abordagem desse assunto você trazer essas informações (indígenas e afro). As imagens que a gente pode trabalhar, então eu faço isso. Eu trago muito material extra pra inserir dentro dessa diversidade, mas hoje o material ele já vem abordando um pouco melhor a respeito, né? Mas eu acho que o papel do professor é fundamental nessa construção de melhorar essa questão dessa empatia e desse pensamento. De aceitar o outro na sua condição, na sua diversidade [...] diariamente, não tem um momento específico, eu normalmente vou inserindo no dia a dia, por exemplo, quando eu trabalho Brasil, específico, eu trago muitas questões indígenas e afro, né, e trabalho em específico apontando, fazendo uma inserção desses dois grupos [...] (entrevista da professora B gravada em áudio).*

*[...] porque o nosso currículo ele trata por exemplo, a história europeia como algo do nosso cotidiano, que não é do nosso cotidiano, né? Mas ele distancia, por exemplo, a história dos povos indígenas, dos africanos e aí distancia de nós, o que está perto, afasta, mas o que está longe, aproxima. Então a nossa história, ela passa por uma mudança muito grande daquilo que não é, de fato, a nossa realidade [...] então é isso que tem que ser mudado, desconstruído. (entrevista da professora A gravada em áudio).*

*[...] pra eu trabalhar bem essa temática (étnico-racial), eu trouxe material de fora e aí eu percebo que nas outras unidades falam bem pouco sobre essa temática, sobre, relacionado a isso, mas eu tenho que trazer. Eu tenho que buscar [...] (entrevista do professor E gravada em áudio).*

*[...] eu sempre falo pros alunos que o Brasil ele é muito mais história da África do que a história da Europa [...] e a gente também pode partir da história da nossa cidade, da formação da nossa cidade de Cáceres, né, partir daqui. Qual foi os povos que deram origem à cidade, que iniciaram a povoar a cidade, da onde que nós surgimos [...] não conhecemos nossa própria história, não sabiam que existia quilombos remanescentes em Cáceres, uma comunidade remanescente quilombolas [...] (entrevista da professora C gravada em áudio).*

*[...] hoje encontramos alguns temas, as resistências, algumas personalidades, mas bem pouco, muito superficial. Pra aprofundar tem que trazer material extra [...] (entrevista do professor D gravada em áudio).*

Essas falas evidenciam um gesto de resistência, no qual os/as docentes tentam reverter e questionar o epistemicídio provocado pela colonialidade do saber, recorrendo a materiais extraoficiais, haja visto a insuficiência dos livros didáticos. Há uma oposição ao currículo prescrito, tornando-se operadores do currículo vivido<sup>80</sup>. Apesar de ser uma mobilização potente, está mais no plano individual, demonstrando que a insuficiência de práticas decoloniais na escola está intimamente ligada à incapacidade do sistema educacional em promover uma transformação antirracista estrutural. Percebemos um desapontamento com a educação para as relações étnico-raciais por conta de uma limitação provocada por questões estruturais, curriculares e institucionais, portanto, um desalinho entre a Lei e a prática.

Observamos, também, como a colonialidade do saber age suprimindo a história local: “o

<sup>80</sup> Segundo Goodson (2007), currículo vivido é aquele que vai além do que é formalmente prescrito. Ele é vivenciado e experienciado pelo indivíduo. É uma experiência subjetiva e individualizada, moldada pelas interações, contextos e significados que cada pessoa atribui ao conteúdo e às atividades propostas.

*que está perto, afasta, mas o que está longe, aproxima*". Ou seja, afasta o que está perto – a história dos povos indígenas, africanos e locais – mas aproxima o que está longe – a história europeia – “*não sabiam que existia quilombos remanescentes em Cáceres*”, invisibiliza, silencia e/ou apaga a memória territorial/coletiva/popular. A consciência da professora ao expressar que o ensino de História deveria partir da história da própria cidade, dos quilombos, enfatiza que a escrita da história deve dar atenção especial àqueles que foram esquecidos e silenciados pela história oficial. Logo:

O estudo dos Quilombos, por exemplo, é um modo de pensar sobre a vida dos escravizados, mas também sobre suas formas de resistência ao jugo escravista. Além do mais, constitui um dever de memória aos afrodescendentes e à sociedade brasileira, que sofreu com os efeitos do regime escravocrata. Nos tempos atuais, por dever de justiça, luta-se por espaços nos diversos lugares sociais para os negros, e, por dever de memória, se estudam a história e a cultura dos afrodescendentes na escola (Pereira e Paim, 2018, p. 1248).

Nesse sentido, esta prática pedagógica constitui uma justiça histórica e reparação simbólica, através do compromisso de não esquecer as violências do passado, a fim de evitar que elas se repitam no presente.

O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. Pagar a dívida, diremos, mas também submeter a herança a inventário (Ricoeur, 2007, p. 101).

Todo esse contexto aponta para a urgente necessidade em descolonizar o currículo que ainda prioriza uma história de caráter monocultural. O currículo precisa ser reestruturado, propor a reorganização das epistemologias escolares sob a perspectiva de justiça social. A questão é: sob qual horizonte da práxis da realidade? A forma como o currículo está organizado mantém a inserção dos conteúdos Afro-Brasileiros e Africanos de forma superficial, pontual e fragiliza o trabalho docente. Não se trata somente de inserir mais conteúdos, mas de situar o campo contraditório correlacionado ao conteúdo de existência e de experiência do universo dos sujeitos subalternos em sua pluralidade de luta e movimentos, integrando a história da África e Afro-brasileira de forma alargada, e não desconectada da história.

Outro aspecto que se torna possível identificar nas narrativas consiste na ausência da História Local. Construir o conhecimento histórico para a construção de sentidos de pertencimento e identidade a partir da história dos próprios estudantes, de sua cidade ou do seu bairro e estabelecer a relação deles com a cultura africana e afro-brasileira, torna-se uma peça-chave para o combate a esta estrutura epistêmica segregadora atuante na escola. No caso exposto, ao trazer a história dos quilombos em Cáceres, Mato Grosso (MT), como processo de construção de conhecimento em sala de aula, permite que estes alunos ao lugar de autoconsciente por apreender-se, situar-se e localizar-se existencialmente em um processo

histórico.

Além disso, o processo investigativo para a construção deste conhecimento conduz o estudante a um contato direto as experiências vividas com grupos familiares e a comunidade local, do fazer-se parte deste processo e de potencializar o lugar de sujeito no mundo consciente. Essa orientação pedagógica provoca no estudante o situar-se sobre sua experiência individual e humana a partir dos conteúdos sociais que do qual faz parte e que organizam e orientam a vida individual: como sujeito de “multiplicidade” (Gramsci, 1999). O conhecimento transgeracional<sup>81</sup> se faz presente, tendo atuação fundamental para a preservação da identidade, da resistência e reexistências da população negra e indígena.

Os relatos revelam intervenções com fortes acenos pedagógicos na perspectiva de uma educação antirracista, “apesar da escola”:

*[...] quantos anos faz o fim da escravidão? Nós tivemos ali mais de 300 anos de escravidão e quando você vai trabalhar em sala de aula você sente um incômodo por parte dos alunos. Já senti em questão, se você não souber trabalhar [...] por exemplo, existem alguns filmes, se você for abordar cenas específicas, por exemplo. Já teve uma cena de um filme que, eu vi que incomodou muito, no qual o negro era açoitado, né. Então ele aparece. E aí o incômodo do aluno(negro) foi em ver, parece que o sofrimento, você faz ele reviver esse sofrimento. Então o professor tem que ter muita sensibilidade pra trabalhar esse tema. A gente pode trabalhar África, como, por exemplo, os reinos da África. Hoje tá se trazendo muito isso. Trabalhar toda essa riqueza da cultura africana, dos reinos africanos e trazer tudo isso [...] mas eu acho que antes a gente abordava muito a questão só da escravidão, sofrimento, sofrimento. Então, outras abordagens que o professor pode fazer em sala de aula é de suma importância pra gente moldar essa mentalidade [...] (entrevista do professor D gravada em áudio).*

O riquíssimo depoimento do docente nos revela múltiplas camadas de reflexão para o (e sobre o) Ensino de História da população negra no Brasil. A partir dele, podemos analisar alguns aspectos ligados à educação antirracista, decolonial e a formação crítica de professores. Vamos por partes.

Ao relatar que, após exibir em sala de aula um filme em que um escravizado era açoitado, a atividade pedagógica evidenciou o sofrimento como produto da violência e da espoliação de uma relação social fundada na exploração e na negação do sujeito subalterno.

Evidencia-se a memória da escravidão e a marca psíquica e social. Também orienta ao lugar social do negro subalternizado pela propriedade que o configurava e toda a coação que se materializava no corpo escravo.

Autores como Maldonado-Torres (2006) e Mignolo (2007), articulados com Fanon

---

<sup>81</sup> O conhecimento transgeracional refere-se aos saberes, práticas, memórias e experiências que atravessam gerações, sendo transmitidos por meio das relações familiares, comunitárias e culturais. No contexto das populações negras e indígenas, esses saberes funcionam como tecnologias de resistência, cuidado, preservação da identidade e enfrentamento às violências do racismo, do epistemicídio e da colonialidade (Evaristo, 2017; Kilomba, 2019; Carneiro, 2005; Santos, 2007).

(2008), chamam este efeito de ferida colonial, na qual o sofrimento atravessa gerações, como um trauma coletivo, inscrito na memória, manifestando a dor ontológica. Esse presente no relato do professor é um exemplo de infiltrar a narrativa subalterna na força da colonialidade do ser.

Mobilizar material pedagógico com densidade político-pedagógica, mais do que acionar um recurso didático, é abrir espaço para a produção de sentidos — ou, como diz o professor, para uma “nova mentalidade” — e de relações. Conteúdos sobre a prática do racismo e o processo de negação do sujeito só ganharão sentido narrativo quando se entrelaçarem às experiências dos estudantes. Nessa medida, a narrativa se alicerça como base de alternativas ao racismo estrutural: imprime ao conteúdo curricular um sentido de práxis, ainda que nos limites institucionais da escola colonizada, e dá forma à dor presente e profunda imposta pela colonialidade. No entanto, o sentido narrativo subalterno precisa se entrelaçar com as experiências do sujeito. A narrativa se alicerça como base de alternativas ao racismo estrutural desde que sua base seja um convite ao movimento da práxis: imprimir ao conteúdo curricular um sentido de práxis subversiva, mesmo que na esfera dos limites institucionais da escola colonizada. da presente dor profunda que a colonialidade impôs.

Assuntos ligados à subjetividade negra, como este, requerem um olhar mais apurado, humano e empático para perceber situações relacionadas ao emocional dos estudantes. Retomando o lugar narrativo do professor D, observamos: *“Quando você vai trabalhar em sala de aula, você sente um incômodo por parte dos alunos. Já senti que, se você não souber trabalhar [...]. Já houve uma cena de um filme que eu vi incomodar muito [...].”* O que se revela nesse momento da narrativa é uma articulação orgânica entre sentidos produzidos, sensibilidade e responsabilidade pedagógica, bem como um exercício de autocrítica que levou à revisão da prática de ensino.

Nesta direção, revela seu papel ético, político e afetivo ao lidar com temas racializados. Walsh diz que “educar de maneira decolonial implica reconhecer os corpos, as vozes, as memórias e as dores daqueles historicamente silenciados. [...] O afeto, a escuta e o diálogo são centrais nesse processo” (Walsh, 2009, p. 25). Com esse sentido, ao perceber que a abordagem pedagógica causou um sofrimento no aluno, houve a reorientação da prática centrada no sofrimento e mudou para a valorização da história africana.

A postura do professor expressa uma ideia central na educação antirracista: superar a visão da África apenas como sinônimo de escravidão. Esta atitude também se configura em um enfrentamento consciente à colonialidade do saber e do ser, uma vez que “valorizar a história da África pré-colonial é fundamental para desconstruir a imagem de um continente sem

passado, contribuindo para a construção da autoestima dos estudantes negros” (Gomes, 2005, p.62). Portanto, a tentativa de abordar “outras histórias” (ou histórias outras) reflete na ruptura do currículo colonial, o que revela uma abordagem baseada na decolonialidade.

A estereotipação e a superficialidade ao abordar os saberes da cultura afro-brasileiras também foram denunciadas na fala do docente: “*que antes a gente abordava muito a questão só da escravidão, sofrimento, sofrimento*”. A consciência expressada pelo professor traduz uma formação crítica e emocional que se articula com a prática educativa antirracista, na qual critica o lugar ocupado pelos conhecimentos históricos. Cavalleiro afirma que “a escola precisa de educadores e educadoras conscientes das relações de poder que perpassam o racismo, capazes de se implicar afetiva, ética e politicamente com o enfrentamento da desigualdade racial” (Cavalleiro, 2000, p. 63). O docente, ao refletir sobre sua prática pedagógica e propor novas formas de ensinar a história da população negra, revela que o processo para uma pedagogia decolonial encontra sua posição em uma práxis em que as contradições são explicitadas e apreendidas. Disso, então, o valor da narrativa do subalterno sempre no viável/possível da luta contra o racismo.

Do contexto pedagógico apresentado, depreende-se mais do que a mera exposição de uma situação didática: identificam-se ensaios de uma pedagogia decolonial organicamente orientada ao sujeito. Por isso, a formação continuada de professores ganha destaque em nossas análises. Embora reconheçamos que, isoladamente, seja insuficiente, ela constitui forma de resistência à escola colonizada, na qual a experiência do sujeito professor ganha organicidade pedagógica em seu papel de luta e resistência. O horizonte é constituir um sujeito orgânico de modo que a prática docente se impulse por alternativas de saberes e fazeres capazes de desconstruir e substituir a estrutura vigente.

Sobre isso o professor E enfatiza:

*Para construir uma educação verdadeiramente antirracista, é preciso mais do que leis que determinem conteúdos obrigatórios. É necessário investir na formação contínua e qualificada dos profissionais da educação, garantindo que tenham conhecimento histórico, né, pedagógico e sensibilidade para trabalhar as relações raciais de forma crítica e respeitosa. Também precisa de um ambiente escolar comprometido com o combate ao racismo estrutural, que inclua toda comunidade escolar, estudantes, famílias, professores e gestores” (entrevista do professor E gravada em áudio).*

Ao tomar como base algumas narrativas, percebemos que muitos professores demonstram disposição para trabalhar mais profundamente a temática étnico-racial, mas não sabem como fazê-lo. Proporcionar espaços de diálogo e trocas de experiências, inclusive com o próprio Movimento Negro, pode delinear uma pedagogia em que os sujeitos subalternizados assumam sua posição de enfrentamento aos condicionantes que buscam naturalizar práticas de negação.

Também possibilita ao corpo escolar desenvolver letramento racial para definir políticas institucionais e implementar práticas efetivas de monitoramento e combate ao racismo, protegendo os/as estudantes e tensionando as relações de aprendizagem diante das contradições que operam no ambiente escolar. Esse movimento pedagógico implica, ainda, a urgência da produção de autonomia como campo de resistência, como assinala Frigotto (2025), ao elevar a práxis como compromisso real da subjetividade consciente da e pela luta contra os projetos societários da classe dominante. Como explicitado nesta dissertação, nascemos em um mundo racista, somos por ele impregnados, vimos de uma formação eurocêntrica e as manifestações racistas muitas vezes se apresentam de forma sutil e velada. Precisamos estar atentos em vigilância crítica em conexão com a realidade e suas contradições. E, para isso, é preciso compreender e conhecer como essas manifestações se apresentam.

[...] há a emergência de desafios a serem coletivamente encarados por todos os educadores, implicando a construção de uma postura de combate aos problemas que envolvem as relações étnico-raciais, necessitando, para isso, de uma consistente fundamentação teórica e ética para o desenvolvimento de um ensino de qualidade voltado ao reconhecimento, valorização e respeito à diversidade (Cerezer, 2020, p. 288).

As possibilidades de tornar o cotidiano de nossas escolas um ambiente de justiça social e histórica com base na diversidade e na superação ao racismo, precisamos denotar o que se apresentam efetivamente na composição de outras narrativas. Vejamos o depoimento da professora C na qual relata como empreendeu o trabalho pedagógico no caso da aluna<sup>82</sup> tida como “agressiva” (citado na seção sobre colonialidade do saber):

*[...] a gente começou a trabalhar a autoestima dela, da aluna, né. Então a gente começou a ser mais carinhoso com ela. Começou a dizer que ela era muito linda, que a pele dela era linda, que o cabelo dela era lindo [...] a outra professora até chegou de presentear ela com uma boneca negra e a gente foi fazendo todo esse trabalho. É um trabalho, assim, que teve um resultado que chegou a nos emocionar porque a criança mudou de comportamento. Ela começou ser mais carinhosa. [...] falei da importância de trabalhar a autoestima dessas crianças. Porque as crianças negras elas sofrem muito racismo na escola, até dentro de casa, dentro da própria casa [...] (entrevista da professora C gravada em áudio).*

Esta narrativa retrata o impacto do racismo na subjetividade dos/as estudantes negros/as e a importância do papel da escola como agente de reconstrução de uma autoimagem positiva. Ao dizer “a gente começou a trabalhar a autoestima dela [...] da importância de trabalhar a autoestima dessas crianças”, a docente reconhece que a autoestima é um campo político, elemento de resistência das identidades negras à imposição de inferiorizações empregadas pelo racismo estrutural. Neusa Sousa Santos, em seu livro *Tornar-se Negro*, enfatiza que “a

---

<sup>82</sup> A aluna fazia parte da turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

recuperação da autoestima do negro é uma tarefa política e psicológica. Implica reconhecer que a inferiorização imposta é um produto do racismo e não uma verdade sobre si mesmo” (Souza, 2003, p. 68).

A sensibilidade da professora em curar as “feridas” do racismo de forma afetuosa e cuidadosa, reflete uma prática pedagógica descolonizadora. Considera-se que “Descolonizar é também afetar e ser afetado. É criar espaços nos quais os corpos e subjetividades negadas historicamente possam se reconhecer, se afirmar e se transformar” (Walsh, 2009, p.27). Ao presentear a discente com uma boneca negra, reforça a materialidade simbólica e o imagético no contexto da representatividade e da autoafirmação da identidade negra. Essa estratégia, mesmo que intuitivamente, demonstre consonância com as lutas do Movimento Negro e seu caráter educador na valorização da identidade negra. Por fim, este gesto carrega uma potência política, ética e pedagógica que ultrapassa o campo afetivo espontâneo, como nas ideias de bell hooks, conduz o amor a uma ação deliberada. “O amor é um ato de vontade – tanto uma intenção como uma ação. A vontade de amar é firmemente determinada por nossa escolha – se estamos ou não prontos para amar”. Neste caso, o amor é (re)existência. É dialético.

Tratar as questões raciais no ambiente escolar perpassa o espaço físico da escola, haja vista que, como já foi explicitado nesta dissertação, o racismo se manifesta em diferentes espaços e de variadas formas. Esta percepção é evidenciada na fala: “*porque as crianças negras, elas sofrem muito racismo na escola, até dentro de casa, dentro da própria casa [...]*”. A docente aponta para o racismo institucional e interseccional. Ela reconhece que ele não está só na sociedade em geral, mas dentro da escola e, inclusive, dentro dos lares. Assim, podemos considerar que “O enfrentamento ao racismo exige compreender que ele se manifesta de forma interseccional, atingindo os sujeitos em sua complexidade: raça, gênero, classe, afetos e família” (Gomes, 2017, p. 45). Mesmo que indiretamente, o papel colonizador da escola é denunciado na fala da professora.

No processo de educação antirracista, pequenas atitudes, se tornam grandes, como o uso adequado da expressão verbal. A escola precisa estar atenta quanto à linguagem utilizada no cotidiano escolar “[...] uma lista negra ou no mercado negro que são, assim, situações que eles utilizam e a gente precisa desconstruir pra acabar, né? Pra poder mudar esse discurso, essa fala. [...]” (entrevista do professor D gravada em áudio).

Expressões racistas contribuem para reforçar o preconceito, estigmatizar práticas ou grupos e naturalizar desigualdades. A colonialidade do saber também atravessa a linguagem, manifestando-se em expressões carregadas de sentidos eurocêntricos que são naturalizados.

Como destaca Kilomba: “[...], A língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (Kilomba, 2019, p.11). Grada Kilomba analisa como o vocabulário também estabelece formas de perpetuação de hierarquias raciais e culturais ao determinar quem é “normal” e quem é o “outro”. Portanto, ao dizer que é preciso “desconstruir pra acabar”, o professor revela uma visão alinhada à educação antirracista sustentada na linguagem como campo de disputa simbólica e, não só enfatiza como age para desconstruí-los.

A partir dessas narrativas é possível observar a luta dos docentes na tentativa de ocupar os espaços abertos pelas normativas legais e pelas políticas públicas. Neste cenário, suas atitudes revelam-se como insurgências pedagógicas, brechas sendo abertas nas estruturas coloniais, porém sem apoio institucional e coletivo, apesar de potentes, ficam limitadas.

Sendo assim:

[...] não há como produzir mudanças sem a participação de todos, da escola enquanto instituição educativa e seu currículo, dos professores e suas práticas pedagógicas, dos alunos e sua disponibilidade de aprender novos conhecimentos e rever antigos dogmas, dos pais e sua responsabilidade como educadores, avaliando suas posturas e buscando a superação dos preconceitos inculcados culturalmente em sua formação e, finalmente, pela sociedade que contempla em sua história e formação cultural uma gama diferenciada de estigmas, estereótipos e preconceitos que são perpetuados à medida em que não são questionados, repensados e ressignificados na formação cultural disponibilizada aos antigos e novos membros dessa sociedade (Cerezer, 2020, p. 282).

Nesse contexto, a fala da professora produz importantes apontamentos sobre o ambiente escolar:

*[...] Então assim a gente precisa até fazer essa mudança, desconstruir isso, né? É o que a gente estava comentando, se eu não me engano, na semana pedagógica. Sobre isso, de falar: “olha isso é um assunto [Educação para as Relações Étnico-Raciais] que tem que trabalhar o tempo todo, em todo tempo, não é assim, olha a gente vai parar a aula pra poder falar sobre isso. É numa interdisciplinaridade, é num gancho [...]” (depoimento da professora A gravado em áudio).*

Esta fala conecta diretamente à citação do professor Osvaldo Mariotto Cerezer (2020), na qual, a professora alerta que a educação antirracista precisa ser uma prática permanente, transversal e estruturante: necessita atravessar o currículo, a gestão escolar, a formação docente e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o depoimento ecoa as reflexões de Nilma Lino Gomes (2017), quando diz que a escola brasileira precisa ser radicalmente ressignificada, por não ser pensada para a população negra.

Assim, acreditamos que é preciso compreender o ensino de história indígena, africana e afro-brasileira como um ato político de inclusão e enfrentamento, de contestação, reflexão, análise crítica do saber historiográfico e, particularmente, das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de História nas escolas, visando o desenvolvimento de uma educação cidadã, inclusiva e respeitosa para com a

diversidade cultural. É preciso ressignificar as práticas de produção histórica a partir da aceitação e compreensão das narrativas do outro e suas inter-relações com as outras narrativas, outras histórias. É preciso construir um cenário diferente. É tempo de modificar os discursos, de avaliar e repensar nossas práticas pedagógicas. Essa é a nossa grande tarefa e é também o nosso grande desafio! (Cerezer, 2021, p. 139).

Essas questões estão presentes na fala da professora quando reavalia e denuncia a prática que isola a discussão racial como um “extra” no ensino pedagógico. Por outro lado, a menção sobre a semana pedagógica, demonstra que os espaços de formação continuada, ainda que importantes, não são suficientes se a pauta antirracista não for incorporada no cotidiano escolar.

Diante de tudo que foi exposto, analisado e discutido, fica evidente que as transformações estruturais que são necessárias para uma ressignificação social e escolar não serão feitas somente de forma individual, mas coletiva. O Movimento Negro nos ensina que educar é um ato político, uma luta coletiva e intergeracional. É preciso romper com a lógica da neutralidade que, historicamente, mantém as estruturas do racismo no espaço escolar. Para isso, é preciso uma educação que crie indivíduos-sujeitos, como ensinou Paulo Freire (2019), assumindo posturas de reflexão e autorreflexão sobre seu tempo e espaço, politizando-se, levando “ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadores, mas como figurantes ou autores” (Freire, 2019, p.52). Assim, rompendo as lógicas da opressão e criando, no presente, as possibilidades de futuros mais justos, mais humanos e plurais: de narrativas do subalterno investido de sua pedagogia.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL – COLONIALIDADE DIGITAL: DESAFIOS PARA O ANTIRRACISMO NO ESPAÇO VIRTUAL

A forma como a colonialidade permanece e se perpetua, reproduzindo sua estrutura colonial de poder na contemporaneidade, e que incorpora as tecnologias digitais. Ela se mantém de forma oculta e estrutural nas plataformas digitais, algoritmos e sistemas de vigilância. Tarcízio Silva, em seu livro *Racismo Algorítmico: Inteligência Artificial e Discriminação nas Redes Digitais*, analisa: “A colonialidade digital refere-se à reprodução das dinâmicas coloniais nas estruturas tecnológicas, especialmente nas plataformas, algoritmos e na circulação de dados, que mantêm e aprofundam desigualdades raciais, econômicas e epistemológicas” (Silva, 2022, p. 57).

Logo, “As tecnologias digitais não surgem em um vazio, mas são construídas a partir das mesmas estruturas de poder que organizam o mundo colonial, patriarcal e racista” (Silva, 2022, p. 60). Assim, o racismo estrutural perpassa o ambiente físico e se digitaliza.

Nesse sentido, as estratégias para combater esta nova modalidade também precisam perpassar o ambiente físico e se digitalizar. Descolonizar as tecnologias surge como uma das ferramentas de combate as inteligências artificiais racistas.

É preciso questionar a suposta neutralidade da tecnologia, regular e criar políticas públicas antirracistas digitais, bem como fortalecer narrativas e epistemologias negras no ambiente físico e digital. Ampliando a presença de profissionais subalternizados – negros, indígenas, periféricos, quilombolas entre outros – nesses espaços – ciência de dados, inteligência artificial e tecnologia – são formas contra-hegemônicas de combater a colonialidade digital.

### 6.1 Desconectar o racismo: Desaprender para ensinar.

É pensando em combater a colonialidade digital e o racismo algorítmico que o produto pedagógico foi pensado. Trata-se de uma ferramenta de educação digital crítica e antirracista que visa produzir, circular e valorizar conhecimentos contra-hegemônicos para professores de História e de outras áreas do saber.

O produto educacional *Desconectar o racismo: Desaprender para ensinar*<sup>83</sup> nasce da compreensão de que o ambiente digital se tornou uma extensão e, ao mesmo tempo, uma intensificação das dinâmicas coloniais e racistas que operam historicamente na sociedade. Se a escola pública, historicamente, foi um dos espaços onde se travaram lutas por acesso, permanência e valorização dos saberes não hegemônicos, no espaço digital a disputa epistêmica

---

<sup>83</sup> Acesso em: [desaprenderparaensinar.com.br](https://desaprenderparaensinar.com.br)

assume novas configurações, mediadas por algoritmos e sistemas que definem o que se vê, o que circula e o que é silenciado.

A proposta do produto consiste em uma plataforma digital de formação docente voltada para professores/as de História e de outras áreas, com foco na promoção de uma educação antirracista e decolonial no ambiente físico e virtual. Estruturada como um repositório dinâmico de conteúdos, a plataforma oferece: a) Glossário Básico sobre conceitos-chave (colonialidade do poder, do saber e do ser; racismo estrutural; racismo algorítmico; epistemicídio etc.), com linguagem acessível e referências acadêmicas; b) Links para materiais de aprofundamento, incluindo artigos, vídeos, podcasts e produções de intelectuais negros/as e indígenas; c) Propostas de atividades pedagógicas e produtos do ProfHistória que conectam os conteúdos históricos com a realidade digital, estimulando o pensamento crítico sobre as tecnologias e suas implicações sociais; propostas de aulas e jogos com base em saberes afrocentrados; divulgação e veiculação dos produtos educacionais do ProfHistória.

E mais: 1) Saberes afrocentrados com links para propostas de aula; 2) Materiais didáticos e atividades com sugestões práticas; 3) Vídeos e falas inspiradoras para motivar e provocar reflexão; 4) Formação continuada com indicações de cursos e canais; 5) Quem somos mais contato contextualizando o produto e sua origem acadêmica.

A concepção metodológica parte do princípio de que desaprender, no sentido proposto por bell hooks (2013) e Paulo Freire (1996), é um ato político necessário para que docentes e estudantes possam reconstruir práticas e saberes livres das amarras coloniais. O “desaprendizado” não significa apagar conhecimentos, mas reconhecer, problematizar e descolonizar aqueles que foram naturalizados como universais e neutros, quando na realidade carregam as marcas do racismo e do eurocentrismo.

Ao incorporar a dimensão digital no trabalho pedagógico, o produto busca também romper com a ideia de que a tecnologia é apenas uma ferramenta neutra. Ela deve ser compreendida como um campo de disputa: de uma produção e uma circulação de narrativas negras, indígenas e periféricas não apenas resistam, mas também promovam novas epistemologias. Assim, a formação docente promovida pela plataforma estimula não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas, sobretudo, a leitura crítica de seus impactos sociais e raciais.

O intuito é que os/as professores/as não sejam apenas usuários passivos das tecnologias, mas se tornem agentes produtores de conhecimento, capazes de tensionar e reconfigurar as lógicas hegemônicas que operam tanto na escola quanto na rede. Dessa forma, o produto

educacional atua como ferramenta de formação continuada e como espaço de articulação entre teoria crítica e ação prática, fortalecendo o compromisso ético e político com uma educação antirracista no século XXI.

Em síntese, a proposta reconhece que a luta contra a colonialidade e o racismo estrutural não pode se restringir ao espaço físico da escola. É no diálogo entre território, currículo e espaço virtual que se constroem possibilidades reais de transformação. A colonialidade digital, ao reproduzir desigualdades históricas no ambiente virtual, exige que a resistência também se digitalize, expandindo as trincheiras de luta para todos os lugares onde a vida acontece — inclusive e, cada vez mais, nas telas.

## (IN)CONCLUSÕES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E as cabeças  
Se enchem de liberdade  
O povo negro pede igualdade  
Deixando de lado as separações.”  
— “Faraó – Divindade do Egito”. Margareth  
Menezes.*

Este estudo se soma às vozes insurgentes do Movimento Negro, de intelectuais e educadores/as negros/as que, historicamente, lutam por uma sociedade mais justa, pelo fim da branquitude e carregam a crença que a educação é uma das condições necessárias para a construção desse caminho. Não qualquer educação, mas uma educação socialmente comprometida, organizada, antirracista e decolonial, reconhecendo o protagonismo da negritude nesse processo.

Para tanto, procurou-se compreender os aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos e simbólicos do racismo, para depois, adentrar ao contexto escolar. Segundo Saviani (2008), a escola reflete as condições e contradições da sociedade a qual está inserida. Ao analisar as estruturas de poder pelo viés da colonialidade do poder, do saber e do ser, observamos que essas categorias de análise revelaram-se operar tanto no micro, quanto no macro. Observa-se que estas colonialidades, operam de forma transversal, manifestando-se tanto nas estruturas – política, instituições – quanto nas dinâmicas – interações, linguagem, autoestima de sujeitos. Essa lógica permanece atualizada exercendo controle, opressão, epistemicídio e naturalizando desigualdades em diferentes contextos, principalmente, o escolar.

Observa-se, também, que a escola segue colonizada por uma violência simbólica da branquitude tendo no Estado, uma força atuante e organizadora. Ela não é apenas reflexo das estruturas sociais, mas mecanismo de reprodução dessas estruturas. Ao mesmo tempo, constata-se que esse espaço se constitui como local de resistência e de insurgências, fissuras que surgem às estruturas, que se manifestam a partir de práticas pedagógicas empenhadas com a ruptura ao epistemicídio, de enfrentamento às colonialidades e com a efetivação de uma educação decolonial e antirracista. São verdadeiras políticas públicas orgânicas.

Problematizamos, também, além de identificar e apontar como a colonialidade se materializa nas diferentes situações escolares, bem como influi sobre os corpos. Revelou-se que o professor também é sujeito atravessado por essa lógica colonial. Sua atuação é tensionada entre a reprodução e a resistência, visto que ele não está fora das dinâmicas estruturantes do racismo, da colonialidade do saber, do poder e do ser. Suas práticas pedagógicas, suas escolhas curriculares e até mesmo sua percepção de mundo são influenciadas por esse processo histórico

de construção epistêmica, que hierarquiza saberes, corpos e culturas.

Analisou-se então, que, muitas vezes, o professor é, simultaneamente, agente da reprodução das estruturas coloniais, seja pela omissão, pela ausência de formação específica ou pela imposição dos conteúdos eurocentrados, e, também, agente de ruptura, de confronto e de desconstrução dessa lógica, quando assume uma postura crítica, reflexiva e comprometida com uma educação antirracista e decolonial.

Durante a análise das narrativas, da posição simbólica dos discursos, apreendemos que, embora exista comprometimento e esforços na busca de alguns professores por uma educação antirracista, surgem também limitações no domínio dos conceitos, na compreensão histórica e no letramento racial. Tais limitações não podem ser encaradas como falas individuais, mas sim como evidências da permanência da colonialidade do poder nas instituições formadoras, nas ausências de políticas estruturantes e na ineficiência/ausência de formações continuadas que efetive a educação antirracista como princípio formativo e pedagógico.

Situar um campo complexo da realidade em matizes históricas que configuram e ainda tingem as formas do presente, mascarando diversas formas de violência, opressão e exploração, de maneira explícita ou não, normatizada, simbólica e naturalizada, a partir de nosso objeto, revela um processo marcado por intensos conflitos e impedimentos, inclusive na particularidade da prática educativa do ensino de História. É inegável que ocorreram avanços significativos, entretanto, tais conquistas ainda se mostram insuficientes na luta pela decolonialidade enquanto conceito e prática, permanecendo, em muitos casos, restritas à compreensão da descolonização como mera desconstrução de conteúdo. Não se trata apenas de lacunas teóricas e metodológicas, como se fossem apenas um detalhe tanto na formação acadêmica e sua presença na prática do ensino de História. Ela evidencia ainda uma força simbólica e colonizadora que atua tacitamente nas formações iniciais e continuadas e revela que, sem direção sobre o horizonte epistemológico que sustenta a decolonialidade, a educação antirracista tende a se limitar a ações pontuais, sem alcançar as mudanças estruturais necessárias. Outro aspecto observado na fala dos/as docentes foi o medo, o desconforto, a insegurança e o fato de não saberem como tratar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em sala de aula. Estes aspectos não podem ser analisados de forma isolada, são derivados da negligência institucional da formação docente para as questões raciais, resultando, por muitas vezes, na reprodução da lógica hegemônica.

As entrevistas foram feitas com professores/as em sua maioria brancos, somente um professor era negro. Este dado, além de refletir a escassez de representatividade negra nesses espaços, por motivos já evidenciados nesta dissertação, também, revelou que o professor negro

detinha a profundidade nos assuntos para Educação para as Relações Étnico-Raciais. Este fato escancara uma lógica perversa: a responsabilização dos assuntos antirracistas serem tratados e entendidos apenas por pessoas negras. Como se a obrigação recaísse apenas para a negritude. Este episódio revela a permanência do mecanismo de manutenção da branquitude, na qual se isenta e se omite, se mantendo confortável na sua posição de privilégio. Observa-se que a branquitude opera não apenas como atitude individual de omissão ou recusa, mas como estrutura que organiza relações de poder, currículos, materiais e até a distribuição de responsabilidades — sendo sintomático que a compreensão mais aprofundada sobre a EREER tenha partido do único professor negro entrevistado. Enfrentar essa lógica exige que docentes brancos assumam, de forma consciente, o dever ético-político de intervir contra o racismo, não delegando à negritude o fardo exclusivo da transformação.

As formas de resistência ao sistema hegemônico, captadas, revelam que, apesar de potentes, não resolvem um problema que se mostra estrutural e institucional. Após 22 anos, a efetiva implementação à Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 ainda é impedida pelo racismo institucional:

O racismo institucional, enraizado nas políticas, nas práticas, nos currículos e nas mentalidades é o principal empecilho para a implementação da educação e das políticas antirracistas. Ele se expressa nas ações institucionais que conformam a gestão da educação escolar brasileira, e está presente no cotidiano das escolas pública e privada: nas normas, nos conselhos de classe, na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), nas avaliações, na ausência e/ou no silenciamento sobre a questão racial nos currículos, no trato institucional que afeta negativamente o desempenho escolar de estudantes negros, entre outros (Gomes, 2024, p.72).

Entretando, não se pode negar que sua aprovação tem causado impactos e avanços na realidade escolar brasileira, estas mudanças vêm acontecendo de forma lenta e irregular, mas estão acontecendo: apenas o alerta que as raízes aos passos lentos revelam uma estrutura que atua para esse movimento.

Embora este estudo tenha se debruçado sobre narrativas de professores/as de História da rede pública de Cáceres no estado de Mato Grosso (MT), é preciso reconhecer que realidades escolares em outros contextos, com as dos grandes centros urbanos, das regiões periféricas, comunidades quilombolas e indígenas, apresentam especificidades históricas, sociais e culturais que podem alterar significativamente as formas de reprodução ou resistência à colonialidade. Assim, ampliar investigações para outros territórios é caminho necessário para compreender a pluralidade de experiências e fortalecer redes de práticas antirracistas e decoloniais em todo o país.

Da dissertação, portanto, (in)conclui-se pela natureza histórica que a luta de uma educação sustentada no antirracismo exige, pois não se trata de um concluir e sim da resiliência

perseverante objetiva e subjetiva na combinação, articulação, de revisões, vigilância, de criticidade epistemológica, metódica, teórica, crivada de prática: perseverar no movimento coletivo e história. Não é uma condição dada, se constitui como um horizonte inacabado, um propósito permanente de luta e construção coletiva. As considerações finais, não são finais. Ainda existe muito trabalho a ser feito para que a EREER se torne uma ferramenta efetiva para mudar o estado das coisas.

Precisa-se de uma educação que crie indivíduos-sujeitos, capazes de refletir e agir de forma mútua para a construção colaborativa do conhecimento. Histórias outras, de sujeitos outros, confrontando o eurocentrismo. Indivíduos-sujeitos que se organizam coletivamente, reivindicando mudanças estruturais. Indivíduos-sujeitos que, juntos, dizem a palavra e transformam o mundo.

Diante de tudo que foi exposto nesta dissertação, concluímos que não concluímos. O projeto de uma educação antirracista, é e continuará sendo, um processo em construção – uma luta coletiva, feita de rupturas, reexistências, aquilombamentos e insurgências. Até que, um dia, o aposto negro/a não exista mais.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALANA; GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro. *Agência Brasil*, Brasília, 20 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>. Acesso em: 01 jun. 2025.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo (Orgs.). *Histórias do Movimento Negro no Brasil*: Depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- ALMA PRETA. *Abandono escolar é maior entre negros, diz levantamento do IBGE*. São Paulo, 21 abr. 2023. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/abandono-escolar-e-maior-entre-negros-diz-levantamento-do-ibge> Acesso em: 1 jun. 2025.
- ANPUH – Associação Nacional de História. Vinte anos da Lei 10.639/03: insurgências e rupturas no Ensino de História. *Revista História Hoje*, edição especial, v. 1, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/26> Acesso em: 4 ago. 2025.
- ANTUNES, Ricardo L. C. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed., 10. reimpr., rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).
- SILVA, Silvio Luiz de Almeida. Racismo estrutural: uma abordagem conceitual. In: SILVA JR., Hédio; LIMA, Tânia Aparecida de Jesus; ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2014. p. 179–210.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, Walter e outros. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* São Paulo: Letramento; Justificando, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. 175 p. (Coleção Repensando o Ensino).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127–149, maio/ago. 2018.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos moradores 2022*. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 22 jul. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_8\\_201112.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf) Acesso em: 14 jun. 2025.
- BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas*. Brasília: Secad; Seppir, jun. 2009.

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileiras e Africanas*. Brasília: Secad/ME, 2004.
- BRAGA, Ruy. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista [e-book]*. São Paulo: Boitempo, 2012. Arquivo digital: PDF/EPUB.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp/Zahar, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de doutorado em educação. USP, 2005. In: RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- Cedra. Pesquisa aponta desigualdades entre negros e brancos na educação, *Agência Brasil*, 11/12/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/pesquisa-aponta-distorcoes-entre-negros-e-brancos-na-educacao> . Acesso em: 15 jun.2025.
- CEREZER, Osvaldo Mariotto. Ensinar história para uma educação antirracista: um campo de lutas pelas memórias silenciadas. In: ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins; I. RODRIGUES JUNIOR, O. (orgs.). *Guerras de narrativas em tempos de crise: ensino de história, identidades e agenda democrática*. Cáceres: Unemat Editora, 2021.
- CEREZER, Osvaldo Mariotto. Ensino de História para a educação das relações étnico-raciais e indígenas. In: CEREZER, Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa. (orgs). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade*. Curitiba: Appris Ltda, 2020.
- CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da violência 2019*. Rio de Janeiro: IPEA; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n.1, p.171–188, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ> . Acesso em: 20 maio 2025.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DUARTE, Evelina. *Qual é a história e o papel da Escola Municipal Tia Ciata*. Escola de Condução Rainha Santa, Rio de Janeiro, 27 mai. 2024. Disponível em: <https://escoladeconducaorainhasanta.pt/qual-e-a-historia-e-o-papel-da-escola-municipal-tia-ciata/> . Acesso em: 15 jun. 2025.

- DU BOIS, W. E. B. *As almas da gente negra*. São Paulo: Editora Secco, 2022.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- DUSSEL, Enrique. *Ética del discurso y ética de la liberación*. Obras selectas, v. XXI. 1. ed. Buenos Aires: Docencia, 2013.
- ESCOBAR, Arturo. *Sentipensar com a Terra: a luta pela vida e os territórios dos povos do sul*. São Paulo: Elefante, 2016.
- ESCOLA MARIA FELIPA. *Primeira escola de Educação Afro-Brasileira do país*. 2017. Disponível em: <https://escolamariafelipa.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- EVARISTO, Conceição. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ; AÇÃO EDUCATIVA (Orgs.). *10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ; Ação Educativa, 2022. ISBN 978-65-89302-02-5.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2017 (original de 1989).
- FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade: política e educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 25-40, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/YDMSyRtRTpx9FzxndqQYdf/?lang=pt> Acesso em: 31 jul. 2025.
- FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EUFRJ; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Ministério da Saúde, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 83. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 51. ed. São Paulo: Global, 2006

FRIGOTTO, Gaudêncio. A crise na educação como projeto da classe dominante brasileira. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo (orgs.). *Desafios e reinvenções da escola pública* [recurso eletrônico]. São Paulo: FEUSP, 2025.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). Cadastro geral de comunidades remanescentes de quilombos. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. A Lei nº 10.639/03 e o movimento negro educador. In: FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *A Cor da Cultura: Saberes e Fazeres – Caderno de Metodologia*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2024. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/material-pedagogico/cor-da-cultura-saberes-e-fazeres-caderno-de>. Acesso em: 1 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e Antirracismo na Educação: repensando nossa Escola*. São Paulo: São Luiz, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais: reflexões e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2017

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: entre saberes e práticas docentes. In: SILVA JR., Hélio (org.). *Educação e relações raciais: insumos para políticas públicas*. Brasília: MEC; UNESCO, 2005. p. 57–70.

GOMES, Nilma Lino. Debates que mobilizam o sentido de negro em diferentes contextos discursivos. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *O Negro no Brasil: Trajetórias e Lutas por Reconhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 45-62.

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

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. In: COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R.; MALDONADO-TORRES, N. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOODSON, Ivor F. *Currículo, narrativas e experiência de vida*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

hooks, bell. *Black looks: race and representation*. Boston: South End Press, 1992.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Entrevista. Contemporary Authors Online. Gale, 2001. Disponível em: <https://www.gale.com/c/contemporary-authors-online> Acesso em: 1 jun. 2025.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2023*. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/2511-np-pnad-continua.html?utm\\_source](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/2511-np-pnad-continua.html?utm_source). Acesso em: 15 jun.2025.

INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM. *Percepções sobre o racismo no Brasil: pesquisa nacional de opinião pública*. Projeto SETA / Ipec. Publicado em 27 jul. 2023. Disponível em: <https://peregum.org.br/2023/07/27/pesquisa-do-instituto-peregum-com-o->

projeto-seta-apresenta-dados-sobre-percepcao-do-brasileiro-em-relacao-ao-racismo

Acesso em: 22 jul. 2025.

INSTITUTO ETHOS. *Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas*. São Paulo: Ethos, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Comunidades quilombolas*. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br> . Acesso em: 15 jun. 2025.

Inep. *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE (2014–2024)*, 27/06/2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quinto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf) . Acesso em: 15 jun. 2025.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 31 maio 2025.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. p. 27-28.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência analítica. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo, 2012.

LYNCH, Willie. *The Willie Lynch letter and the making of a slave*. [S.l.]: Lushena Books, 1999. Disponível em: <https://archive.org/details/TheWillieLynchLetterTheMakingOfASlave> Acesso em: 1 jun. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240–270, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. (l. I)

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico: uma alternativa ao multiculturalismo liberal e ao cânone eurocêntrico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 217-245.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; ALBERTI, Verena. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p.287-324.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2014. 73-117.
- MIGNOLO, Walter D. *The idea of Latin America*. Malden: Blackwell Publishing, 2007.
- MUKUNA, Kazadi wa. *A música do Congo: tradição e modernidade*. São Paulo: Selo Negro, 2006.
- MUKUNA, Kazadi wa. A importância da música e da cultura afro-brasileira na escola. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. *Para entender o negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003. Disponível em: <https://folhadomeio.com/2004/03/negritude104> Acesso em: 01 jun. 2025.
- MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra apresentada no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, Rio de Janeiro, 5 nov. 2003. Versão publicada em PDF por Geledés, disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf> Acesso em: 06 jul. 2025.
- NASCIMENTO, Abdias do. *Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- NEGRÃO, Ana Gomes; SILVEIRA, José Augusto Ribeiro da; MEDEIROS, Luana Stephanie de; ARAÚJO, Maria Laura Vasconcelos. *Investigação sobre critérios de avaliação da caminhabilidade sob a perspectiva de gênero*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/nterseccionalidade-diagrama-ilustrativo-Fonte-Autores-2022\\_fig1\\_378949871](https://www.researchgate.net/figure/nterseccionalidade-diagrama-ilustrativo-Fonte-Autores-2022_fig1_378949871). Acesso em: 21 jun. 2025.
- ORIÁ, José Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1997. p. 129.
- PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antônio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Revista Educação e Filosofia*, v.32, n.66, p.1239-1241. Uberlândia: 2018.
- QUARESMA, Indira. Sustentação oral no STF (ADPF 973), disponível em: <https://youtu.be/HR3PPnKhS8k>. Acesso em 31 jul. 2025.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. *International Social Science Journal*, v. 52, n. 134, p. 549–557, 2000.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 6-7.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
- ROCHA, Roseli. *Políticas Afirmativas e Educação: Entre a Equidade e a Eficiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.
- SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas: a invenção de um conceito e seu movimento no Brasil. In: JESUS, João (Org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2005. p. 21–39.
- SAWAIA, Bader Burihan. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman\\_corrigida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf). Acesso em: 02 jul. 2025.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2020.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. Tradução. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SELVA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos (orgs.). *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In: MARTINS, Paulo Henrique et. al. *Guia sobre post desarrollo y nuevos horizontes utópicos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Estudios Sociológicos*. Editora, 2014.
- SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *Espaço do Currículo*, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: a agenda atual e o silêncio da escola. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC; UNESCO, 2005.
- SILVA, Tarcízio. *Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais*. São Paulo: Editora Dandara, 2022.
- SIMÃO, Nathália Cristina Lemes; RAMÍREZ, Núria Lorenzo; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; REAL, Márcio Penna Corte; SOBRINHO, Marcos Fernandes. *Práticas pedagógicas interculturais e decoloniais: sonhar com o futuro como práxis*

subversiva. *ODEERE*, v. 9, n. 3, p. 223-246, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v9i3.15578>.

SOUZA, Jessé. *A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato*, São. Paulo: Leya, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p.19.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2010. p. 21-78.

Undime/EBC. *Branços estudam em média 10,8 anos; negros, 9,2 anos*, 25/03/2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/brancos-estudam-em-media-108-anos-negros-92-anos> . Acesso em: 15 jun.2025.

WALSH, C. *Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial*. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação e diversidade cultural: desafios teóricos e pedagógicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In.: VIAÑA, Jorge. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2010. p 75-96.

WALSH, C. *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivenciar*. São Paulo: Autêntica, 2021.

WOODSON, Carter G. *A deseducação do negro*. Prefácio. In: EMICIDA. Edição especial. São Paulo: Edipro, 2021, p.8.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – HISTÓRIA ORAL – EXPERIÊNCIA TEMÁTICA**

### **PESQUISA: NARRATIVAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA PEDAGOGIA DECOLONIAL PARA UMA EDUCAÇÃO DE BASE ANTIRRACISTA**

Olá, sou a Luana Gonçalves Costa, professora de História na educação básica e estou cursando o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e é uma grande satisfação poder contar com suas palavras nessa etapa da pesquisa.

Sempre estive preocupada com questões que estão relacionadas ao Ensino de História e Educação Antirracista, mas foi no mestrado que percebi uma oportunidade significativa de aprofundar nessa temática. Proponho aqui, humildemente, perguntar se você trabalha com a temática antirracista/decolonial nas aulas de História. Utilizaremos a metodologia da História Oral, onde a entrevista será gravada e posteriormente transcreverei nossa conversa, e devolverei para sua apreciação e aprovação. Os dados de identificação e áudios não serão divulgados, utilizaremos nomes fictícios para identificação de colaboradores.

Desde já, agradeço.

#### **Dados de identificação**

**Nome:**

**Idade:**

**Sexo:**

**Raça/cor:**

**Formação/ano:**

**Tempo de atuação:**

**Atuação: Ensino Fundamental/Médio:**

**Pós-Graduação: sim/não – área:**

**Problemática de Pesquisa:** Que narrativas são produzidas pelos/as professores/as de História para a promoção de uma prática pedagógica/educativa antirracista, diante de um contexto de resistência à colonialidade? Buscaremos aqui conversar sobre as práticas docentes de professoras e professores de História e como podemos perceber as questões sobre a Temática Antirracista nesse contexto.

### **Roteiro de Entrevistas**

1. Inicialmente, gostaria que falasse a sua concepção sobre o racismo no cenário brasileiro.
2. Com base na sua experiência como docente de uma escola, o que você observaria de importante para ser discutido sobre racismo no ponto de vista de Ensino de História?
3. Na sua leitura de docente, quais seriam as principais ações que poderiam ser desenvolvidas pelos professores do Ensino de História quanto ao racismo e uma educação antirracista?
4. Em que momento e circunstância essa temática é trabalhada nas suas aulas ou no espaço escolar? Como você lida com as diferentes histórias em sua aula?
5. Quais são os elementos que você considera positivos no trabalho que você desenvolve sobre racismo e educação antirracista em sala de aula? E quais os negativos?
6. Você já presenciou ou detectou algum tipo de racismo no espaço escolar? É preciso intervir? Se sim, como? Como você lida com estas temáticas sensíveis e difíceis?
7. Qual a reação dos alunos quando estas questões são tratadas?
8. Existe dificuldade ao falar de uma temática antirracista e/ou racial em sala de aula?
9. Existem desafios ao trabalhar as questões raciais? Se sim, quais?
10. E o material pedagógico? Comtempla a diversidade racial?
11. Para você, é necessário capacitar os profissionais para as questões raciais? Se sim, qual a importância de tratar e/ou capacitar estes profissionais?
12. O que precisamos hoje, de fato, para construir uma educação antirracista?
13. Em 2023, fizemos 20 anos da lei nº10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas e privadas, inclusive, vimos como tema da redação do Enem de 2024 os “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil.”, como um dos temas com menos notas 1000 na história do Enem. Você acredita que este resultado tenha alguma relação com a efetivação, ou falta de efetivação, da educação para as relações raciais?