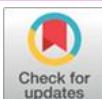


Desvelando as relações raciais nas práticas pedagógicas: uma leitura decolonial do cotidiano escolar


Lécia Nájla dos Santos Meloⁱ

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil

Edmacy Quirina de Souzaⁱⁱ

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil

Resumo

Este artigo traz um recorte da dissertação de mestrado defendida em 2023 e buscou compreender o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia). A pesquisa, de natureza qualitativa, visou evidenciar a reflexão da diversidade étnico-racial em espaço público de educação, através de encontros com os/as professores/as e produção de cartas pedagógicas. Utilizou-se o “fazer decolonial” (Ocaña; López, 2019) como outra maneira para pensar a metodologia baseada em princípios decoloniais. A análise revelou que os espaços utilizados pelos/as professores/as para incluir as questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas, na maioria das vezes, envolve situações espontâneas no relacionamento entre os estudantes no cotidiano das aulas, mas precisam ser incluídas intencionalmente no currículo conforme orienta a Lei nº 10.639/2003, o que faz questionar a urgência de formação docente crítica, antirracista e decolonial, promovendo a desnaturalização e o enfrentamento do racismo.

Palavras-chave

relações étnico-raciais; educação antirracista; decolonialidade; currículo; formação docente.

Unveiling racial relations in pedagogical practices:

A decolonial reading of everyday school life

Abstract

This article presents an excerpt from the master's dissertation defended in 2023 and sought to understand the place of anti-racist education and the decolonial perspective in the pedagogical practices of teachers in the area of Human Sciences (Geography, History, and Philosophy). The research, of a qualitative nature, aimed to highlight the reflection of ethnic-racial diversity in public education spaces, through meetings with teachers and the production of pedagogical letters. The “decolonial doing” (Ocaña; López, 2019) was used as another way to think about the methodology based on decolonial principles. The analysis revealed that the spaces used by teachers to include ethnic-racial issues in pedagogical practices most often involve spontaneous situations in the relationships between students in the daily classroom routine, but they need to be intentionally included in the curriculum as guided by Law no. 10.639/2003, which raises questions about the urgency of critical, anti-racist and decolonial teacher training, promoting the denaturalization and confrontation of racism.

Keywords

ethnic-racial relations; anti-racist education; decoloniality; curriculum; teacher training.

Desvelando las relaciones raciales en las prácticas pedagógicas: una lectura decolonial de la vida escolar cotidiana

Resumen

Este artículo presenta un extracto de la disertación de maestría defendida en 2023 y que buscó comprender el lugar de la educación antirracista y la perspectiva decolonial en las prácticas pedagógicas de los docentes del área de Ciencias Humanas (Geografía, Historia y Filosofía). La investigación, de carácter cualitativo, tuvo como objetivo evidenciar el reflejo de la diversidad étnico-racial en los espacios públicos de educación, a través de encuentros con profesores y la producción de cartas pedagógicas. Como otra forma de pensar la metodología basada en principios decoloniales, se utilizó el “hacer decolonial” (Ocaña; López, 2019). El análisis reveló que los espacios utilizados por los profesores para incluir cuestiones étnico-raciales en las prácticas pedagógicas involucran, en la mayoría de los casos, situaciones espontáneas en las relaciones entre los estudiantes en el cotidiano del aula, pero necesitan ser incluidas intencionalmente en el currículo conforme a lo orientado por la Ley nº 10.639/2003, lo que plantea interrogantes sobre la urgencia de una formación docente crítica, antirracista y decolonial, promoviendo la desnaturalización y el enfrentamiento del racismo.

Palabras clave

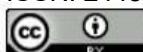
relaciones étnico-raciales; educación antirracista; decolonialidad; plan de studios; formación docente.

1 Introdução

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado defendida em 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e teve como objetivo compreender o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia) no contexto de uma escola pública municipal dos anos finais do ensino fundamental. Assim, a pesquisa discutiu acerca da educação antirracista em contexto escolar, sob o olhar decolonial¹.

Para tratar desta temática e compreendê-la, é necessário refletir sobre o racismo e os efeitos sociais/educacionais que gera, assim como a necessidade do rompimento dessa lógica. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço formal de educação, possui imenso potencial para tal discussão. No entanto, ao invés de combater preconceitos, esse espaço, muitas vezes, tende a reforçar estereótipos e reproduzir o racismo. Isso porque, notadamente nos espaços escolares, há ainda a valorização do conhecimento

¹ Nesta pesquisa, “[...] a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36).



hegemônico que desconsidera saberes outros, exprimindo, assim, um caráter uniformizado e carregado por uma visão eurocêntrica que reproduz ideias e pensamentos, apontando para uma história de vencedores e vencidos, expondo modelos de saberes reconhecidamente científicos, como aqueles que devem ser aprendidos, que merecem espaço.

A realização deste estudo evidenciou a reflexão da diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas em espaço público de educação, exercício fundamental para (re)pensar os relacionamentos e atitudes que permeiam esse ambiente. Cavalleiro (2001, p. 150) ressalta que: “[...] no cotidiano escolar, a educação anti-racista² visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados”, portanto, tratar de uma educação que se diga antirracista é iniciar um caminho que conduz à reflexão com vistas à transformação de pensamentos que reverberem em mudança de ações e extirpar atitudes discriminatórias que levam à persistência da lógica da desigualdade na escola e consequentemente nos espaços sociais onde esses sujeitos convivem.

A abordagem teórico-metodológica utilizada teve por base a teoria decolonial, princípios da educação antirracista e da interculturalidade crítica. Estabeleceu um diálogo com a educação pública, buscou potencializar nos sujeitos participantes um pensar *decolonizante* sobre suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, questionou as bases da educação eurocêntrica que reflete a realidade do racismo estrutural da sociedade brasileira. Para a construção das informações, foram realizados encontros *decolonizantes* e a produção de cartas pedagógicas a partir da abordagem de narrativas autobiográficas.

Diante dos momentos com os/as participantes da pesquisa, foi possível perceber que a inserção da temática racial em suas práticas pedagógicas em muitas situações não apresentava ligação direta com o conteúdo programático, mas era motivada por acontecimentos cotidianos, a partir de falas observadas entre os próprios estudantes, o que demonstra uma urgente necessidade de ações na escola a fim de tornar a implementação da Lei nº 10.639/2003 uma realidade efetiva no cotidiano. Portanto, traremos neste artigo uma discussão de como as relações raciais nas práticas pedagógicas dos/as professores/es tensionam a leitura do cotidiano escolar em variadas circunstâncias.

² A grafia da palavra atende ao original escrito pela autora; ao longo do texto, atendemos à grafia conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990.

Este artigo encontra-se organizado primeiramente nesta Introdução, na qual apresentamos e contextualizamos a temática que movimentou o estudo. Em seguida, trazemos o caminho metodológico que nos ajudou na construção de um fazer decolonial de pesquisa. Logo após, segue a apresentação dos resultados e discussões empreendidas no sentido de tensionar “O movimento de incluir as questões raciais nas aulas”, “A influência da Lei nº 10.639/03 nas práticas pedagógicas” e os “Efeitos da questão étnico-racial no espaço da sala de aula”. Finalizamos trazendo algumas considerações que emergiram a partir das discussões propostas neste estudo.

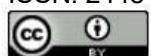
2 Fazer decolonial: desconstruir para construir juntos/as

Considerando a implicação desta pesquisa com a decolonialidade, ao pensar na metodologia que a embasaria, foi necessário desvelar algumas questões, a saber: “Como visibilizar as vozes dos/as participantes? Como não apenas representá-las nos textos? Como criar espaços e formas dessas vozes serem ouvidas? Das narrativas serem construídas?” (Silva; Moura; Santos, 2021, p. 152). Esses questionamentos serviram de base para pensar os espaços para a construção das informações³.

Assim, encontramos em Ocaña e López (2019) a fundamentação para sustentar o modo de conduzir a pesquisa seguindo princípios decoloniais, o que não representa uma nova metodologia, mas uma outra opção de fazer pesquisa trazendo a importância de visibilizar os/as participantes e colocando o pesquisador como um aprendente no processo de construção, ou seja, como um “mediador decolonial” (Ocaña; López, 2019, p. 159, tradução nossa).

Desse modo, ao pensar o processo de construção de informações, considerando o caráter decolonial deste trabalho, mostrava-se desafiador encontrar um caminho que permitisse a pesquisadora atuar junto aos/às participantes de maneira a colaborar com as reflexões desses sujeitos, proporcionando uma contribuição direta no campo da pesquisa. Assim, foi utilizada a produção da escrita narrativa autobiográfica para a construção das informações da pesquisa. Essa escolha não foi aleatória, mas surgiu após muitas buscas que conduziram a perceber o potencial dessa abordagem dentro de uma pesquisa que se

³ Utilizamos na pesquisa a mesma perspectiva de Santos (2020), partindo do pressuposto de que, na pesquisa decolonial, não coletamos dados, mas construímos informações.



propõe *decolonizadora*. Tal escolha se deu porque a abordagem autobiográfica “[...] trata-se, portanto, de referendar a capacidade humana de reflexividade, via movimento da escrita autobiográfica e a aprendizagem que decorre dessa reflexão” (Silva, 2014, p. 19).

Consideramos uma maneira de construir informações junto aos/as participantes e que esses momentos pudessem oferecer aos sujeitos envolvidos uma devolutiva em reflexão que contribuísse na sua formação, haja vista que, ao falar e refletir sobre suas vivências em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, os/as professores/as tinham a oportunidade de (re)pensar suas rotas no cotidiano escolar.

Na perspectiva do “fazer decolonial” (Ocaña; López, 2019), o/a pesquisador/a se coloca não como um/a investigador/a a coletar dados, mas enquanto um/a mediador/a decolonial, aquele/a que se propõe como “[...] um ator, um facilitador de processos libertadores” (Ocaña; López, 2019, p. 159, tradução nossa). E são as ações realizadas que fornecem as bases da mediação. Assim, os autores defendem que essa mediação ocorra considerando o “[...] contemplar comunal, o conversar alterativo e o reflexionar configurativo” (Ocaña; López, 2019, p. 159, tradução nossa). Foram essas três ações que contribuíram para a construção de informações junto ao campo, onde todos puderam se perceber como partícipes e cuja reflexão foi construída de maneira conjunta.

Nesse processo a ação da pesquisadora como mediadora garante o processo decolonial, assim a aplicação do contemplar comunal possibilita um momento de aproximação entre os sujeitos, em que ambos podem expressar suas emoções sem constrangimentos. O conversar alterativo reflete o momento de troca de experiências, em que todos podem se sentir livres para conversar acerca do tema proposto expressando suas experiências, inclusive a pesquisadora. O reflexionar configurativo compõe a análise dos processos anteriores, baseada na reflexão e abertura às realidades dos/as participantes, acolhendo-as sem julgamentos determinantes. Todo o processo representa uma mudança no modo de agir da pesquisadora, o que envolve um modo decolonial de sentir-se na pesquisa, envolvendo-se colocando-se também como participante.

Nesse sentido, a metodologia deste trabalho envolveu a realização de quatro encontros *decolonizantes* com os/as participantes, professores/as da área de Ciências Humanas que atuam no Ciclo 4, Fases I e II (turmas de 6º e 7º anos), e que fazem parte do quadro efetivo de docentes da unidade escolar campo da pesquisa. A área do conhecimento em que atuam os/as participantes compreende os componentes curriculares: História,

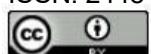
Geografia e Filosofia. A escolha dessa área se deu primeiramente pela proximidade da pesquisadora, professora da mesma área na unidade escolar que percebe a relevância de uma reflexão acerca das questões étnico-raciais. Consideramos que, em relação aos componentes curriculares dessa área de conhecimento, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 dão maior ênfase à abordagem do componente curricular História, mas, ao mesmo tempo, orientam que as temáticas sejam incluídas em todo o currículo, o que denota a relevância em realizar uma reflexão acerca dessa questão com os/as professores/as que atuam nos demais componentes curriculares da área.

Os encontros foram impulsionados por “questões reflexivas” que eram a base para o diálogo e que motivavam a escrita de cartas pedagógicas. Assim, esta pesquisa apresentou uma abordagem autobiográfica por tratar e valorizar as histórias a respeito da vida profissional dos/as docentes, tendo em conta que as narrativas pedagógicas são “[...] os dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola” (Prado, 2013, p. 150).

Destacamos que as análises realizadas tiveram por base referenciais decoloniais e princípios da educação antirracista e enfrentamento às faces do racismo, ou seja, na realização da análise foram utilizados marcadores da colonialidade⁴ e decolonialidade, mas também leituras a partir de autores com os quais dialogamos na pesquisa que traçam o panorama do racismo/antirracismo presente nas vivências dos/as participantes. Trouxemos para a análise a perspectiva de operacionalização da matriz metodológica sugerida por Martins e Benzaquen (2017), que tensiona os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser que podem criar movimentos de interpretação de fenômenos sociais, e a educação é um deles. Desse modo, a análise das informações construídas se deu a partir da observação/identificação de marcadores coloniais e decoloniais presentes nas narrativas dos/as participantes e a presença do racismo e do antirracismo nas suas vivências, com base nas narrativas orais, por meio dos encontros *decolonizantes*, e escritas, por meio das cartas pedagógicas. A seguir, descrevemos os resultados das reflexões dos/as professores/as participantes em relação à inclusão das questões étnico-raciais nas suas práticas pedagógicas.

3 O movimento de incluir as questões raciais nas aulas

⁴ A colonialidade “[...] pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização [...]” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36). Envolve as esferas do poder, do saber e do ser.



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

O trecho do poema com o qual abrimos esta seção constituiu a contribuição de uma das participantes da pesquisa, a professora Maria Felipa⁵, que, envolvida nas discussões dos encontros, decidiu levar para a sala de aula um texto, o poema “Me gritaram negra”, de Victoria Santa Cruz, a fim de discutir com os/as alunos/as o pertencimento racial:

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

A experiência pedagógica vivenciada pela professora com seus/suas alunos/as proporcionou uma reflexão conjunta acerca de como a presença negra é percebida nos espaços e também a importância da valorização e pertencimento racial, revelando o quanto a sala de aula está imersa nas consequências da colonialidade do ser, que atua há séculos reforçando a inferioridade de determinados grupos sociais, em especial a população negra, fazendo com que as crianças e adolescentes não se sintam confortáveis ou orgulhosos/as em assumir a identidade negra ou nela querer incluir-se ou comparar-se, pelo contrário, buscam meios de “defesa” para que não sejam assim reconhecidos/as, como se, de maneira implícita, ecoasse uma voz que diz: “Não quero ser reconhecido como *negro*, e sim como *branco*” (Fanon, 2008, p. 69). Isso é muito comum na sociedade brasileira, muitos/as podem ser negros/as, mas eu não. Sou moreno, tenho a pele clara, meu cabelo não é “ruim”, meu nariz não é “chato”, não sou negro, assim impera “[...] a vergonha. A vergonha e o desprezo de si” (Fanon, 2008, p. 109). Por isso, a necessidade de descolonizar as mentes, que estão imersas na colonialidade do ser e a todo tempo

⁵ Para identificar os/as professores/as participantes da pesquisa, foram utilizados nomes de personagens negros/as e indígenas com importância invisibilizada na história da Bahia como meio de lhes dar notoriedade.

enviam ao corpo mensagens de desvalorização, menosprezo e repulsão. Tal realidade denota uma realidade onde estudantes negros/as “[...] convivem com a exclusão, o desprezo e a violência, sendo-lhes negado o direito à sua identidade, ancestralidade, orgulho e valorização de serem quem são” (Ribeiro; Squilante, 2022, p. 14). As narrativas a seguir são outros exemplos de como a questão racial se mostrou na prática pedagógica para além dos conteúdos escolares:

Na minha prática pedagógica, dentro dos conteúdos abordados durante o ano letivo, procuro abrir espaços para discussões sobre preconceito e racismo, no propósito de permitir que os discentes pudessem expor os seus sentimentos, que, muitas vezes, se assemelhavam aos sentimentos da minha filha. Algumas vezes, percebi a reprodução de falas que vêm do seu ambiente familiar ou de convivência nos locais de moradia, até mesmo expressões preconceituosas. Procuro mostrar as razões que estão implícitas nas falas, nas expressões ofensivas, para que sentimentos de inferioridade e baixa autoestima não sejam reproduzidos (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 1, 2022).

Na minha prática é um parâmetro para trabalhar essas questões, principalmente com fatos do cotidiano, que é uma constante atualmente. São temas bastante difíceis de serem trabalhados. As questões raciais são algo colonial e cultural – por que não dizer um processo ligado também à educação doméstica? Os conceitos são criados pelas relações que os alunos estabelecem com os seus, mais um fator que dificulta o trabalho do professor. A escola, acredito, tem que se ver no papel de desmistificar todos esses preconceitos, conceitos, que há tempos, gerações, estão instalados [...]. Na sala de aula, além de discutir os fatos da realidade, também trabalho com situações que acontecem dentro de sala de aula [...]. Felizmente faço das minhas aulas o lugar de debate, reconhecimento relacionado à falta de respeito em relação ao ser humano (Professora Maria Felipa, Carta Pedagógica 2, 2022).

Na primeira narrativa, a professora Nivalda Tupinambá afirma que abre espaços diante dos conteúdos com discussões que envolvem o debate racial em relação à superação dos preconceitos, como meio de superar a negação e o silenciamento, os quais trazem consequências à constituição do ser dos/as alunos/as. Oliveira (2020) reflete sobre a importância que se deve dar às visões preconceituosas que são observadas no cotidiano escolar, considerando que a negligência e o silenciamento podem causar problemas graves aos sujeitos, inclusive atingir seu bem-estar físico e mental.

Nessas duas narrativas aparece um ponto de vista em comum, pois as duas professoras afirmam que as ações de preconceito racial emitidas na sala de aula têm origem no seio familiar, ou seja, na visão destas, o lar seria o local onde tais visões são criadas e fortalecidas e na escola são reproduzidas. Cavalleiro (2001) reflete sobre a relação da família com a questão racial, evidenciando que esse reforço de fato pode acontecer, como também o silenciamento, no entanto a autora faz uma abordagem muito

pertinente nesse contexto, pois conclui que, na maior parte das vezes, o preconceito percebido na escola é considerado como culpa dos relacionamentos familiares, tendo os/as professores/as dificuldade em reconhecer que a escola pode, sim, ser o local onde o problema nasce ou é reforçado, sendo os/as docentes geralmente apontados/as como “parte da solução” (Cavalleiro, 2001, p. 68), colocando o racismo como um problema que a escola precisa tratar, mas que não teria responsabilidade sobre sua origem. Almeida (2020, p. 41) aborda essa discussão mostrando que as instituições possuem um caráter racista:

[...] o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade.

Mesmo com evidências dessa realidade, os/as professores/as parecem ter receio de compreender a escola como atravessada pelo racismo institucional. Diante das narrativas, percebe-se que, para o/a professor/a incluir a temática racial na sua prática, de certa maneira, precisa transgredir no seu fazer pedagógico, abrindo espaços, em meio aos conteúdos, para discussões, a partir da percepção da realidade. Para tanto, reconhecer o racismo como um tema relacionado às práticas pedagógicas é essencial. Vê-se, assim, que, apesar de a Lei nº 10.639/2003 tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, ainda é complicado para o/a docente compreender como isso deve ser incluído na sua prática; quando o é, de certa maneira, é reconhecido enquanto um trabalho à parte, devido às necessidades que alguns identificam, seja no relacionamento entre os/as alunos/as ou nas situações da sociedade que sentem necessidade de abordar.

É fundamental pensar o tratamento das questões étnico-raciais para além desse viés. Contrapor/confrontar o racismo é uma das possibilidades, mas faz-se necessário repensar, por exemplo, a inclusão de temas/autores/visões de mundo que são excluídos na educação escolar, as formas de conceber e explicar a realidade, pensando a partir da sabedoria dos povos negros e indígenas, sendo esse um ponto fundamental a se considerar, rompendo a forte influência da colonialidade do saber. Para Gomes (2020, p. 224):

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, relembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças

emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento.

Esse caminho de inclusão de conhecimentos invisibilizados na educação escolar é extremamente necessário e compõe um exercício decolonial por evidenciar o protagonismo aos/às inferiorizados/as, conduzindo a constituição de uma educação antirracista e decolonial. Ribeiro e Squilante (2022) corroboram essa ideia ao afirmarem em seu estudo a necessidade da inclusão de temáticas que se referem à história da África e dos africanos, envolvendo as lutas empreendidas e suas contribuições nos mais variados âmbitos sociais, isso em todo o desenvolvimento do currículo escolar, e não de maneira esporádica e descontinuada.

Tal exercício encontra muitos obstáculos, principalmente porque a lógica das colonialidades resiste por meio de muitas estratégias na manutenção de um sistema que define uma visão de mundo que não tem interesse em negociar (Maldonado-Torres, 2020). A fim de pensar a partir da decolonialidade, faz-se necessário questionar o eurocentrismo presente nas práticas escolares, como propõem Martins e Benzaquen (2017), sendo possível perceber isso quando o professor Gregório Luís explica sobre como a temática étnico-racial permeia suas práticas pedagógicas:

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

A narrativa do professor revela que em suas práticas pedagógicas procura abordar uma visão positiva do negro, suas contribuições, luta e resistência. Essa perspectiva comprehende o exercício das práticas pedagógicas como um espaço para mostrar as contribuições do conhecimento negro, e não apenas a perspectiva denunciativa do racismo e do combate a preconceitos, oportunizando aos/as alunos/as o acesso a conhecimentos produzidos pela população negra em confronto com a lógica hegemônica de saberes. Práticas com esse caráter inclusivo são imprescindíveis na construção de uma educação antirracista enquanto projeto decolonial, pois, “[...] se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural” (Candau, 2020, p. 681). E se o desejo é de construir uma educação que pense a partir da decolonialidade, logo é fundamental que se enalteçam histórias outras que são constantemente sufocadas pela colonialidade do saber. Ribeiro (2019, p. 64-65) sinaliza que:

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

Há aqui uma convocação para alterar o campo das discussões de problemas ligados a preconceito e racismo no cotidiano escolar e em situações da realidade social para outra maneira de enfrentamento também necessária: a construção da visão da população negra como partícipe na construção de conhecimentos, demonstrando sua importância na constituição histórica desse país. Importa realizar uma análise crítica da condição dos grupos inferiorizados, nas práticas pedagógicas, pois “[...] levantar a questão sobre o significado e a importância da colonização constitui-se num desafio ao usual conceito de ‘descoberta’, e traz à tona o caráter problemático da apropriação de terras e

recursos e suas implicações até hoje" (Maldonado-Torres, 2020, p. 33). Fazer conhecidos esses processos históricos é oportunizar a transformação da maneira como se concebe a própria história e constituição identitária brasileira.

Nesse sentido, "[...] no Brasil, temos de tratar juntos indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus e de asiáticos, sem medo das tensões, abertos à nossa diversidade, sem querer ninguém ser o melhor, o superior" (Silva, 2007, p. 502). Ampliar o conhecimento da história é visibilizar as várias formas de existência que contribuíram na sua formação e podem contribuir hoje com maneiras diversas de pensar e produzir conhecimento, ou seja, romper a colonialidade do saber conduz a um processo que constitui uma verdadeira decolonização nas mentes e corpos.

4 A influência da Lei nº 10.639/2003 nas práticas pedagógicas

A Lei nº 10.639/2003 foi uma conquista e um enorme avanço no campo da educação para as relações raciais, ao mesmo tempo que denota o quanto neste país a questão racial é um território de enfrentamentos. Em relação à referida lei, a professora Nivalda Tupinambá mostrou que apresenta relação direta no contexto das suas práticas pedagógicas. Em suas palavras, argumenta:

Na verdade, a inclusão de estudos afro-brasileiros nas escolas só se tornou efetivo a partir da Lei nº 10.639. Desde então, os docentes passaram a ter uma preocupação em aprofundar seus estudos e ampliar as discussões sobre racismo e preconceito com relação à cor da pele e tipo de cabelo, principalmente foi aí que se parou para pensar o quanto a nossa sociedade é racista e que a democracia racial é de fato um mito, visto que o racismo estrutural é imperante. [...] Na minha prática pedagógica, procuro trabalhar as relações étnico-raciais no decorrer do ano letivo, levando em conta o cumprimento da Lei nº 10.639, que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas e também por perceber a importância que esse estudo tem no ambiente escolar, onde existe uma diversidade social muito grande, pois envolve alunos de diversos contextos sociais. Tentar minimizar as iniciativas racistas e preconceituosas é o nosso papel enquanto educadores comprometidos com uma educação que promove a cidadania (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 2, 2022).

A professora demarca o quanto importante foi a implantação da Lei nº 10.639/2003 para que a discussão racial ganhasse mais espaço na escola, assim como a reflexão sobre a importância da valorização das diferentes identidades. Da mesma forma, destaca que, a partir de então, a temática foi reconhecida para ser analisada de maneira crítica, desvelando os racismos e estratégias para seu funcionamento e perpetuação. A

professora reconhece a relevância da implantação da lei e busca aplicá-la com iniciativas nas suas práticas pedagógicas, no cotidiano das aulas, a fim de romper o racismo. Cabe destacar que:

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

Como reflete a autora, a razão de ser de uma lei deve estar na forma como ela é aplicada, o que inclui os sujeitos reais envolvidos nesse processo e as condições que recebem para concretizá-la. Entretanto, o cenário que se apresenta é uma lei implantada há mais 20 anos e ainda com enormes problemas para a sua efetivação, pois “[...] da lei à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer” (Silva, 2007, p. 499).

Munanga (2005) afirma que se, de um lado, não há leis que possam se mostrar suficientes para eliminar as discriminações de todo e qualquer tipo, a existência delas é de suma importância, em especial quando atinge as esferas da educação, principalmente por sua capacidade de fazer os sujeitos questionarem sua história e a ordem das coisas, por isso, nesse contexto, a ação dos/as professores/as é crucial.

Nessa perspectiva, importa refletirmos sobre a maneira como se entende a educação, se quanto trabalho individualizado ou uma ação que se constrói em conjunto, a partir de discussões, partilhas e descobertas coletivas, afinal “[...] cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro” (Brasil, 2004, p. 26). Esse entendimento, se posto em prática, poderia contribuir consideravelmente para uma transformação no cenário educacional, haja vista que propor a participação dos professores/as nessa discussão pressupõe que eles/as estejam preparados/as para questionarem os contextos de implementação da lei e darem sugestões sobre estes, ao que cabe também questionarem a formação do/a professor/a nesse sentido.

Para Cavalleiro (2001, p. 148), “Pode-se dizer que a desigualdade racial na instrução escolar resulta em certa medida do não-investimento [sic] em uma escola pública de qualidade, na qual professores e professoras estejam preparados e atentos para a

diversidade racial". Cabe questionar: será que estes/as estão tendo oportunidades de se abrirem a pensar sobre as questões étnico-raciais em seu cotidiano? Ou seja, pensar uma escola que ofereça educação pública de qualidade exige não desprezar as desigualdades existentes no seu interior e buscar superá-las e a preparação dos seus/uas profissionais é uma ação fundamental. Segundo Medeiros e Abreu (2021, p. 103):

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

Proporcionar aos/às professores/as um repensar à sua formação é contrapor a lógica das colonialidades, ação urgente e insurgente para a construção de uma escola que de fato seja antirracista. Outrossim, os reflexos desse investimento poderão ser sentidos na sociedade como um todo, repercutindo nos relacionamentos extramuros da escola. Considerando essa realidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) afirmam a:

[...] necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 17).

As mudanças no cenário real da educação escolar perpassam por um processo de repensar, reorganizar, reestruturar, enfrentar e principalmente construir movimentos que transgridam a partir da decolonialidade, propiciando a conjugação de diferentes saberes para que práticas transformadoras se tornem realidade. Esse percurso só é possível quando a educação é compreendida na sua inteireza, necessitando de investimentos conjuntos que conduzam a caminhos de formações, gerando mudanças na mentalidade dos/as profissionais, os quais são consistentemente regados por estratégias do mundo colonizado em manter sua lógica excludente.

5 Efeitos da questão étnico-racial no espaço da sala de aula

No decorrer dos encontros *decolonizantes* e no desenvolvimento das cartas pedagógicas, os/as participantes demonstraram momentos significativos com a abordagem racial nas suas práticas pedagógicas e os efeitos que isso gerava. A professora Maria Felipa relatou como é interessante perceber que, quando são trabalhadas outras formas de pensar, o/a aluno/a pode surpreender, vendo outras possibilidades para ler o mundo. Alguns de seus relatos evidenciaram o quanto a impressiona o fato de discentes desconhecerem temas e discussões relacionados à questão racial, mas que, ao mesmo tempo, surpreende-se ao ver a participação positiva de outros, inclusive expressando a percepção do desigual tratamento que vivenciam em seu cotidiano, relacionando tal realidade a um “problema de cor”:

Os meninos do 6º ano fizeram uma pesquisa de alguns termos que são considerados preconceituosos. Apareceu tanta coisa: ‘mula’⁶, que eu nem sabia [...]. Eu coloquei algumas palavras que eles desconhecem; a questão das cotas, que eles não sabem por que as cotas. Apareceu a palavra ‘reconhecimento’; eles não sabem; ‘vitimizar’; tantas palavras que eu coloquei; 7º ano e não sabe, imagina o 6º (Professora Maria Felipa, Encontro 3, 2022).

Eles colocaram muita coisa, colocaram principalmente a questão do preconceito, por causa da cor. Quando chegam numa loja, quando chegam nas Americanas⁷, aí muitos casos que entraram junto com meninos de outros colégios, e eles foram mais olhados que os outros, e eles não sabem que reação tomar, ficam com medo, com vergonha e vão saindo de mansinho. ‘Ficaram me olhando, professora. Fiquei com vergonha e saí de mansinho’ (Professora Maria Felipa, Encontro 3, 2022).

Um menino do 7º ano perguntou: ‘Professora, a senhora já viu em festa aí na Avenida⁸ quem é que recebe baculejo? Preto que está de boné, está de tatuagem; a gente nunca vê aqueles branquinhos da Avenida receberem baculejo [...]. Num outro dia, um menino do 7º ano veio: ‘Tia, eu tenho orgulho da minha cor’ e saiu correndo para o intervalo, mas depois eu não conversei mais com ele, por que ele veio me dizer isso (Professora Maria Felipa, Encontro 3, 2022).

As narrativas da professora mostram o quanto evidencia em suas práticas pedagógicas um conhecimento crítico da realidade racial em que os/as alunos/as estão inseridos/as. As discussões abrem espaço para que os/as discentes consigam fazer leituras que cotidianamente passariam despercebidas. Momentos como estes são

⁶ A professora faz referência à ligação da palavra “mula” com a expressão “mulato”, pois muitas pessoas ainda usam esse termo carregado de racismo para se referir a uma pessoa descendente de brancos/as e negros/as.

⁷ A professora se refere ao estabelecimento “Lojas Americanas” que se localiza no centro da cidade de Ilhéus, Bahia, e fica no caminho que muitos/as dos/as alunos/as da escola percorrem todos os dias para chegar à unidade escolar, que também se localiza no centro da cidade.

⁸ “Avenida” é uma referência a um dos bairros mais nobres do município de Ilhéus, a avenida Soares Lopes, localizada no centro da cidade.

importantes para perceber como pensam e como agem diante de uma sociedade onde o racismo estrutural está presente delineando as relações sociais. É possível identificar nesses relatos a forte influência das colonialidades do poder e do ser através da imposição de uma hegemonia branca refletida nas posições sociais percebidas pelos/as estudantes. Eles/as sentem o reflexo de uma sociedade hierarquizada que impõe modelos de seres humanos considerados adequados para frequentarem determinados espaços, enquanto a outros lhes é negado o direito de ser quem são livremente.

Discussões como estas precisam permear o cotidiano das práticas pedagógicas, pois visam gerar transformações na maneira como os/as adolescentes compreendem os relacionamentos em sociedade. Candau (2020, p. 681) afirma que “[...] desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial”. Importa que este desafio se torne mais frequente nas práticas pedagógicas de modo a gerar mudanças nas mentalidades dos/as estudantes, desconstruindo as colonialidades que são naturalizadas em seu cotidiano de relacionamentos nas teias sociais.

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

Desenvolver ações didáticas abordando preconceito e racismo no espaço escolar traz discussões que ajudam os nossos alunos a desconstruírem ideias fixas e carregadas de preconceito que são oriundas do seu convívio familiar e social e que estão presentes na sociedade em que vivemos, mas que, através do conhecimento, pouco a pouco pode-se ressignificar ideias e valores e transformar os alunos em cidadãos adultos menos racistas.

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

esse viés deve, sim, ser trabalhado, certamente “[...] os próprios conflitos podem ser usados como recursos pedagógicos no enfrentamento do racismo” (Ribeiro; Squilante, 2022, p. 8), no entanto o trato da questão étnico-racial não pode se restringir a essa abordagem. Discutir as situações do cotidiano é deveras importante, mas, para *decolonizar* a educação e criar um movimento antirracista, é preciso também que estes/as estudantes possam se reconhecer dentro dos temas e práticas na escola, ter acesso a conhecimentos negros e indígenas sendo mais abordados e valorizados, até porque “[...] nada justifica nos mantermos alienados de nossa própria história, de nossa própria cultura” (Ribeiro; Squilante, 2022, p. 8).

Necessário se faz, pois, buscar referências em nossas raízes culturais, históricas mais profundas” (Silva, 2019, p. 14). Importa desestabilizar a ordem vigente que visa controlar os sujeitos por meio do estabelecimento da imposição de uma visão de mundo única (Maldonado-Torres, 2020). A professora Conceição Lopes (Encontro 2, *on-line*, 2022) aponta para a importância do resgate da história do negro no Brasil, contando outras versões de uma história por vezes conhecida sob versão única:

É comum desmistificar na minha prática aquela coisa da questão do negro como escravo, principalmente, na verdade, porque quem veio para aqui, o escravo em si, é porque eles foram escravizados, retirados muitos príncipes, muitos eram princesas, inimigos que raptavam e vendiam eles como escravos, não que eles fossem escravos e aqui eles foram tratados como escravos, mas que muitos desempenhavam papel de realeza lá no seu país de origem, então eu trabalho muito essa questão.

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

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

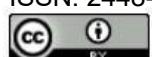
A professora Nivalda Tupinambá (Carta Pedagógica 1, 2022) destaca ainda a percepção da abordagem racial nas práticas pedagógicas, não apenas como forma de denunciar realidades de racismo, mas de permitir o reconhecimento e a mudança de postura diante da estrutura social:

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

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

6 Considerações finais

Neste artigo, buscamos trazer uma discussão de como as relações raciais nas práticas pedagógicas dos/as professores/as tensionam a leitura do cotidiano escolar em variadas circunstâncias. Foi possível perceber que, no exercício das suas práticas pedagógicas, os/as docentes têm diferentes compreensões, mas que convergem para um ponto comum: a necessidade de incluir a temática racial a fim de reduzir os impactos do racismo na vida dos sujeitos. É perceptível a preocupação dos/as professores/as, no entanto, a ausência de um trabalho articulado na escola faz com que o assunto não seja pormenorizado e permaneça no campo de iniciativas individuais.



O compromisso ético do/a profissional, somado a suas experiências sociais, faz com que entenda a necessidade de tratar de alguma forma o preconceito racial quando se manifesta, principalmente no que diz respeito a situações que geram problemas relacionais nas aulas ou ainda quando as visões de mundo carregadas de preconceito são expostas pelos/as estudantes. Essas narrativas só reafirmam o quanto “[...] podemos dizer que estamos atrasados. Superar a discriminação é ‘pra ontem’” (Santos, 2001, p. 111). E esse movimento envolve comprometimento conjunto da escola, da implementação de políticas, da luta por formação.

A análise das narrativas permite afirmar que é preciso romper os paradigmas postos por meio da educação, apostando numa “[...] práxis dialógica que quebre os silêncios, desabroche as mordaças, retire as vendas” (Medeiros; Abreu, 2021, p. 116), reconhecendo-se que romper uma estrutura secular que se mantém forte, segregando, inferiorizando, estigmatizando, exige práticas conjuntas, sobretudo, na escola, onde o racismo é identificado com frequência; a fim de combatê-lo, cabe buscar questionar as estruturas sociais para garantir os meios para a construção de uma educação antirracista e decolonial. Importa considerar também que “[...] combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola” (Brasil, 2004, p. 14), mas acreditamos que a escola pode se constituir em espaço de enfrentamento, discussão e problematização racial/social, objetivando a condução de práticas pedagógicas que reconheçam, questionem e implementem meios para desestabilizar as estruturas racistas da/na sociedade.

7 Referências

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://editalequidadederal.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de maio de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, p. 247-290, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/qRmTmwBC9b7KPyYkWFv5YXG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022.

CAVALLEIRO, E. S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. S. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2020. p. 223-246.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2020. p. 27-53.

MARTINS, P. H.; BENZAQUEN, J. F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. *Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, Recife, v. 2, n. 11, 2017. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882/482482516>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MEDEIROS, M. V.; ABREU, W. F. Pedagogia decolonial e formação docente: perspectivas emancipadoras a partir da ótica de uma didática decolonial. In: ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B. (org.). *Pedagogias descoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia*. Curitiba: CRV, 2021. p. 103-119.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, Bogotá, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4138/413859107006/html/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

OLIVEIRA, L. F. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. *Revista da ABPN*, v. 12, n. 32, p. 11-29, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/881/806>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PRADO, G. V. T. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. *Interfaces da educação*, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 22 jul. 2022.

RIBEIRO, D. F.; SQUILANTE, D. L. O silêncio diante da desigualdade racial brasileira: subsídios para transformações nas práticas escolares. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 7, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8463/8224>. Acesso em: 15 abr. 2025.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SANTOS, A. C. H. *Modos de vida e formas de resistência de jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar do semiárido alagoano*. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, A. V. *Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado*. 2014. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806306>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SILVA, P. B. G. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades?. *Crítica Educativa*, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438/421>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, R. A.; MOURA, R. P. S.; SANTOS, A. C. H. Narrativas (des)construídas como tarefa política da pesquisa participativa decolonial. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 12 n. 2, p. 147-160, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/60827/3/2021_art_rasilva_rpsmoura_achsantos.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

Lécia Nájla dos Santos Melo, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)

ⁱ  <https://orcid.org/0000-0003-1675-1266>

Doutoranda e mestra do PPGEd da UESB. Professora da educação básica no município de Ilhéus, Bahia. Coordenadora pedagógica da rede estadual da Bahia.

Contribuição de autoria: Proponente do artigo, escrita da primeira versão e construção das informações junto ao campo da pesquisa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5193619836964680>

E-mail: leciamel031@gmail.com

Edmacy Quirina de Souza, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)

ⁱⁱ  <https://orcid.org/0000-0002-6712-1021>

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da UESB. Atua no PPGEd da UESB.

Contribuição de autoria: Supervisão da pesquisa, contribuições na redação, desenho da análise das informações e leitora crítica da versão final.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6674407947880299>

E-mail: esouza@uesb.edu.br

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto e Andreia Vieria de Mendonça

Como citar este artigo (ABNT):

MELO, Lécia Nájla dos Santos; SOUZA, Edmacy Quirina de. Desvelando as relações raciais nas práticas pedagógicas: uma leitura decolonial do cotidiano escolar. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e14203, 2025. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e14203>



Recebido em 9 de janeiro de 2025.

Aceito em 25 de abril de 2025.

Publicado em 21 de maio de 2025.

