

Relações raciais na experiência docente: *implicações no cotidiano escolar*

Race relations in the teaching experience:
implications for daily school life

Relaciones raciales en la experiencia docente:
implicaciones en la vida cotidiana escolar

 **LÉCIA NÁJLA DOS SANTOS MELO***

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Ilhéus – BA, Brasil.

 **EDMACY QUIRINA DE SOUZA****

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Ilhéus – BA, Brasil.

RESUMO: O artigo objetiva considerar como as relações raciais vivenciadas por docentes implicam em suas práticas pedagógicas. Apresenta o recorte de pesquisa de mestrado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia com professores/as das Ciências Humanas dos anos finais do ensino fundamental numa escola pública em Ilhéus/BA, por meio de encontros decolonizantes e a produção de cartas pedagógicas. O estudo revelou que o percurso pessoal de muitos/as docentes é ainda demarcado pelo racismo e que o silenciamento está presente em sua formação e persiste no cotidiano do trabalho docente. Também demonstrou que considerar as relações raciais na vida, formação e profissão a partir das experiências dos/das docentes é um caminho fundamental na compreensão e transformação das questões étnico-raciais no espaço escolar, visando o rompimento das colonialidades e a construção de uma educação antirracista.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da educação básica no município de Ilhéus, Bahia. Coordenadora pedagógica da rede estadual da Bahia. E-mail: <leciamelos31@gmail.com>.

** Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, lotada do Departamento de Ciências Humanas Educação e Linguagem e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UESB. E-mail: <esouza@uesb.edu.br>.

Palavras-chave: Relações Raciais. Experiências Docentes. Educação Antirracista. Cotidiano escolar.

ABSTRACT: This article aims to consider how the race relations experienced by teachers impact their pedagogical practices. It presents a section of a master's thesis from the State University of Southwest Bahia – UESB with Human Sciences teachers in the final years of elementary school at a public school in Ilhéus/BA, through decolonizing meetings and the production of pedagogical letters. The study revealed that the personal trajectory of many teachers is still marked by racism and that silencing is present in their education and persists in the daily teaching work. It also demonstrated that considering race relations in life, education, and profession from the perspective of teachers' experiences is a fundamental path in understanding and transforming ethnic-racial issues in the school environment, aiming at breaking down colonialities and building an anti-racist education.

Keywords: Race Relations. Teaching Experiences. Anti-racist Education. Daily School Life.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo analizar cómo las relaciones raciales que experimentan los maestros inciden en sus prácticas pedagógicas. Presenta el recorte de una investigación de maestría en la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía, con profesores/as de ciencias humanas de los últimos años de la escuela primaria de una escuela pública en Ilhéus, BA, a través de encuentros decolonizantes y de la producción de cartas pedagógicas. El estudio reveló que el camino personal de muchos/as docentes todavía está marcado por el racismo y que el silenciamiento está presente en su formación y persiste en el trabajo docente diario. También demostró que considerar las relaciones raciales en la vida, la formación y la profesión desde las experiencias de los/as docentes es un camino fundamental para comprender y transformar las cuestiones étnico-raciales en el espacio escolar, con el objetivo de romper las colonialidades y construir una educación antirracista.

Palabras clave: Relaciones raciales. Experiencias docentes. Educación antirracista. Rutina escolar.

Introdução

Os caminhos raciais que constituem as trajetórias de vida dos/das professores/as influenciaram e influenciam o cotidiano de suas práticas pedagógicas na escola, tendo em conta que é imbricado pelas experiências raciais/sociais. Não se pode desprezar o fato de docentes, como sujeitos/as, estarem imersos/as num contexto em que são perpassados/as pelo racismo, assim como os/as estudantes; ou seja, possuem experiência de vida com o racismo e suas múltiplas faces. Desse modo, as suas práticas pedagógicas são também pensadas a partir de seu lugar social, pois não há como separar o lugar social do lugar epistemológico, como reflete Ramón Grosfoguel (2020). Cabe questionar: qual lugar social os/as professores/as ocupam? Como o racismo repercute em suas vidas? Como têm sido afetados/as?

Como não são sujeitos/as neutros/as, não se pode falar em práticas pedagógicas neutras. Portanto, não há como discutir as práticas pedagógicas apartadas da realidade do lugar social onde os/as docentes vivem e de onde vêm, já que estão no contexto de uma sociedade estruturalmente racista. A escola não está isolada da sociedade, o que acontece fora dela repercute dentro do seu espaço e vice-versa. Trata-se de pensar que o lugar desses/as professores/as e desses/as estudantes, que nesse contexto é o mesmo, como sujeitos/as atravessados/as pelo racismo, o que não pode ser desprezado, inclusive para discutir a construção e a implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

Refletir sobre essa imbricação entre vivências docentes, o racismo e como isso interfere nas suas práticas é propor pensar sobre a lógica construída historicamente e que vem sendo perpetuada de forma estrutural, conduzindo à naturalização da inferiorização de grupos sociais definidos como subalternizados, dos quais são retirados direitos fundamentais como meio de manter uma estrutura de poder sustentada na desumanização e na segregação. A partir das suas próprias histórias, os/as professores/as têm a oportunidade de ampliar o olhar para suas práticas pedagógicas e perceber como o racismo se mostra uma realidade latente. Esse processo pode conduzir esses/as profissionais a perceberem a importância dessa luta e buscarem meios para o desenvolvimento de uma educação crítica, que altere as estruturas raciais e sociais deste contexto desumano e cruel.

Nesse sentido, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, apresentada em 2023, que visou compreender o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas de professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia). A pesquisa se assentou no “fazer decolonial” proposto por Alexander Ortiz Ocaña e María Isabel Arias López (2019) como outra maneira para pensar a metodologia. Para a construção das informações, foi empreendido um processo envolvendo cinco participantes: dois professores e três professoras¹. Foram realizados encontros decolonizantes e a produção de cartas pedagógicas, conforme sugerem Guilherme do Val Toledo

Prado, Cláudia Roberta Ferreira e Carla Helena Fernandes (2011), que compreendem a escrita docente como possibilidade de reflexão e crítica sobre as próprias práticas, com alto potencial para possibilitar mudanças significativas. O desenvolvimento deste estudo estabeleceu um diálogo com a educação pública e buscou potencializar nos/nas sujeitos/as participantes um pensar decolonizante sobre suas práticas pedagógicas.

Na realização da pesquisa, os/as participantes se envolveram em encontros coletivos e escrita de cartas, refletindo, em ambos os momentos, sobre as questões raciais e sua imbricação nas práticas pedagógicas cotidianas. Mostrou-se relevante apresentar suas experiências individuais em conexão com as relações raciais. Foi interessante perceber o quanto essas experiências de vida se mostraram reveladoras e, de certa forma, indissociáveis dos percursos de formação e profissão na condição de professor/a e ser social.

Conhecer aqueles/as que protagonizam as práticas pedagógicas escolares

A aproximação com os/as professores/as se mostrou importantíssima para perceber algumas nuances que envolvem a questão racial no espaço escolar. Foram momentos de diálogo que sinalizaram a pertinência de pensar a relação entre as práticas pedagógicas, experiências de vida e os enlaces do racismo em sua história e seu cotidiano. Tal percepção revela a importância de tecer reflexões e questionamentos às estruturas racistas que formam os/as sujeitos/as e construir possibilidades para efetivar uma educação antirracista e decolonial no espaço escolar, a partir de discussões que envolvam a relação dessas vivências com as práticas pedagógicas.

As informações que embasaram o delineamento do perfil dos/das participantes foram obtidas nos encontros decolonizantes e nas cartas pedagógicas. Em relação à identidade racial, uma professora se autodeclarou mulher negra e duas se autodeclararam brancas, um professor se autodeclarou negro e o outro mestiço, conforma mostra a Tabela 1²:

Quadro 1. Autodeclaração dos/das participantes

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

Fonte: Produzido pelas autoras, 2022.

O participante Caboclo Marcelino apresentou, tanto nos encontros decolonizantes como em sua primeira carta, uma inquietação com relação a sua identificação étnico-racial. O professor diz pertencer a uma família multirracial e não se sente confortável em definir uma matriz racial, nesse sentido, considera-se ligado à matriz indígena e também à africana. Nos encontros sinalizou que, pelos padrões estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, se declara pardo, mas se entende como mestiço e assim quis ser identificado, a fim de não desconsiderar as duas matrizes que têm impacto na sua formação identitária:

“Quando perdi meus documentos que eu fui na delegacia [...] me chamou a atenção lembrar minha ascendência indígena e eu nunca parei pra pensar nisso, que eu tenho ascendência indígena por parte da minha família, mas eu nunca reclamei porque eu me vejo como um homem, um ser urbano, contemporâneo e se eu priorizar um lado da minha personalidade eu vou tá extinguindo o outro, então eu me considero mestiço mesmo, entendeu?” (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 2, 2022).

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

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

Embora o processo de branqueamento físico da sociedade tenha fracassado, seu ideal, inculcado através de mecanismos psicológicos, ficou no inconsciente coletivo brasileiro, permanecendo nas cabeças de negros e mestiços (MUNANGA, 2020). Porém, para além desse viés, a fala do professor conduz a pensar numa mestiçagem (*mistura*) no sentido de considerar as diferentes contribuições raciais/culturais presentes na sua formação. Nesse sentido, sua narrativa se aproxima do que Marcio Goldman (2017) chamou de *contramestiçagem*, considerando a relação afro-indígena:

o encontro entre afros e indígenas nas Américas é o resultado do maior processo de desterritorialização e reterritorialização da história da humanidade. É bastante notável, assim, que um fenômeno dessa envergadura tenha recebido relativamente tão pouca atenção ou, melhor, que tenha recebido um tipo de atenção que, ao adotar as perspectivas dominantes, acabou por desconsiderar completamente como ele foi pensando fora delas e, também, o que poderíamos denominar de dimensão transcendental do encontro (GOLDMAN, 2017, p. 12).

Para o autor, o uso do termo “contra” toma o sentido de “uma afirmação das multiplicidades” (GOLDMAN, 2017, p. 25), ou seja, a contramestiçagem propõe pensar outros encontros não tendo por base a cultura branca. Cecília Campello do Amaral Mello (2003), ao realizar uma pesquisa junto a um movimento de artistas denominado Arte Manha, que se define como afro-indígena, trouxe exemplos de como esse processo acontece. A autora conclui que ser afro-indígena está para além de uma identificação de cor ou traços fenotípicos, mas é uma condição de encontrar-se com o ser, que envolve a cultura, os antepassados e uma maneira de ser e estar no mundo reconhecendo tais influências em sua formação (MELLO, 2014). Para ela, “o conceito de afroindígena seria, portanto, da ordem do devir, daquilo que se torna, do que se transforma em outra coisa diferente do que se era” (MELLO, 2014, p. 227). Assim, considerar duas raízes de ascendência revela uma tentativa de resistência e manutenção dos próprios valores e modos de existência.

A contramestiçagem representa um conceito que leva a pensar para além da lógica das três raças fundadoras da sociedade brasileira que tem o branco como referência, mas permite pensar a partir de relações históricas não conhecidas e pouco estudadas entre povos tidos como minorias ou excluídos, a saber indígenas e negros – justamente a relação que o professor Caboclo Marcelino faz notória. A perspectiva elucidada pelo participante conduz a pensar uma relação de contramestiçagem afro-indígena e não mestiça no sentido de associar-se ao branco, figura a quem o termo está sempre relacionado. O que o professor enaltece são as relações das culturas negra e indígena que o constituem em suas memórias e forma de ser.

Chama a atenção a descrição de um professor e uma professora sobre a multirraciedade na família enquanto fator que contribuiu para suas formações pessoal e profissional e como responsável por apresentarem facilidade/naturalidade em vivenciar a diversidade no espaço escolar:

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

“Eu sempre trabalhei com muita naturalidade na minha vida essa questão racial, até pela questão da miscigenação na própria família e assim como te falei, minha melhor amiga na infância era negra, então eu nunca enxerguei o outro com assim ser diferente por uma questão de pigmentação de pele, a diferença estava em, no tratar, na maneira da abordagem da pessoa, de um para com o outro, eu sempre valorizei muito essa questão, sempre” (Professora Conceição Lopes, Encontro 2, on-line, 2022).

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

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

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

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

Ao falar de sua família a professora destaca a autoafirmação da identidade como fundamental, na escola não se prioriza o assunto. O relacionamento interracial é um fator importante para a participante, mostrando que sua relação familiar a ajuda a perceber situações de preconceito/racismo entre os/as estudantes, contra o que procura sempre intervir. Em sua fala, relata a situação vivenciada por sua filha e que não pode ser desprezada, pois aponta para o fato de sofrimentos psicológicos ocasionados por expressão

de racismo, mas traduzidos como bullying. Essa é uma realidade ainda comum, em que “o racismo ainda é alimentado nas escolas, muitas vezes mascarado e que insiste, nos campos discursivos, em ser confundido entre as diferentes formas de discriminação, generalizando-as como *bullying*” (PASSOS, 2019, p. 27). Esse contexto, em reflexão crítica de Almerison Cerqueira Passos, precisa ser considerado, pois o racismo é um tipo de violência, mas que precisa ser reconhecido como tal, afinal, não é uma violência qualquer, está atrelada a uma ideia que prevalece na sociedade, a de tratar as pessoas como pertencentes a raças superiores e inferiores, sendo suas características físicas determinantes para o tratamento que lhes dispensam.

Nesse sentido, minimizado enquanto bullying, “permite que o racismo seja invisibilizado e generalizado a uma espécie de brincadeira de mau gosto entre crianças e adolescentes. Nesse aspecto o racismo perde, portanto, com o advento do *bullying*, o seu caráter criminal” (PASSOS, 2019, p. 28). Por isso a escola precisa apropriar-se da discussão racial, a fim de identificar, reconhecer e combater o racismo ainda presente, pois ao ser ignorado, causa graves problemas à vida de sujeitos/as, atingindo sua autoestima e seu posicionamento no mundo. A professora Maria Felipa, única participante da pesquisa que se autodeclara mulher negra, assume sua identidade racial negra e aponta como essa constituição se delineou, influenciando sua infância, adolescência e fase adulta:

“Como mulher, filha, esposa, profissional e Mulher Preta, as questões raciais sempre estiveram presentes na minha vida pessoal desde a infância, com o lidar com os cabelos crespos que deveriam estar sempre arrumados e acomodados que servia de brincadeiras inconvenientes por parte dos irmãos que eram em número de sete. As lembranças são poucas, vão se apagando da memória, mas me vem a lembrança de uma vizinha que vendia confeções para minha mãe e de um comentário sobre as características físicas de minha irmã e eu: suas meninas tem feições fina, você tem barriga limpa. Na infância e adolescência preconceito e racismo, eram vistos de outra forma. Os apelidos eram considerados como brincadeiras tanto na escola como em casa, e se resolvia com brigas entre irmãos e vizinhos, castigo por parte dos pais e professores. Parecia uma coisa comum, ser chamada de preta, ou escolher só as brancas e bonitas para entregar presentes aos professores e autoridades, ser rainha do milho, dividir pelotão em desfile da primavera e 7 de setembro, até nas brincadeiras com os vizinhos. Tinha a brincadeira de desfile de miss e sempre quem os meninos escolhiam eram as brancas e bonitas. E por isso se tinham brigas, xingamentos. Até hoje, a situação é outra, mas se observa ainda essas preferências. Talvez essas questões estejam inconscientemente presentes e se manifestem de alguma forma em mim, como às vezes me sinto do nada, constrangida diante de algumas situações, retraída, como se fosse algo interno mesmo, só a psicologia para explicar. Como exemplo, às vezes quero entrar em determinado ambiente, mas não vou porque sei que os olhares vão ser diferentes, o atendimento... Outro dia estava numa festa e no meio do salão de festa o organizador se dirigiu a mim e perguntou, pela pulseira de identificação. Eu disse: Quebrou e deixei na mesa. E ele. Vamos lá. Chegando disse: É realmente recolhi uma pulseira daqui, e me colocou outra. Essa semana comentando com o meu marido, disse que foi algo desnecessário e observei que tinha muitas pessoas sem identificação, teve convidados que nem colocaram. Era o momento de me retratar mais deixei pra lá” (Professora Maria Felipa, Carta Pedagógica 1, 2022; grifos nossos).

A identificação racial e sua constituição relatadas nas experiências de vida da professora destacam como o quesito cor/raça está presente e influencia as atitudes cotidianas, podendo reverberar em efeitos psicológicos do racismo na conformação da subjetividade de pessoas negras³. Kabengele Munanga (2016) compara essa relação com o que se vê ao observar um iceberg, pois assim como os efeitos do racismo, há uma estrutura que não é visível; são vistas as ações discriminatórias manifestas nos comportamentos individuais e em sociedade, contudo há a parte não visível, à qual “correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas” (MUNANGA, 2016, p. 11). Esses efeitos invisíveis foram muito trabalhados por Frantz Fanon (2008) em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*, comprovando o quanto a insistente superioridade do mundo branco provoca a inferiorização da pessoa negra e a consequente negação racial, quase inconscientemente.

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

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

Primeiro, está baseado em mensagens que reproduzem a concepção de que membros de certos grupos possuem defeitos morais, motivo pelo qual sempre estão envolvidos em situações ridículas. Segundo ele reproduz estereótipos negativos sobre membros de grupos minoritários, o que reforça a percepção social de seus supostos defeitos morais inatos. Embora nem todo humor que representa grupos raciais seja racista, há aqueles que são nocivos porque propagam imagens negativas

de minorias raciais. Terceiro, esse tipo de humor causa danos psicológicos e sociais às suas vítimas. Elas se sentem moralmente degradadas por causa de piadas racistas, além de sofrerem danos materiais em função da percepção negativa que as pessoas têm delas. Quarto, sua natureza está relacionada ao contexto cultural no qual sua produção ocorre. Quinto, o humor racista tem um caráter estratégico: ele existe para perpetuar os estereótipos responsáveis pela marginalização moral e material de minorias raciais. Ele tem sido utilizado como meio de legitimação social. Sexto, o humor racista também garante satisfação psicológica, especialmente para membros do grupo racial dominante (MOREIRA, 2019, p. 54).

Essas experiências não morrem no interior das pessoas, elas continuam gerando ações, mesmo que de aceitação de uma suposta condição de inferioridade, cristalizada ao longo do tempo, o que reflete a persistente ação da colonialidade do ser na vida dos/das sujeitos/as.

Diante das vivências de racismo, a professora Maria Felipa declara: “Mas sobrevivi, e sobrevivo...” (Carta Pedagógica 1, 2022). Sua fala reflete a experiência na condição de mulher, professora negra que precisa resistir numa sociedade cujas estruturas têm seu assento no racismo, mas que em muitas situações não consegue reagir de imediato. A professora também declara:

“Eu acho que até sofri [preconceito] porque tem coisas que apagam da memória da gente, mas às vezes a gente tem ações hoje em dia que foi reflexo daquilo que a gente esqueceu do passado. Algumas ações assim de constrangimento que eu deixo de fazer porque eu acho que minha cor impede de eu não fazer, eu acho que alguma coisa que eu sofri lá só que eu não me lembro” (Professora Maria Felipa, Encontro 2, 2022).

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

A professora Conceição Lopes, assim se declara: “Minha cor de pele é branca ‘segundo os padrões’, meu sangue vermelho, meu coração multicolor, minha raça única = Humana” (Carta Pedagógica 2, 2022). Ao se autodeclarar branca, enfatiza em suas narrativas o fato de lidar bem com as diferenças, desde a infância, o que sempre a acompanhou nas relações sociais e no campo profissional. Nesse sentido, identifica sua raça como “humana”, a fim de deixar evidente que ter a cor branca não a coloca num lugar de superioridade ou inferioridade em relação a qualquer outro grupo racial. Porém, tal

argumento precisa ser analisado de maneira cuidadosa, porque discutir raça é trazer à tona o caráter segregacionista e desigual da sociedade em que vivemos e na qual estabelecemos relações diversas, sendo a raça um critério marcante.

É preciso pensar que se considerarmos apenas a raça como “humana” e desconsiderarmos o sentido social e político que esse termo possui pode-se construir o argumento equivocado de que o racismo então, não existe, contribuindo para que ele se perpetue. Como afirma Nilma Lino Gomes: “Raça é ainda o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, do que é o racismo que afeta as pessoas negras na nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 45). Portanto, o discurso da raça como humana pode ser a armadilha que nega a existência de raça e, portanto, de racismo. O uso de tal expressão demonstra uma falsa ideia de igualdade e impede um pensar crítico sobre as consequências do racismo.

Em se tratando do cotidiano das práticas pedagógicas é importante um trabalho que se distancie de generalizações, para que não conduzam à negação de origem/raça/cor entre os/as estudantes. Essa mudança é fundamental e pode constituir um campo fértil para a decolonização do saber e do ser, por meio da abertura para a pluralidade, onde cada um possa reconhecer-se pelo que é, e não de acordo com modelos pré-determinados. A esse respeito, refletem Maria Helena de Lima Aood, Waldir Ferreira Abreu e Alder de Sousa Dias, ressaltando que não se pode esquecer que “Por séculos se oprime, se usurpa e se tenta invisibilizar parte da humanidade” (AOOD, ABREU & DIAS, 2021, p. 171). Reafirmar o reconhecimento identitário dos/das estudantes é um exercício de resistência às colonialidades que tentam constantemente reafirmar um modelo único de pensar, ser e viver.

O modelo de poder dominante europeu utilizou, ao longo da história, diversas estratégias para se perpetuar e fazer com que pessoas não europeias desejassem viver sob seus padrões, como forma de sentirem-se superiores. Para isso, promoveram a si próprios/as, sua cultura, seus conhecimentos e “também concluíram que eram naturalmente (isto é, racialmente) superiores a todos os demais, já que tinham conquistado a todos e lhes tinham imposto seu domínio” (QUIJANO, 2005, p. 116). Promoveram, assim, a manutenção de um status a ser desejado, e essa lógica precisa ser alterada, para que os/as sujeitados/as historicamente consigam se perceber e enxergar a partir de outras lentes, resgatando sua identidade.

As ausências na formação

A formação docente é de essencial importância para a ampliação das discussões étnico-raciais na escola, inclusive para repensar e conseguir reconhecer-se

identitariamente. A esse respeito, os/as participantes declaram ter vivenciado uma realidade de silenciamento:

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

A professora Maria Felipa declara: “Na minha formação de Magistério e na Faculdade, as questões raciais não tiveram presença nem como conteúdo, nem tema de discussão, não eram evidenciados” (Carta pedagógica 1, 2022). E a professora Nivalda Tupinambá acrescenta: “Na minha formação acadêmica, falava-se sobre estudos africanos, dando ênfase às questões históricas sobre racismo, mas não dava o mesmo enfoque como é tratado atualmente, como violência social, mesmo porque a legislação foi sendo alterada em anos depois” (Carta pedagógica 1, 2022). No que diz respeito à formação inicial, percebe-se a ausência de debates ou tratamento da abordagem racial como um suporte para fomentar as práticas pedagógicas. A professora Nivalda Tupinambá destaca que a ausência da temática em sua formação pode ter ligação com a falta de uma legislação durante o período em que foi estudante no ensino superior, contudo, na atualidade, mesmo com avanços no sentido legal, um enorme silenciamento ainda permanece na formação inicial de professores/as.

O professor Gregório Luís mostra o quanto, em sua formação, a pessoa negra era vista como inferiorizada, não havendo destaque para o desenvolvimento de uma visão positiva da história da população negra; ao contrário, as histórias negras não eram conhecidas, a formação era restrita à história hegemônica, europeia. Esse silenciamento observado reflete de forma evidente a ação das colonialidades do poder, do saber e do ser na formação docente. Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau demonstram em seu estudo que, intencionalmente, “a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas” (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 36). Vê-se a expressão da colonialidade do poder com a instituição autoritária de saberes, consequentemente, a colonialidade do saber, com forte marca do eurocentrismo, e a colonialidade do ser, haja vista que os silenciamentos ao longo do tempo provocam marcas na constituição dos/das sujeitos/as. Com o tempo, o professor Gregório interessou-se em aprofundar conhecimentos sobre a resistência negra no Brasil e cursou uma especialização em História e Cultura Afro-Brasileira, pesquisando religiões de matriz africana.

Uma das professoras, reconhecendo também esse silenciamento, afirma que suas experiências a conduziram a um percurso de busca em sua formação: “As questões étnico-raciais sempre me inquietaram levando-me a refletir e aprofundar no tema [...] Ciente disso participei como ouvinte, e cursista em vários encontros” (Professora Conceição

Lopes, Carta Pedagógica 2, 2022). Diante da inquietação que o tema provocava, ela buscou compreender as relações raciais para construir suas práticas pedagógicas, participando de diversos eventos, como encontros, seminários e palestras. Essa ação representa um movimento de decolonialidade do saber, ou seja, a busca por conhecer outros mundos que ajudem a chegar em novos conhecimentos negados e/ou silenciados na formação, representa a ação de questionar as bases eurocêntricas estabelecidas.

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

Esse silenciamento age a favor da violência, impedindo a transformação no cenário do racismo a partir da educação. E mais, ele provoca um extermínio de histórias, vidas e possibilidades. A estratégia de promover a eliminação da participação negra na construção positiva deste país, é antiga, a intenção sempre foi perpetuar visões depreciativas e inferiorizar ao máximo esse grupo racial. Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau afirmam que “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social” (MOREIRA & CANDAU, 2020, p.17). A partir desse quadro percebe-se que a ausência de uma formação racial crítica é um dos fatores a perpetuar o racismo estrutural. Por isso, é urgente uma formação outra que conduza a pensar os processos históricos reais que promoveram eliminações violentas a determinados grupos.

Mudanças reais podem acontecer a partir do reconhecimento e enfrentamento dessa realidade, daí a importância de momentos para educadores e educadoras perceberem essa conjuntura e a enfrentarem, visando a transformação. Tal constatação elucida alguns questionamentos apresentados pela intelectual Eliane Cavalleiro, quando reflete sobre os processos de exclusão no espaço escolar: “Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?”

(CAVALLEIRO, 2021, p. 35). Tentar responder as questões trazidas por essa importante intelectual das relações étnico-raciais na escola é um exercício fundamental para ampliar a compreensão das relações raciais no espaço escolar e perceber os limites, potencialidades e retrocessos que ocorrem. A promoção dessas reflexões compõe um primeiro passo na luta pelo enfrentamento ao racismo no espaço escolar. Para reconhecer o racismo é imprescindível sair do campo do implícito, velado, para que todos/as saibam reconhecê-lo e sintam o incômodo que gera, percebam o sofrimento que causa diariamente.

Corpos docentes negros na escola: entre o dito e o silenciado

Promover momentos de diálogo com os/as docentes sobre as questões étnico-raciais e sua relação na escola possibilitou um movimento de analisar criticamente sua condição nesse espaço. A professora Maria Felipa relatou algumas situações em que percebe o desafio que é ser mulher negra, professora, bem-sucedida. Em certa ocasião, a aquisição de um carro novo causou comentários entre alguns/umas estudantes, que a viram chegar acompanhada por uma colega de trabalho, branca – isso gerou dúvidas sobre a quem pertencia o carro. Ou ainda: *“O aluno perguntou: e a senhora é rica? Eu disse não. Um outro aluno que estava perto disse: eu acho que esse carro da professora é alugado”* (Professora Maria Felipa, Encontro 1, 2022). O espanto também reverberou entre colegas professoras/as: *“Vi diante dos meus colegas quando eu comprei o carro, ‘Ê tá de carro, tá rica hein?’ Todo mundo aqui tem carro e ninguém nunca falou isso. Parece que eu ganho igual a todo mundo, mas eu não posso ter um carro”* (Professora Maria Felipa, Encontro 1, 2022).

Por meio dos relatos acima é possível perceber o quanto as colonialidades estão arraigadas na sociedade, definindo no campo subjetivo os papéis sociais; seus efeitos reverberam entre os/as estudantes e colegas de trabalho. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva reflete esse contexto ao afirmar que “a cor da pele não branca como a dos europeus, ao lado de outras diferenças físicas foram e continuam sendo utilizadas como critérios para julgar quem seria superior, ou não” (SILVA, 2019, p. 15). Percebe-se nas situações narradas a presença das colonialidades do poder e do ser definindo o lugar social que cada um/uma deve ocupar, com base numa divisão que é racial – e ter carro novo, nessa lógica, não é coisa para pessoas negras, muito menos para a mulher negra.

Como afirma Quijano (2005) os papéis sociais são definidos denotando quem deve ter acesso aos bens e espaços sociais/materiais e quem deve sempre estar no lugar da não-conquista, não-existência. É a colonialidade do poder demarcando a colonialidade do ser, definindo o lugar que as pessoas devem ocupar na sociedade. Nessa perspectiva, a pesquisadora Marinalva Veras Medeiros e o pesquisador Waldir Ferreira Abreu reforçam em suas análises que os enlaces das colonialidades, as consequências e os males que provocam não estão distantes, ao contrário, permanecem “no cotidiano da vida das

pessoas, na concepção de mundo, no pensamento individual e coletivo de cada um” (MEDEIROS & ABREU, 2021, p. 105).

O relato da professora sintetiza ainda que o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2020) e permeia o imaginário da população, inclusive na escola, entre estudantes e professores/as. Essa é uma realidade sobre a qual não se fala no ambiente escolar, mas não quer dizer que não aconteça; reflete o racismo evidenciando que, no imaginário social, há lugares que são tomados como determinados para pessoas negras e brancas, como apontou Lélia Gonzalez e Carlos Alfredo Hasenbalg (1982). As dores provocadas pelo racismo estão presentes, marcando a vida dos/das sujeitos/as, repercutindo em seu fazer e conduzindo suas escolhas. Nesse contexto, questionamentos podem conduzir a tomadas de decisão: agir para mudar a lógica? Continuar silenciando? Criar estratégias para o enfrentamento? Não obstante, quando se iniciam diálogos nesse sentido, é comum que a situação seja negada, e colocada como ‘coisas da sua cabeça’ ou como se a própria pessoa estivesse se inferiorizando. Esses são efeitos que o silenciamento provoca, perpetuando uma realidade de exclusão, desigualdade, segregação e baixa autoestima.

Um dos participantes argumentou que lhe chama a atenção e influencia diretamente suas reflexões a percepção da falta de representatividade negra nos espaços mais privilegiados, assim como em seu percurso acadêmico e profissional. Ele demarcou a ausência de professores/as negros na instituição escolar e a condição de pobreza dos/das estudantes negros/as:

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

Aqui, mais uma vez é perceptível a colonialidade do poder, que segrega e conduz a definição de papéis sociais – e mais, a colonialidade do ser, que conforma sujeitos/as à posição de inferioridade. As pesquisadoras Zelma Madeira e Daiane Gomes (2018) afirmam que a sociedade brasileira se estrutura na desigualdade racial que estabelece a desigualdade social, fazendo com que as pessoas negras sejam vítimas de enormes disparidades. A observação do professor confirma essa realidade desigual, que envolve a baixa representatividade negra nos cargos que exigem maior escolaridade e a relação entre a raça e a baixa condição socioeconômica. Assim, “por motivos coloniais, a população negra tem encontrado dificuldade em ampliar seu nível de escolaridade, e, quando assim o faz, não tem se traduzido em melhor qualificação no mercado de trabalho” (MADEIRA & GOMES, 2018, p. 472). Dessa forma o racismo se constitui como elemento que define os papéis sociais e perpetua desigualdades, por isso “a emancipação da população negra

pressupõe mais do que a dimensão estritamente econômica; ela envolve dimensões culturais, políticas e de valores profundas” (MADEIRA & GOMES, 2018, p. 477).

Tal realidade evidencia o quanto o imaginário social está profundamente imbricado nas questões raciais, e não se pode esquecer que, nesse contexto, as colonialidades exercem um papel decisivo, definindo os lugares sociais com base na raça e agravando o quadro de desigualdades. É necessário que, a partir da educação, possam ser criados mecanismos para romper a visão essencialista e universal que apregoa um cenário de exclusão, onde é demarcada uma superioridade branca, tornando os/as estudantes da escola pública, majoritariamente negros/as e pertencentes à classe popular, inferiorizados/as em suas relações raciais e sociais. A construção desse percurso, com vistas a alterar rotas impostas pelo racismo, precisa considerar as experiências docentes, dialogar e promover debates, momentos de acolhimento e reflexões, visto que são instrumentos essenciais para transformação na educação.

Considerações finais

Neste artigo objetivamos considerar as relações raciais vivenciadas por docentes e como elas promovem implicações em suas práticas pedagógicas. Compreendemos que não se pode separar a prática profissional das experiências pessoais/sociais. O/A professor/a e a escola se inserem num contexto racista, e não há como pensar na realidade docente na escola sem considerar o que vive e vê fora dela.

A partir da análise das experiências de vida aqui refletidas foi possível perceber que pensar na construção de uma educação antirracista não pode desconsiderar as tramas raciais que envolvem a vida dos/das professores/as, profissionais que se encontram na linha de frente de enfrentamentos. Os enlaces do racismo nas suas trajetórias são fundamentais para iniciar reflexões necessárias de rompimentos, seja de processos de reconhecimento ou negação. Nesse contexto, importa considerar o/a professor/a como um ser político, com vivências raciais que o/a constituem, afinal são sujeitos/as imbricados/as na realidade racial, e considerar suas experiências torna-se um passo fundamental para (re)pensar as relações raciais que se estabelecem no espaço escolar.

Recebido em: 15/08/2025; Aprovado em: 24/03/2026.

Notas

- 1 Para identificar os/as professores/as participantes foram utilizados nomes de personagens negros/as e indígenas que tiveram importância invisibilizada na história da Bahia, também como meio de lhes dar notoriedade.

- 2 Não foi sinalizado aos/às participantes nenhum parâmetro de autodeclaração racial, ficando livres para se apresentarem no contexto racial como preferissem.
- 3 Os efeitos psicológicos do racismo correspondem a um campo de estudos explorado por alguns/umas autores/as no Brasil, a exemplo de Isildinha Baptista Nogueira, na obra *A cor do inconsciente – significações do corpo negro* (2021); destacamos também a obra organizada por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (2016).

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020. 264 p.

AOOD, Maria Helena de Lima; ABREU, Waldir Ferreira & DIAS, Alder de Sousa. Decolonizar a formação de professores na Amazônia: uma possível agenda de trabalho. In: ABREU, Waldir Ferreira & OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). *Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia*. Curitiba: CRV, 2021. p. 161-174.

CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed., 7ª reimp.. São Paulo: Contexto, 2021.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOLDMAN, Marcio. Contradiscursos afroindígenas sobre mistura, sincretismo e mestiçagem Estudos Etnográficos. *Revista de Antropologia da UFSCAR*, v. 9, n. 2, p. 11-28, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONZALEZ, Lélia & HASENBALG, Carlos Alfredo. *Lugar de negro*. São Paulo: Marco Zero, 1982.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ecidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson & GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 55-77.

MADEIRA, Zelma & GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade*, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018.

MEDEIROS, Marinalva Veras & ABREU, Waldir Ferreira. Pedagogia decolonial e formação docente: perspectivas emancipadoras a partir da ótica de uma didática decolonial. In: ABREU, Waldir Ferreira & OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). *Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia*. Curitiba: CRV, 2021. p. 103-119.

MELLO, Cecília Campello do Amaral. *Obras de arte e conceitos: cultura e antropologia do ponto de vista de um grupo afro-indígena do sul da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS. Museu Nacional, UFRJ, 2003.

MELLO, Cecília Campello do Amaral. Devir-afroindígena: “então vamos fazer o que a gente é”. *Cadernos de Campo* (São Paulo-1991), v. 23, n. 23, p. 223-239, 2014.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. 7. reimp. Petrópolis: Vozes, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 11-14.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*. São Paulo: Perspectiva, 2021.

OCAÑA, Alexander Ortiz & LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PASSOS, Almerison Cerqueira. O bullying escolar no Brasil: Reflexões gendradas e a emergência de olhares interseccionais. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 2, n. 5, 2019.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta & FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 11, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24216>. Acesso em: 4 ago. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Rio de Janeiro: CES, 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer & GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na família e a construção da negritude: embates e limites entre a degradação e a positivação na constituição do sujeito. *Odeere*, v. 2, n. 4, p. 61-83, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? (How do I educate myself/and how to educate in a world of growing inequality?). *Crítica Educativa*, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019.