

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO – SP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELO RODRIGO MARTINS DA SILVA

**A colonialidade na educação e os efeitos do racismo em estudantes negros: o estado da arte das produções acadêmicas sobre a formação docente**

RIBEIRÃO PRETO - SP  
2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO – SP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELO RODRIGO MARTINS DA SILVA

**A colonialidade na educação e os efeitos do racismo em estudantes negros: o estado da arte das produções acadêmicas sobre a formação docente**

**Versão Corrigida**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - SP (FFCLRP) da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Coelho Lastória

RIBEIRÃO PRETO  
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Silva, Marcelo Rodrigo Martins da.

A Colonialidade na Educação e os efeitos do racismo em estudantes negros: o Estado da Arte das produções acadêmicas sobre a Formação Docente.

99 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Lastória, Andréa Coelho.

1. Estudantes Negros. 2. Estado da Arte. 3. Colonialidade. 4. Formação Docente.

Nome: Silva, Marcelo Rodrigo Martins da.

Título: A Colonialidade na Educação e os efeitos do racismo em estudantes negros: o Estado da Arte das produções acadêmicas sobre a Formação Docente.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:    /    /

#### BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória (orientadora)

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP –  
Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Silvia Letícia Costa Pereira

Instituição: Universidade Estado da Bahia - UNEB

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Instituição: Universidade Estadual Paulista - UNESP

Julgamento: \_\_\_\_\_

*Com as lágrimas lavando meu rosto e o  
arrepio na pele por sentir sua presença,  
nesse momento, como em todos da minha  
vida, dedico esse trabalho à Senhora, “Vó  
Luzia” (in memoriam), minha protetora, que  
me benze sempre, onde eu for.  
Salve, salve, essa Nega!*

## AGRADECIMENTOS

*“Podemos sorrir, nada mais nos impede;  
Não dá pra fugir, dessa coisa de pele;  
Sentida por nós, desatando os nós;  
Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora”.*  
(ARAGÃO, 1986)

As realizações caracterizadas por esse momento, contaram com a efetiva participação de pessoas muito importantes. A tarefa foi árdua, sem elas, não seria possível. Dessa forma, manifesto minha gratidão:

À minha avó Luzia, que ainda criança, foi empregada doméstica. Tinha sonhos de sair daquela vida, mas ouviu de sua patroa: “Quem nasceu com a vassoura nas mãos, morre com a vassoura nas mãos!”. A pequena Luzia negou-se a esse destino e jurou que nem ela, nem seus descendentes seriam obrigados a tal vida, e os ensinou a lutar!

À minha família. Meus filhos que têm a melhor mãe que conheci. Sua parceria foi fundamental para a educação dos homens maravilhosos que se tornaram, bem como, para a edificação desse trabalho que se apresenta. À minha mãe, que forneceu as ferramentas, a disciplina e o suporte psicológico, para enfrentar aos desafios vindouros

Àquele que chegou em minha vida em outra função, mas hoje posso chamar seguramente de Amigo. O Prof. Dr. Marco Monteiro, responsável pela “fagulha acadêmica inicial.”

À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto por possibilitar educação pública inclusiva e ser composta por um corpo docente preocupado com a promoção da diversidade e valores democráticos.

Ao Grupo de Estudos da Localidade - ELO, meus irmãos. Na minha chegada, cada integrante a que tinha acesso, não poupava esforços para que eu me sentisse “da família”. E hoje é assim que os considero.

Às minhas amigas, contemporâneas de mestrado. Tatiana Adas, àquela que abriu as portas, ensinou os primeiros passos e me beneficia com sua amizade até hoje. Minha eterna gratidão e carinho. Gabriele do Carmo, minha irmã gêmea, afinal *viemos à luz* no mestrado, no mesmo momento. Minha amiga fiel, parceira confiável, a quem vou manter em minha vida para sempre.

Ao Prof. Dr. Sérgio Luiz de Souza, a voz amiga que na qualificação e mestrado como um todo, sugeriu boa parte da fundamentação teórica dessa dissertação.

À Profa. Dra. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes e a Profa. Dra. Silvia Letícia Costa Pereira, por engrandecerem esse trabalho à partir do aceite para compor nossa banca.

À Profa. Dra. Andréa Coelho Lastória, a principal coluna dessa realização. Sem sua determinação em me orientar, eu encontraria muito mais dificuldades para chegar até aqui. Muito obrigado por iluminar esse pesquisador iniciante, com seu vasto conhecimento.

Àquela que me fortalece e protege com seu amor. Me faltam palavras para caracterizar o seu papel, “**pois que tu és já toda minha vida**” (ESPANCA, 2011. p 03). Não existe evento em que eu esteja que não conte com a força de seu amor. “**Podem voar mundos, morrer astros, que tu és como Deus, princípio e fim!**” (ESPANCA, 2011. p 03)

## RESUMO

SILVA, M. R. M. **A Colonialidade na Educação e os efeitos do racismo em estudantes negros: o Estado da Arte das produções acadêmicas sobre a Formação Docente.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – SP, da Universidade de São Paulo – FFCLRP/USP, Ribeirão Preto – SP, 2023

O trabalho exposto focaliza a Formação Docente e sua interação com o racismo vivenciado por estudantes negros. O objetivo principal é investigar o Estado da arte das produções científicas sobre a Formação de professores, relacionadas a Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais no Brasil. Os objetivos específicos dizem respeito a reflexão sobre as produções encontradas à luz do referencial teórico-metodológico educacional, verificação sobre a prevalência de trabalhos que evidenciam os desdobramentos da violência racial em estudantes negros e análise de propostas pedagógicas relacionadas à temática. O interesse por tais produções científicas deriva de nossa hipótese de que bases ideológicas legadas pelo Colonialismo brasileiro ainda promovam oposição à consolidação de uma Educação Antirracista focada na diversidade, colocando em segundo plano os saberes dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, em privilégio de bases pedagógicas eurocentradas, apesar da Lei 10639-2003 estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Supomos inicialmente encontrar número reduzido de produções científicas relacionadas à temática. A Escola tem papel socialmente reconhecido na formação de subjetividades e transformação social. Para que se edifique um processo educativo com vistas a equidade e convivência com a diversidade, a Formação docente precisa ser priorizada. Nesse contexto, a partir da abordagem qualitativa, analisamos o estado da arte das produções científicas referentes a essa temática. O estado da arte compreende uma metodologia de pesquisa que se baseia no procedimento de revisão bibliográfica acerca da produção científica de determinada temática. Com intuito de levantar os trabalhos produzidos no Brasil de janeiro de 2017 até setembro de 2022, sobre a temática referida, consultamos o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A apreensão dos dados foi amparada pelo rigor metodológico da Análise de Conteúdo, conforme proposto Laurence Bardin. Trata-se de técnica de pesquisa que objetiva identificar padrões e tendências em um conjunto dos dados. Consiste em definir, codificar e categorizar os objetos da análise. Os resultados indicam que as produções científicas sobre a temática da Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais ganharam legitimidade e presença no campo educacional brasileiro, apesar de considerarmos que o número das mesmas ainda é pequeno.

Palavras-chave: estudantes negros. Estado da Arte. Colonialidade. formação docente.

## ABSTRACT

**SILVA, M. R. M. Coloniality in education and the effects of racism on black students: State-of-the-art academic productions on Teachers' Education.** 2023. Dissertation (Mater's Degree) – Education Postgraduate Program of the Philosophy, Sciences, and Language College of Ribeirão Preto – SP, University of São Paulo – FFCLRP/USP, Ribeirão Preto – SP, 2023

This study focuses on teachers' education and its interaction with racism experienced by black students. The main objective is to investigate state-of-the-art academic productions on teachers' education related to antiracism education and ethnic-racial relationships in Brazil. The specific aims include the reflection upon the productions found in the light of the education theoretical-methodological framework, verification of the prevalence of studies evidencing the results of racial violence in black students and analysis of the pedagogical proposals related to the theme. Our interest in such scientific productions results from our hypothesis that ideological bases bequeathed by the Brazilian colonialism still promote opposition to the consolidation of antiracist education focused on diversity. The kind of education that neglects Afro-Brazilian and Indigenous peoples' knowledges, rather privileging Eurocentric teaching practices, despite the Law 10639-2003, which establishes the mandatory teaching of African-Brazilian History and Culture. We initially expected to find a reduced number of scientific productions related to the theme. Schools play a socially recognized role in the formation of subjectivities and social transformation. To create an education process aiming at equity and coexistence with diversity, teachers' education must be prioritized. In such context, we adopted a qualitative approach to analyze the state-of-the-art scientific productions connected to this theme. State-of-the-art regards a research methodology based on bibliographic review of the scientific production on a specific theme. Aiming to survey the works produced in Brazil from January 2017 until September 2022 on the relevant theme, we searched the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) database of theses and dissertations. Data collection was supported by the Content Analysis methodological rigor, as proposed by Laurence Bardin. This is a research technique that seeks to identify patterns and trends in a dataset. It includes the definition, codification, and categorization of the analysis objects. Our results indicated that although scientific productions on antiracist education and ethnic-racial relationship themes achieved legitimacy and presence in the Brazilian education field, their number is still low.

Keywords: Black students. State-of-the-art. Coloniality. Teachers' education.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Periódicos com temas relacionados ao objetivo da investigação.....	42
Tabela 2 – Periódicos sobre “Formação de Professores” e Educação Antirracista.....	43
Tabela 3 - Periódicos sobre “Formação de Professores” e “Relações Étnico-raciais” - continua .....	44
Tabela 3 - Periódicos sobre “Formação de Professores” e “Relações Étnico-raciais” conclusão .....	45
Tabela 4 - Periódicos que trazem no título “Formação Continuada de Professores” e “Educação Antirracista”.....	46
Tabela 5 - Periódicos que trazem no título Formação Continuada de Professores e Relações Étnico-raciais.....	46
Tabela 6 - Dissertações e Teses encontradas no Banco de Teses da CAPES. ....	47
Tabela 7 - Descrição das Dissertações e Teses encontrados no Banco de Teses da CAPES...	48
Tabela 8 - Descrição das Abordagens Policiais em Minas Gerais de 2013 a 2018.....	58
Tabela 9 - Número de mortes decorrentes de intervenção do Estado, por raça - 2021 .....	59

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC - F	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
ELO	Grupo de Estudos da Localidade
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UEPG	Universidade Federal de Ponta Grossa
USP	Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>1 - Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 - Contrapesos, freios e readequações .....</b>	<b>14</b>
<b>2 - Fundamentação Teórica .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 - Colonialidade, gênese do racismo moderno .....</b>	<b>19</b>
<b>Democracia Racial.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 - A Colonialidade na Educação: resistência e o papel da Formação de Professores.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 – Resistência e Ações Afirmativas.....</b>	<b>29</b>
<b>2.4 - Desdobramentos da violência racial nos processos cognitivos de estudantes negros.....</b>	<b>35</b>
<b>3 - Aspectos Metodológicos da Pesquisa.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 - Momentos da investigação .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1.1 - Primeira Etapa – Periódicos .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1.2 - Segunda Etapa – Teses e Dissertações .....</b>	<b>47</b>
<b>4 - Análise das produções científicas .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1 – Categorias .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1.1 - Categoria I – Identidades.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1.2 - Categoria II – Desdobramentos da Violência Racial em Estudantes Negras</b>	<b>53</b>
<b>4.1.2.1 - O riso, a piada e processos formativos.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1.3 - Categoria III – A relevância oferecida à temática da Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1.4 – Categoria IV – Aproximação com as propostas pedagógicas.....</b>	<b>75</b>
<b>4.1.4.1 – “Pedagogia Griô” .....</b>	<b>84</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>90</b>
<b>Referências .....</b>	<b>94</b>

## 1 - Introdução

O trabalho ora exposto tem como tema a Formação Docente e sua interação com o racismo vivenciado por estudantes negros<sup>1</sup>. A partir dessa premissa, **o objetivo principal dessa dissertação é investigar o estado da arte das produções científicas sobre a Formação de Professores, relacionadas a Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais no Brasil.** Ancorado a este, o trabalho tem como **objetivos específicos, levantar as produções encontradas à luz do referencial teórico-metodológico educacional, verificar a prevalência de trabalhos que evidenciam os desdobramentos da violência racial em estudantes negros e analisar as propostas pedagógicas relacionadas à temática.** O interesse por tais produções científicas deriva de nossa suposição de que as bases ideológicas legadas pelo Colonialismo brasileiro ainda estejam promovendo oposição à consolidação de uma Educação Antirracista focada na diversidade, colocando em segundo plano os saberes dos povos indígenas e afro-brasileiros, em privilégio de bases pedagógicas eurocentradas, apesar da existência da Lei 10639 do ano de 2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003). Com base nessa afirmação, hipotetizamos encontrar um número reduzido de produções científicas relacionadas à temática.

A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2008), é o aporte metodológico sustenta o tratamento dos dados dessa pesquisa, especialmente na produção de categorias analíticas. A base teórico-metodológica, usada para pensar o conteúdo encontrado e categorizado, tem suporte nas formulações de Quijano (2005) sobre Colonialidade e Eurocentrismo na América Latina e Brasil, nas concepções de Gomes (2012) e Sodré (2012) relacionadas aos efeitos da Colonialidade na Educa o.

Para lidar diretamente com as questões ligadas ao racismo, seus efeitos no meio educacional e as Relac es  tnico-raciais na Escola, a base de sustentac o teórica são os trabalhos realizados por Cavalleiro (2000), Carneiro (2011) e Gomes (2003, 2011, 2012). O arcabouço teórico que orienta especificamente as discussões sobre Forma o de Professores, são os trabalhos de Biazi e Tom  (2011), Gomes (2003, 2011), Gatti (2003), e Soares, Assolini e Lastória (2018).

A relevância dessa investiga o está nas evidências dos efeitos danosos do racismo no decorrer da Educa o Escolar em estudantes negros. Institui es de fomento   pesquisa ligadas

---

<sup>1</sup> Usamos o termo negro para identificar o humano afrodescendente, abrangendo os femininos, os masculinos e os que se orientam em g neros diferentes desses últimos.

a Educação do Brasil como o Comitê Científico Núcleo Ciência Pela Infância (2021) e internacionais como o Centro de Desenvolvimento Infantil da Universidade de Harvard (2020), bem como órgãos governamentais como Ministério da Saúde (BRASIL, 2019), apresentam estudos que alertam sobre a incidência de desdobramentos perigosos ao processo de aprendizagem e cognição de estudantes negros. Supomos então, que tais estudantes não adentrem os sistemas educativos em condições igualitárias quando comparados a seus pares de etnia branca. Portanto, entendemos fazer-se necessário atenção adequada por parte dos profissionais da Educação no que diz respeito ao exposto, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu terceiro artigo, determina como princípio a igualdade de condições para acesso e permanência na Escola, bem como a consideração com a diversidade étnico-racial.

As agressões sofridas pelos negros incidem diretamente em seus corpos à partir da violência física a que são submetidos diariamente, segundo informa o estudo realizado pelo Atlas da Violência (2020), bem como de modo abstrato, correspondendo à categoria de violência simbólica como formula Bourdieu (1998), quando sua cultura, características e virtudes são depreciadas, marginalizadas ou proibidas. Tais violências, também ocorrem no ambiente escolar, devido ao racismo edificado nas estruturas da sociedade brasileira que consequentemente contamina todas as instituições sociais, como defende Almeida (2019).

O racismo institucional observado na atualidade tem sua gênese na forma de pensar a sociedade imposta pelos colonizadores europeus no período Brasil-colônia, conforme defendem Assis e Souza (2019). Para Sodré (2012), a Educação no contexto brasileiro sempre esteve, intrinsecamente, ligada aos preceitos eurocentrados impostos pela colonização, resultando em uma permanente colonização educacional. Diante dessa realidade, torna-se imperativo reinventar e reescrever o sistema educacional, promovendo sua descolonização. O pesquisador argumenta que esse processo requer uma profunda reflexão nos programas de formação de professores, pedagogos e outros profissionais da Educação, a fim de dismantelar o paradigma educacional monocultural de origem europeia e abraçar uma abordagem que valorize a diversidade do conhecimento como constituinte legítimo da identidade do país. A partir de observações semelhantes às dos autores acima descritos, movimentos negros organizados e demais entes sociais ligados à Educação pressionaram os órgãos governamentais até que houvesse a promulgação da Lei 10639 do ano de 2003.

Entendemos que processos de Formação de professores que contemplem a temática das Relações Étnico-raciais podem dar suporte aos docentes para que possam assimilar e se apropriar da referida Lei. A partir disso esses profissionais podem operacionalizar formas

adequadas de acolhimento, orientação e empoderamento dos discentes negros, bem como, promover Educação inclusiva, diversa, cidadã e democrática a todos os estudantes.

A Resolução número 1, de 17 de Junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). O documento determina as ações a serem tomadas pelas instituições de ensino promotoras de Formações Iniciais e Continuadas de Professores, no que diz respeito à Educação para as Relações Étnico-raciais, para que o Educar seja voltado a construção de uma identidade democrática para os cidadãos em aprendizagem considerando a natureza multicultural do País (BRASIL, 2004). Em seu artigo segundo a Resolução determina:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a Educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

O inciso segundo ainda revela intenção da Lei em valorizar a identidade dos Negros no Brasil através da valorização da História e da Cultura. Cabe, então, aos processos formativos de professores a preparação dos profissionais para a garantia de que as determinações da Lei sejam cumpridas.

### **1.1 - Contrapesos, freios e readequações**

As reflexões reunidas nas linhas posteriores correspondem a uma somatória de orientações e participações, de modo direto, como o da orientadora dessa investigação, a Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória, e indireto, como as contribuições dos amigos do Grupo<sup>2</sup> de Estudos da Localidade (ELO) do qual faço parte, assim como todas as participações no desenvolvimento dessas reflexões que desaguam na pesquisa que se desenvolve. Dessa maneira, optamos por usar a construção textual na terceira pessoa do plural. Acreditamos que qualquer construção de conhecimento é uma construção coletiva, provisória e constante.

---

<sup>2</sup> O Grupo de Estudos da Localidade é um grupo de pesquisa cadastrado no diretório do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Mais informações em: <http://falagrupoelo.blogspot.com>

Além da graduação de Licenciatura em Psicologia, o que correspondeu ao nosso primeiro passo no campo da Educação, desenvolvemos a prática profissional de Psicologia Clínica na forma de Psicoterapia Individual há mais de uma década. Nossa segunda graduação é o bacharelado em Psicologia. Portanto, entendemos ser importante informar a possibilidade de alguma influência do viés da Psicologia Clínica nos desdobramentos desse trabalho. Outra informação importante, pensando nas influências pelas quais essa pesquisa pode estar exposta, é a etnia negra, fenotipicamente preta, do principal escrevente dessa dissertação. Marcelo Rodrigo Martins da Silva é preto, “até os ossos”, bisneto, neto e filho de poderosas mulheres pretas, essas também com raízes dos povos indígenas Xavante e ancestralidade paterna Caboverdiana, África.

Considerando a possibilidade de tais interferências, uma vez que o sujeito está no mundo e o mundo está no sujeito (MORIN, 2007). A neutralidade constitui-se como um processo “auto-eco-organizativo” (MORIN, 2007). Ou seja, a maneira de enxergar está intrinsicamente ligado a indissociabilidade entre o pesquisador e o mundo. Assim, essa investigação, beneficia-se de um sistema de contrapesos, freios e readequações que mantem o trabalho dentro do campo de investigação da Educação e longe de vieses e influências que ficam a cargo da minuciosa inspeção por parte da orientadora, da metodologia de pesquisa baseada no campo da Educação, bem como, dos autores, pesquisadores, produções científicas, e bancas a que fora submetida essa pesquisa.

No período de experimentação clínica citado, temos nos deparado, de forma constante, com relatos e diagnósticos de psicopatologias como depressão, ansiedade, bem como, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e demais dificuldades psicopedagógicas, essas, normalmente direcionadas por profissionais ligados à Educação. Gerou nos inquietação o fato de que nesse período um número considerável de pessoas esteve em atendimento em nossa clínica, mas entre essas, um total inexpressivo de pacientes negros. O incômodo é intensificado porque supomos que negros também estão suscetíveis a desdobramentos psíquicos e psicopedagógicos que podem ser agravados pela violência racial a que são socialmente submetidos, conforme salienta Cavaleiro (2000). Negros representam 55,9% da população brasileira segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022), mas na prática clínica, não nos deparamos com mais de 2% de pacientes negros, dados que não serão detalhadamente demonstrados no trabalho que se segue, por conta do sigilo e ética profissional.

A Psicologia, aplicada à Psicoterapia como ferramenta de promoção de saúde, passa a ser recurso elitizado, devido às desigualdades sociais encontradas no Brasil (FURTADO, 2012). O consultório onde realizamos os atendimentos é situado na Zona sul da cidade de

Ribeirão Preto - SP, distante 317 Km da capital do estado de São Paulo. Esse município figura no cenário nacional como próspero e financeiramente bem-conceituado, rendendo-lhe o apelido de Califórnia Brasileira (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012). A cidade também se mostra como bom palco de observação da reprodução das desigualdades sociais encontradas no país todo. Segundo a Secretaria Nacional de Renda e Cidadania (BRASIL, 2020) 20% dos mais ricos possuem renda 15 vezes maior que a dos 20% mais pobres. A cidade abriga áreas que exibem grande luxo e riqueza, em contradição com 34.000 pessoas que vivem em pobreza extrema. Delas, 56% são negros, segundo dados publicados pela mesma Secretaria Nacional, sendo esses dados referentes a novembro do ano de 2018. Dessa forma, supúnhamos que em tal cenário de ascensão social<sup>3</sup> e de valorização, com um psicoterapeuta negro, ainda que considerando a influência das desigualdades sociais entre os pacientes, haveria uma participação menor de negros, mas não que esse número “beirasse” a nulidade. Tais índices passaram-nos a impressão de que um número importante de negros da cidade pode entender que a clínica de Psicologia talvez não seja um espaço a que devam frequentar.

A partir de então, a gênese de nossas inquietações: quais os espaços socialmente definidos para negros? Supomos que no campo legal todos, mas e no campo simbólico? Negros são esperados em todas as instituições? Na Educação, foco dessa investigação? Negros são bem vindos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio? E nas universidades?

Sob influência de tais inquietações, buscamos produções científicas que se debruçassem na temática das Relações Étnico-raciais, raça e racismo para buscar entender essas questões. Este empreendimento a que nos propusemos proporcionou resultados pouco férteis. O levantamento realizado por Martins, Santos e Colosso (2013), revela que do ano 2000 até o ano de 2009, foram publicados em Scielo e Lilacs<sup>4</sup>, 41 trabalhos sobre as relações étnico-raciais em investigação psicológica. Em pesquisa realizada por Santos e Schucman (2015) com alunos de Psicologia, descobriu-se que os estudantes entendem a cor da pele como algo relevante para formação do psicólogo, mas dão pouca importância às Relações Étnico-raciais no Brasil. Na área de Educação, *locus* onde caminha a investigação que propomos nesse trabalho, a análise realizada por Aguiar, Piotto e Correia (2015) relacionada à cenas presenciadas no contexto de estágio escolar por estudantes de um curso de Pedagogia, dão conta de que as graduandas demonstram dificuldades na identificação de discriminação racial.

---

<sup>3</sup>Ascensão social será pensada aqui como define Marshall et al. (1988), considerando a mobilidade social, partindo da origem à projeção dentro da mesma classe, mudança efetiva de classe social, bem como a relação destes com o poder e conflitos de classe.

<sup>4</sup> Bases eletrônicas de dados na internet que abrigam grande coleção de periódicos científicos.



A dificuldade em encontrar produções científicas e pesquisadores que se debruçassem à temática tornou mais intensa nossa inquietação, pois passamos a considerar que o problema parece ser global, atingindo a sociedade como um todo, mesmo o campo científico.

A experiência íntima e a noção de mundo do pesquisador têm papel significativo em sua imaginação sociológica, algo importante na definição de quais trabalhos se debruçará e não se pode ignorar que os pesquisadores estão sujeitos às mesmas estruturas sociais que permeiam as ações da sociedade, como um todo, de modo ideológico (MILLS, 1982).

A base ideológica das relações humanas no Brasil sofre influência direta do racismo existente na estrutura da sociedade, algo que remonta ao período de escravização e é determinante no desdobramento de todas as ações no campo social, seja no meio popular ou institucional (ALMEIDA, 2019).

Pesquisando sobre a influência da escravização na construção identitária brasileira, deparamo-nos com as formulações sobre o Colonialismo e Colonialidade de Quijano (2005).

Em seu trabalho "Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina" (2005), Quijano discorre sobre a persistência das estruturas coloniais nas sociedades latino-americanas na atualidade. Para o autor, a Colonialidade, refere-se a um sistema de poder que se estabeleceu durante o Período Colonial e que continua a moldar as relações sociais, políticas, culturais e econômicas da região. Tal sistema edificou uma hierarquia racial que coloca as pessoas com características europeias (brancas) em uma posição superior e as populações indígenas, afrodescendentes, em posição inferiorizada.

Sodré (2012), esclarece que no Brasil a Colonialidade estabelece além das hierarquias raciais, os lugares sociais onde cada fenótipo é esperado. Para o autor, o racismo encontrado nas veias da sociedade brasileira teve sua gênese nos ideais colonialistas. A formulações de Quijano (2005) e Sodré (2012) começaram a indicar os destinos de nossa investigação. Entendemos que os fatores que influenciam o lugar social dos negros em geral, bem como os processos de aprendizagem e construção identitária de estudantes negros, ocorrem de forma ampla e diversa, mas diretamente ligada à Colonialidade, e, conseqüentemente, ao racismo constante na estrutura da sociedade. A clínica de Psicologia, parece-nos o lugar de acolhimento aos efeitos do racismo, momento em que a pessoa pode já estar gravemente ferida. Outras instituições sociais, como a Escola, no trabalho realizado pelos professores, é possível segundo supomos, prestar acolhimento preventivo, que atue diretamente na formação do pensamento descolonial e democrático. Mas, segundo Bourdieu (1998), a Escola pode se tornar eficaz ferramenta de reprodução das desigualdades sociais caso não se repense e se reedite constantemente. Soares, Assolini e Lastória (2018), alertam sobre a necessidade de constante

revisão das práticas por conta da tendência do campo educacional em armazenar e reproduzir valores universais e definitivos. Sobre tal questão os autores salientam:

É preciso incorporar, apesar de doloroso, o movimento de rever as práticas e pensá-las a partir de uma perspectiva histórica de constante reinventar-se, uma vez que a ideia tradicional de Educação relaciona-se muito mais com a noção de guardião de valores universais do que de problematizadora das verdades estabelecidas (SOARES, ASSOLINI e LASTÓRIA 2018, p.14).

Os autores reforçam a necessidade de constante revisão dos métodos e práticas no âmbito da Educação para que esse seja um *locus* de reprodução dos ideais democráticos, pois como informa Almeida (2019), a criança negra tem institucionalmente noção de sua condição social em seu ingresso na escola, não sem antes sofrer as violências promovidas pelo racismo, oriundas do meio social.

A fim de aplicar constante revisão de práticas pedagógicas e boa recepção à diversidade o campo da Educação no Brasil precisa considerar que a Colonialidade suprimiu e marginalizou as identidades culturais dos negros, impondo padrões culturais eurocêntricos, conforme defende Quijano (2005). As experiências no meio cultural, moldam a visão que os sujeitos têm sobre si de acordo com Freud (1921). O autor afirma que é no contato com o meio que o ser começa a fantasiar o modelo de “eu” que se pretende alcançar, vislumbrando assim o tipo de pessoa que será no futuro. Logo a maneira a qual uma criança negra é significada pelo meio onde vive, influencia como essa se lê. São essas crianças egressas de realidade tão diversa de seus pares brancos que nosso sistema de ensino pretende receber de forma igualitária (FONSECA, 2009).

Avanços ocorreram no campo da Educação, especialmente por força legal como a Lei 10639 do ano de 2003, que obriga que a organização escolar e as práticas pedagógicas favoreçam um ambiente onde estudantes negros sintam-se contemplados, ou em nossas palavras, que a Educação seja um *locus* social em que os negros entendam-se pertencentes.

Dessa maneira, entendemos que o campo educacional sinaliza como uma investigação mais eficaz e coerente para nosso objeto, pois a Educação pode constituir a uma forma de atenção primária e preventiva no que diz respeito a construção identitária. Assim resolvemos que a trajetória educativa ligada às Relações Étnico-raciais e como esse conjunto é trabalhado, talvez nos forneça entendimento mais concreto. Da mesma maneira que outros entes sociais, supomos que a Educação sofra influência da herança colonial e, conseqüentemente, do racismo nas estruturas da sociedade, algo que nos colocamos a investigar, mas ainda assim consideramos que a Escola caracteriza-se por ser o lugar social onde se pode acolher, orientar e educar crianças negras, brancas ou de qualquer outra etnia com vistas a construção cidadã e democrática.

Segundo Soares, Assolini e Lastória (2018), a Escola tem papel determinante e socialmente reconhecido na formação de subjetividades. De acordo com os autores, para que se edifique um processo educativo com vistas a formação de cidadãos com atitudes democráticas e ambientados em coexistir com a diversidade, uma das peças chave é a formação de professores. A graduação ou Formação Inicial traduz-se no período de apreensão de conhecimentos básicos e processos pedagógicos iniciais que dão base ao trabalho do futuro profissional da Educação (BIAZI, TOMÉ, 2011).

A Formação Inicial não se faz suficiente ao profissional da Educação, pois seu objeto de trabalho, o humano, tem suas características sempre em movimento, gerando frequentes demandas, segundo Freire (1996). O autor afirma que o educador precisa cultivar visão e revisão crítica sobre o objeto de seu trabalho e suas movimentações, de forma a buscar constantes conhecimentos através de processos de formação permanente. Quanto mais se coloca no enfrentamento e questionamento de seu labor em relação aos movimentos socioculturais, mais provoca transformações em seu pensamento e, conseqüentemente, redireciona tal aprendizado na interação com seus educandos (SOARES, ASSOLINI e LASTÓRIA, 2018).

Sistemas de formação permanente ou Continuada de professores proporcionam aprendizados e mudanças cognitivas de modo que *a posteriori*, tais avanços sejam inseridos na prática educativa (GATTI, 2003). Em nossa suposição, processos de formação de professores, Inicial e Continuada voltados para Educação antirracista e Relações étnico-raciais podem fornecer arcabouço cognitivo aos professores para melhor receber, acolher e dar suporte à construção da subjetividade de estudantes negros, diminuindo os prejuízos decorrentes do racismo presente na estrutura de nossa sociedade, além de oferecer Educação cidadã a todos os estudantes. Mas supomos que os processos formativos sofram demasiada influência de pressupostos eurocêntricos em detrimento dos saberes dos povos originários, afro-brasileiros.

## **2 - Fundamentação Teórica**

### **2.1 - Colonialidade, gênese do racismo moderno**

Entendemos que as concepções de raça e a identificação moderna do racismo, não surgiram na atualidade, mas sim no período de colonização das Américas, e, conseqüentemente do Brasil. Antes desse período, haviam povos Iorubas, Astecas, Tupinambás, italianos, portugueses, dentre outros. Os colonizadores organizaram essas sociedades nascentes, através

de critério de fenotípico, onde as características suas eram consideradas superiores, algo capaz de justificar sua dominação, privilégios e especialmente a escravização (QUIJANO, 2005).

As concepções acerca da Colonialidade elaboradas por Quijano (2005) constituem a base reflexiva para a construção das noções de pertencimento a determinado contexto geográfico, o que é ser branco ou negro, latino-americano ou europeu. De forma preponderante, tais formulações orientam a análise da gênese do racismo nas Américas e a subsequente estratificação social do poder, fundamentada no conceito de raça.

De acordo com Quijano (2005), a América foi configurada como ponto inaugural de um padrão de poder com pretensões globais, delineando, assim, a primeira identidade moderna. Nesse sentido, dois processos históricos convergem na construção desse espaço/tempo, estabelecendo-se como os pilares essenciais do novo arranjo de poder. De um lado, emerge a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, materializada na concepção de raça, isto é, uma suposta distinção estrutural de ordem biológica que categorizava alguns como naturalmente inferiores em relação a outros. Por outro lado, observa-se a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, seus recursos e produtos, em torno dos princípios do capitalismo e do mercado mundial. Essa força sinérgica impulsiona a consolidação do novo padrão de poder, solidificando sua expansão e alcance global. Tal noção foi assumida pelos conquistadores como o elemento primordial e fundacional para a edificação das relações de dominação requeridas pela empreitada colonial. Com base nessa premissa, foi sistematizada a classificação da população da América, e posteriormente do mundo, dentro desse novo paradigma de poder.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não possui história conhecida antes da colonização da América. Essa noção se originou como referência às diferenças fenotípicas entre colonizadores e colonizados com base em supostas estruturas biológicas diferenciadoras entre esses grupos (QUIJANO, 2005). As relações sociais fundamentadas nessa ideia resultaram na emergência de identidades sociais novas na América, tais como "índios", "negros" e "mestiços", ao mesmo tempo que redefiniram outras identidades preexistentes (QUIJANO, 2005). Termos como "espanhol" e "português", e posteriormente "europeu", que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, passaram a adquirir, em relação a essas novas identidades, uma conotação racial. E à medida que as relações sociais que se desenvolviam eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, posições e papéis sociais correspondentes, tornando-se constituintes do padrão de poder então estabelecido.

Quijano (2005) defende que no decorrer do processo de apropriação, os colonizadores codificaram a cor dos traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica

emblemática da categoria racial. Essa codificação, segundo o autor, teve início na área britânico-americana. Os negros, nesse contexto, não eram apenas os explorados mais importantes, dada a sua relevância para a economia colonial, mas também representavam a raça colonizada mais significativa, uma vez que os povos indígenas não faziam parte integral dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes autodenominaram-se, "brancos". Na América, a ideia de raça desempenhou um papel fundamental na legitimação das relações de dominação impostas pela conquista. Posteriormente, com a constituição da Europa como nova identidade após a experiência americana e a expansão do Colonialismo europeu pelo resto do mundo, se elaborou a perspectiva eurocêntrica do conhecimento, e com ela, a concepção teórica da ideia de raça como forma de naturalizar as relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, essa formulação implicou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então, a ideia de raça demonstrou ser o mais eficaz e duradouro instrumento de dominação social universal, tornando-se o critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, posições e papéis na estrutura de poder da nova sociedade, conforme Quijano (2005).

A concepção de raça não apenas influenciou a configuração dos papéis sociais, mas também se entrelaçou de maneira inseparável com as estruturas de controle do trabalho em uma escala global. "As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho" (QUIJANO, 2005, p. 04).

O autor ressalta que a relação entre raça e divisão do trabalho não era meramente coincidente, mas sim intrinsecamente interdependente, ainda que cada elemento possuísse uma existência independente. A divisão racial do trabalho foi sistematicamente imposta, resultando em um sistema complexo em que diferentes grupos étnicos eram direcionados para funções laborais específicas. Na América, os povos indígenas foram relegados à servidão, enquanto os negros eram subjugados à escravidão. Por outro lado, espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes.

A divisão racial do trabalho e da sociedade explicada por Quijano (2005), dava argumentos para que os demais entes sociais aceitassem o processo de escravização sem qualquer empatia pela condição desumana dos negros na sociedade. No Brasil, todo esse processo se tornou a gênese do racismo que encontramos atualmente na sociedade. No período Brasil Colônia, os negros também eram classificados como seres inferiores, entendidos como

mera mercadoria. Havia também um esforço de entidades religiosas, que também se configuravam como conquistadores de origem euro-americanas, para estabelecer a inferioridade dos povos conquistados, classificando-os como amaldiçoados, herdeiros de Cam, filho rejeitado por Noé e Deus, que por suas faltas seriam castigados e reconhecidos pela cor escura de sua pele, algo atribuído aos negros (FONSECA, 2009). A superioridade branca, sequer seria mencionada, uma vez que tal questão estaria subentendida de modo que sua posição seria de silêncio, neutralidade, base para avaliação (WARE, 2004).

Pressões internas (revoltas lideradas por negros e abolicionistas) e externas (proibição internacional do tráfico escravista) levam à assinatura da Lei Áurea, liberando os negros sem qualquer política pública imediata que permitisse a inserção sustentável na sociedade, bem como subtraídos de quaisquer condições de concorrer com os imigrantes europeus. Esses últimos receberiam, poucos anos depois, incentivos para vir para o país, como passagens de navio, assistência médica e propriedade de terras, entre outras vantagens, explicitadas no decreto<sup>5</sup> nº 9.081 de 03 de novembro de 1911. Os negros eram empurrados para à margem da sociedade, que não os considerava cidadãos, pois eram proibidos de quaisquer benefícios sociais, especialmente a Educação pública, direito do qual eram proibidos, por lei, em várias províncias do Império (FERNANDES, 1964). A Lei número 1 de 1837 (BRASIL, 1824), da província do Rio de Janeiro determinava em seu artigo terceiro: *“são proibidos de frequentar as escolas públicas; Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas; Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam libertos.”*

### **Democracia Racial**

O racismo, editado pelo Colonialismo, moldou-se em diversas formas de manifestação, mas o modo mais cruel e eficiente, bem sucedido até a atualidade é o mito de democracia racial. Segundo Munanga (2005), foi fixado no ideário psíquico da maioria dos brasileiros um pensamento de cunho ideológico<sup>6</sup> defensor da ideia de que não existe racismo ou qualquer outra forma de discriminação de base racial no Brasil. Essa ideia defende que racismo existe ou existiu em outros países, como África do Sul (com o regime denominado Apartheid) ou nos Estados Unidos, no período da supressão dos direitos civis dos negros, ou seja, racistas são os outros. Esse conceito é disseminado na sociedade por meio da Educação, que se inicia na

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>

<sup>6</sup> Ideologia aqui se refere ao entendimento de Marx e Engels (1845), que definem ideologia como o conjunto de ferramentas de dominação de uma classe sobre outra, somatória de ilusórios valores capazes de desconectar o indivíduo da verdade sobre sua realidade. São valores que nunca são construídos pelo conjunto da sociedade, mas forjados e impostos pela porção dominante, sendo internalizada e executada fielmente pelos menos empoderados

família, no meio social e se expande para escola e outras esferas da sociedade brasileira. A esse mito, as teorias sociais nomeiam democracia racial (MUNANGA, 2005).

No período pós-abolição surge a preocupação com a futura identidade nacional, que teria então, como um dos componentes uma raça considerada inferior, a negra. A classe científica e intelectual de todas as áreas dedicou-se a resolver essa equação: muitos se guiaram pelo caminho da estabilização através da união das raças. Vale esclarecer que tal feito não se daria com o homem negro gerando descendentes em conjunto com uma mulher branca. Nesse período, na maioria das sociedades, havendo o conhecimento de que um negro tivesse mantido relações afetivas de qualquer natureza com uma mulher branca, seria punido ou até castrado (FANON, 1952).

Freyre (1930) observou que a mistura de raças se faria na aproximação do homem branco com a mulher negra. O autor defendia a possibilidade de sucesso na convivência social entre brancos e negros pelo fato de na sociedade patriarcal da época, especialmente a rural, os senhores serem muito próximos dos escravizados, considerando que alguns até dispensavam tratamento cordial.

Muitos atores sociais desse período apoiaram-se no trabalho de Freyre (1930), pois observavam no trabalho do autor a possibilidade de encontrar bases para os ditames coloniais que defendiam a superioridade dos brancos. Quijano (2005) salientou que a comunidade científica seguia, e atualmente segue, valores eurocentrados, pois predominantemente buscam base em cientistas europeus para suas investigações. Dessa maneira, os cientistas da época e demais atores sociais se apropriaram da obra do escritor para dar vida ao conceito ideológico de democracia racial, que supõe a convivência pacífica e igualitária entre negros e brancos. Esse conceito fora contestado por Fernandes (1964), que em suas pesquisas observou e denunciou o silenciamento das características identitárias, discriminação e degradação sistemática da população negra, pois esses, quando não direcionados às funções mais simples e precárias de trabalho, eram fortuitamente conduzidos à marginalidade.

Mills (1982) afirma que uma pessoa em nossa sociedade por conta de seus desafios cotidianos, raramente tem consciência da ligação de suas vidas com os movimentos da história. Dessa maneira, se não percebe ameaçados os valores que estima, experimenta sensação de bem estar e não se sente compelido a provocar mudanças no campo social. Dessa forma, sob o manto confortável proporcionado pela ideia de democracia racial, os mais amplos setores da sociedade não se sentiriam incomodados com as questões relativas à violência racial contra negros e seus desdobramentos, educacionais, cognitivos e psicológicos (SOUZA, 1983). Em outras palavras, a ideia de democracia racial pode estar na base da explicação de um número tão diminuto de

pesquisas na área de Saúde mental e Educação antirracista, pois a experimentação de normalidade em relação às questões raciais pode não influenciar a imaginação sociológica dos pesquisadores.

Inseridos no campo de produção de conhecimento científico, pesquisadores podem se inquietar com questões controversas e perguntas mal respondidas e, dessa forma, se inclinarem na busca das respostas. Essa ideia se alinha com conceito de imaginação sociológica defendido por Mills (1982), que discorre:

[...] A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. (1982, p. 10-12).

O mito de democracia racial operacionaliza-se nas estruturas sociais brasileiras como uma ordem, uma crença, algo que se direciona a verdade, propondo se a orientar todo o campo da Educação em suas mais diversas manifestações, encobrando assim históricas ações racistas contra os negros, de forma objetiva ou velada, trazendo consequências psicossociais (MUNANGA, 2005).

## **2.2 - A Colonialidade na Educação: resistência e o papel da Formação de Professores**

A Formação Inicial configura-se no cenário de preparo e aprendizado específico na área da Educação em que se propõe atuar o profissional. Nesse momento lida com saberes específicos dos processos pedagógicos e visões gerais em termos disciplinares aplicados ao ambiente educativo. É o período de aquisição de saberes básicos rumo ao labor educacional (BIAZI, TOMÉ, 2011).

Segundo Freire (1996), a Formação de professores não se extingue no ato da colação de grau na fase de graduação. O autor entende o humano como um ser em permanente construção e aprendizado, assim como o trabalho voltado a Educação se mostra em constante movimento, em sincronia com os rumos complexos trilhados pelas pessoas no mundo. Dessa forma o profissional de Educação precisa estar atento a uma visão e revisão crítica sobre seu labor, de forma a buscar constantes conhecimentos através do que o autor nomeia formação permanente, ou como tem sido admitida no conjunto de meios educativos no Brasil, Formação Continuada (BIAZI, TOMÉ, 2011).

Gatti (2003) defende que a Formação Continuada proporciona aprendizados e mudanças cognitivas de modo que *a posteriori* tais avanços sejam inseridos na prática educativa. Segundo a autora, a Formação Continuada não pode ser apenas um processo de acumulação de teorias



inovadoras, conhecimentos e práticas pedagógicas. Precisa consistir em um aprendizado de reflexão e inserção do formando como objeto de estudo de sua formação, assim como produtor do conhecimento. Faz-se necessário levar em consideração o fator humano que envolve as práticas, em alguns momentos afastando-se da ideia de racionalidade pura e simples, considerando que o objeto em formação é humano e não algo concreto ou programável, portanto, se emociona e é influenciado por suas crenças e meio cultural. Essas variáveis determinam como aprende esse formando, assim como reproduz no campo educativo, pois o professor é um sujeito político (GATTI, 2003).

Sob a influência do meio a que são pertencentes, professores em formação podem não estar em alerta para lidar com as consequências danosas do racismo em estudantes negros. Processos formativos, especialmente os com foco em Relações Étnico-raciais precisam direcionar a atenção dos educadores, para o tipo de violência simbólica a que estão submetidos os estudantes negros, especialmente a partir de instituições de ensino (GOMES, 2012). O aprendiz negro começa a perceber sua condição na sociedade a partir do meio social, mas nos primeiros passos de seu ingresso na vida escolar isso se torna mais agudo, institucionalizado (ALMEIDA, 2019). Gomes (2012) defende que o racismo no Brasil se solidifica com maior velocidade em meio às instituições. Na escola, o racismo institucionalizado revela-se às crianças negras quando essas se depararam com a maioria dos professores, autores estudados e gestores brancos. Negros predominam em trabalhos braçais como limpeza, manutenções e jardinagem dentro da escola, segundo Cavalleiro (2000). Almeida (2019) afirma que é nesse palco que a estrutura racista também passa a se mostrar na forma de desvalorização e rebaixamento das crianças negras através da depreciação de suas características. Tais violências manifestam-se das mais variadas formas, em algumas ocasiões protagonizadas por educadores no cumprimento da função e em ambiente educacional, clarifica o pesquisador.

Soares, Assolini e Lastória (2018), orientam que os processos formativos de professores precisam promover a revivência crítica das práticas educativas considerando a realidade histórico-social, pois alertam os autores, que a tradição da Educação está mais relacionada com a manutenção do que está posto, do que com o questionamento e transformação de práticas equivocadas, dentre as quais podemos listar, o racismo institucional.

Gomes (2003), salienta que a formação de professores é uma questão de destaque no campo da Educação, atraindo atenção por parte de instituições públicas e privadas, universidades, centros de formação docente e escolas. Há, portanto, um consenso de que a capacitação desses profissionais necessita de contínua aprendizagem, tanto na Formação Inicial, como na Continuada. No entanto, a educadora alerta que a mera intensificação dos

esforços para elevar a qualidade da formação docente não abrange a complexidade inerente aos desafios que permeiam esse processo. Gomes (2003), aponta para a necessidade de que a formação de professores, especialmente aquela voltada à apreensão da diversidade, transcenda fronteiras convencionais. Segundo a autora, existem as lacunas em relação a temáticas sociais e culturais, especialmente as ligadas a raça e racismo, que acabam sendo omitidas ou negligenciadas na formação docente e na prática profissional. A autora enfatiza a necessidade de que os processos formativos de professores se debrucem mais no conhecimento gerado em campos como Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, História e Comunicação Social, que abordam as relações raciais. Gomes (2003), aponta a necessidade de se compreender e considerar as possíveis articulações entre esses estudos e o ambiente educacional. A interconexão entre a teorização educacional sobre a identidade negra e a produção de diferentes disciplinas que exploram essa temática pode revelar novas perspectivas sobre a realidade racial brasileira, fornecendo um substrato enriquecedor para a formação de professores. No entanto, a autora ressalta que a materialização desse propósito não é uma empreitada trivial, requer uma compreensão sólida da interação entre cultura, identidade negra e Educação, um complexo entrelaçamento que se desdobra tanto nos contextos educativos escolares quanto não-escolares.

As deficiências na formação docente, apontadas por Gomes (2003), manifestam suas consequências na prática cotidiana do ambiente escolar. O trabalho realizado por Aguiar, Piotto e Correia (2015), em supervisão a estágio curricular, na área de Educação infantil de um curso de Pedagogia traz, de forma clara, essas questões. Das alunas envolvidas na observação de professores, apenas uma parte diminuta alegou notar manifestações de racismo na estrutura educacional, mesmo quando as graduandas relatavam ter presenciado uma professora arrastando um aluno negro até a diretoria, alegando que esse havia cometido faltas. O fato de as futuras professoras não terem observado a manifestação racista não as transforma, necessariamente, em racistas, mas as colocam como reprodutoras do racismo institucionalizado e velado pelo mito de democracia racial, que certamente as fez imaginar que aquelas cenas ocorreriam da mesma forma com crianças brancas, sendo apenas violência.

Em outra ocasião, na mesma pesquisa, as futuras pedagogas também sinalizaram não perceber como manifestação racista quando testemunharam professoras conversando sobre a dificuldade de lidar com o cabelo das crianças negras afirmando que era um cabelo “ruim” e posteriormente, apelidando o cabelo de “Bandido”. O cabelo considerado bom, ou somente o cabelo padrão, o qual as professoras provavelmente estariam preparadas para lidar, é o que possui características fenotípicas branco-europeias, algo que desconsidera a diversidade dos elementos físicos do brasileiro, demonstrando a visão colonialista sobre o que é normal. O cabelo

afro-brasileiro é caçado com vistas a seu extermínio desde a época da escravização, em que um castigo comum era a raspagem. Nesse período foi cunhada a expressão “cabelo ruim” (GOMES, 2003).

Segundo Gomes (2003), as experiências de preconceito racial vividas na escola, especialmente no que se refere ao corpo, cabelo e estética, e como essas experiências deixam uma marca duradoura na memória do indivíduo. Mesmo quando essas pessoas alcançam a maturidade e a consciência racial, permitindo-lhes superar o internalizado preconceito, as cicatrizes do racismo permanecem presentes em suas memórias. A autora aponta para a falta de discussão dessas questões, tanto na formação de professores quanto nas práticas pedagógicas adotadas no contexto da escola básica. Essa omissão contribui para reforçar os sentimentos negativos e as representações estigmatizadas em relação aos indivíduos negros.

Os processos formativos precisam dar orientação que sirva de base para que os professores percebam que por trás de comportamentos como timidez e recusa em participar de trabalhos em grupo, pode residir um complexo de inferioridade enraizado na relação do estudante negro com sua própria estética, que é moldada ao longo de sua trajetória social e educacional. Cavalleiro (2000), demonstrou em sua pesquisa na área de Educação Infantil, que crianças negras na faixa compreendida entre 4 e 6 anos, já apresentam rebaixamento da autoestima em relação a própria identidade. Por outro lado, a pesquisadora revela que crianças brancas da mesma faixa etária experimentam sentimentos de superioridade, manifestados por ações preconceituosas e discriminatórias relacionadas à cor da pele das colegas negras. Em sua observação, a autora verificou que muitas dessas ações, de cunho racista, ocorriam na presença das professoras, que quando questionadas referiam não perceber que essas ocorrências se tratavam de violência racial. A pesquisa realizada por Gusmão (1999), levou a autora a classificar como “gritos silenciosos” os desenhos realizados por crianças negras, com base no conteúdo autodepreciativo representado nas figuras.

A inação de professores diante de manifestações preconceituosas pode ocorrer por inabilidade, negligência ou até por correspondência dos próprios preconceitos, mas independente de qualquer dessas suposições, o silêncio diante de tais ocorrências, legitima o racismo em ambiente escolar (CAVALLEIRO, 2000).

A Educação não é o único ente social responsável pela construção e reprodução do racismo estruturado em nossa sociedade, tampouco a derradeira medida de acolhimento empático, suporte a Saúde Mental e Educação para relações étnico-raciais, mas é o *locus* que detém papel central na formação de cidadãos, segundo Cavalleiro (2000). Tem oportunidade de orientar para obtenção de pensamentos democráticos, atitudes cidadãs e inclusivas, voltadas a

todos os estudantes, afinal, antirracismo é um tema que diz respeito a negros e brancos (CAVALLEIRO, 2000).

Soares, Assolini e Lastória (2018), concordam que a Educação ocupa parte da centralidade na formação de subjetividades, mas informam que o potencial desse ente social é utilizado de modo subestimado. Segundo os autores, pode-se fazer melhor uso do poder formativo da Educação, citam as possibilidades de transformação social associadas a processos de Formação Continuada.

A nossa Educação tem sido permeada pela sistemática de que o diferente seja transformado em igual para que seja subjugado e assim prevaleça um modelo que se intenciona natural, universal e humano (GUSMÃO, 1999). Em nossa sociedade, a consequência é que as vozes culturais dissonantes serão, por esse pensamento, apagadas em nome de uma igualdade que não estabelece coesão, nem a possibilidade de democracia no campo educacional, como afirma Gusmão (1999). Nesse ponto de sua pesquisa, a autora se dirige a crianças negras, que podem ter sua voz calada e suas possibilidades de transformação social e democrática oprimidas por conta da influência do discurso hegemônico nos processos de aprendizagem, uma vez que a escola é um ente social, e assim sendo é influenciada por todos os fatores sociais já expostos nas linhas anteriores. Para Gusmão (2008), o desafio do conceito da Educação edificada sobre uma base comum a todos é articular tal igualdade à pluralidade social encontrada em nossa sociedade e, para tanto, o espaço de manifestação para as individualidades precisa estar dado.

Cientes do racismo fixado nas estruturas sociais determinando ações de modo inconsciente e muitas vezes consciente, esperamos encontrar que processos formativos que se focam na Educação antirracista ou direcionada as Relações étnico-raciais considerem o racismo como algo presente, imediato e não como algo pontual ou corriqueiro. É preciso entender que o racismo acontece nesse momento, o tempo todo, conforme esclarece Almeida (2019). Assim, nossa expectativa é de que as Formações levem a Escola a se pensar e repensar sobre o enfrentamento ao racismo, observando suas práticas e políticas. É preciso refletir se vem se cumprindo a Lei Federal 10639/03 que determina o ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, pois dessa maneira auxilia-se a combater a ideia de que o legado negro na sociedade seja apenas representado pela cena escravista, o que pode valorizar o olhar que crianças negras têm de si e seus ancestrais, e mais importante, se existe conscientização dos professores sobre a importância dessa Lei Federal (GOMES, 2012).

O principal objetivo da presente investigação está atrelado à investigação do estado da arte das produções científicas sobre a Formação de Professores, relacionadas a Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais no Brasil, pois partindo da afirmação de Gatti (2003), de

que professores trazem consigo representações sociais oriundas de seu meio, considerando que o meio é o Brasil com racismo em sua estrutura, é possível admitir que as práticas profissionais podem ser influenciadas pelo racismo. Aprender a expertise sobre educar considerando essas variáveis sociais, pode tornar o acolhimento e orientação de alunos negros e não negros mais efetiva.

### **2.3 – Resistência e Ações Afirmativas**

Estamos de acordo com o pensamento de Quijano (2005) e Sodré (2012), quando os autores avaliam que o processo de coloniza o não teve apenas a fun o de instituir uma hegemonia branco-europeia, mas também um projeto vitalício de poder para esses povos, ditos superiores, em detrimento das popula es negras e indígenas. A esses últimos caberia o papel de produzir riquezas para os primeiros, sendo insistentemente convencidos de sua inferioridade. Para Sodré (2012), a elite dominante que emergiu o processo de coloniza o, utilizou a Educa o como forma de legitima o de sua posi o social, controlando o acesso ao conhecimento e reforçando as desigualdades existentes na sociedade. A Educa o, então, foi instrumentalizada para manter o *status quo* e perpetuar as hierarquias sociais, algo que, segundo o autor, pode ser observado na contemporaneidade.   possível, observar, os primeiros passos de tal estratégia mencionando a proibi o de acesso   Educa o Escolar a escravizados em diversas províncias do Império (ALMEIDA, SANCHEZ, 2016). A Lei número 1, de 14 de Janeiro de 1837, da província do Rio de Janeiro colocava que se um negro fosse flagrado escrevendo, tentando aprender ou demonstrando qualquer forma de expertise educacional, seria severamente castigado (FERNANDES, 1964). Com os imigrantes europeus, convidados ao Brasil para substituir a mão de obra escravizada após a aboli o da escravatura em 1888, as condi es eram bastante diferentes.

A partir da constitui o de 1934, a Educa o passa a ser um direito de todos (BRASIL, 1934), mas especificamente no artigo que trata do tema (149), não   mencionada a obrigatoriedade do Estado em prover a Educa o. Somente a partir da assinatura da constitui o de 1988, a Educa o passou a ser direito de todos os cidad es e dever do estado, o que conseqüentemente fez se instituir o direito dos negros a Educa o no Brasil (BRASIL, 1988). O artigo 206, dessa mesma carta magna, regulamenta quais princípios devem balizar, como o ensino será ministrado e   salientada a necessidade de igualdade de condi es para acesso e permanência na escola, tais princípios iriam ser ratificados e regulamentados no artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educa o de 1996 (BRASIL, 1996).

Apesar da constitui o de 1988 buscar se distanciar dos ditames do Período Colonial, especialmente em rela o aos direitos de acesso   Educa o Escolar dos entes sociais outrora

excluídos, o processo educativo, permanece muito inclinado a proteger valores pedagógicos branco/europeus, em detrimento dos saberes e contribuições dos povos originários e afro-brasileiros (CARNEIRO, 2011). Soares, Assolini e Lastória (2018), alertam para a necessidade dos profissionais da Educação se atentarem para a prática da crítica constante sobre os métodos pedagógicos, por conta da tendência da Escola no Brasil, de ser protetora de valores únicos e universais. Sobre essa questão Soares, Assolini e Lastória (2018) salientam:

É preciso incorporar, apesar de doloroso, o movimento de rever as práticas e pensá-las a partir de uma perspectiva histórica de constante reinventar-se, uma vez que a ideia tradicional de Educação relaciona-se muito mais com a noção de guardião de valores universais do que de problematizadora das verdades estabelecidas (SOARES, ASSOLINI e LASTÓRIA, 2018, p. 14).

Na mesma linha de reflexão segue Sodré (2012), quando afirma que a colonização, embora historicamente distante, continua a ter um impacto profundo na forma como a Educação é concebida e implementada. O autor destaca como os sistemas educacionais frequentemente refletem os valores, perspectivas e narrativas da cultura dominante, o que leva a uma marginalização dos saberes ancestrais das culturas afro-brasileiras e indígenas, perpetuando as desigualdades estruturais.

Sodré (2012), alerta sobre a urgência de uma análise profunda sobre a necessidade de descolonização da Educação e a urgência de reinventar os paradigmas educacionais para enfrentar os desafios da contemporaneidade. O autor defende a importância de repensar e transformar o sistema educacional, levando em consideração a diversidade cultural, social e epistêmica, a fim de construir uma Educação mais inclusiva, crítica e relevante para a realidade brasileira e global. A Educação no Brasil é baseada, quase que completamente, por saberes oriundos de intelectuais e cientistas de origem branco-europeia. O que se leciona, pouco diz respeito aos saberes diversos dos povos originários indígenas, da ancestralidade afro-brasileira e nem dos atuais pesquisadores e pesquisadoras negras (SODRÉ, 2012).

Para Sodré (2012), a descolonização da Educação envolve uma ruptura com esses padrões coloniais, buscando resgatar saberes e práticas culturais que foram historicamente marginalizados ou silenciados. O autor esclarece que a própria forma de ensinar, segue o padrão “presídio/igreja”, herança cultural da Colonialidade. Os modelos tradicionais de ensino, segundo o pesquisador, são centrados na técnica de transmissão passiva de informações, se assemelhando algumas vezes com estruturas físicas como as sugeridas no modelo Panóptico de Michel Foucault (2004), com a didática do “pregador”, em que o educador profere o discurso e espera que os alunos internalizem e reproduzam o conhecimento transmitido de maneira fiel e

não crítica. O artigo sobre uma pesquisa realizada, escrito por Soares, Assolini e Lastória (2018) tratava sobre os dizeres e fazeres docentes com relação à construção de práticas pedagógicas democráticas no espaço escolar, confirma essa tendência da utilização de ultrapassados métodos pedagógicos. Sobre os relatos dos docentes, sujeitos da pesquisa, os autores observaram:

Curioso notar que, em todas as observações realizadas, os alunos estavam sempre dispostos em fileiras, com o sujeito-professor ocupando a posição centralizadora e referencial, reveladora de uma aparentemente inescapável inscrição no Discurso Pedagógico Escolar (DPE) tradicional, repetitivamente. A divisão da leitura não ocorre apenas entre sujeito-professor e sujeito-aluno, mas, desde cedo é preciso educar para o cumprimento das tarefas individuais, para o reconhecimento do seu lugar próprio em cada atividade. Assim, o planejamento a respeito de quem faz o quê em sala de aula compete àquele que tanto juridicamente, quanto pelo controle, produção e distribuição do saber, está legitimado para tanto, naturalizando as pequenas dominações e sujeições cotidianas, como ensina Foucault em “Vigiar e Punir” (2004) e “Microfísica do Poder” (2015), (SOARES, ASSOLINI e LASTÓRIA, 2018, p. 12).

O trecho traz além da visão dos autores sobre como os métodos pedagógicos atuais são ultrapassados e autoritários, a verificação de como a Educação tem servido de plataforma para fabricação de mão de obra para o mercado, demonstrando as posições hierárquicas futuras já na relação professor-aluno, algo também denunciado por Chauí (2018).

A Educação para se modernizar precisa buscar uma abordagem que valorize e incorpore múltiplas perspectivas, histórias e formas de conhecimento. Isso envolve o reconhecimento da diversidade cultural e epistêmica existente na sociedade, bem como a promoção de uma Pedagogia que seja sensível às identidades culturais e que empodere os estudantes a se tornarem críticos e participativos na construção do conhecimento (SODRÉ, 2012).

Um sujeito descolonizado, é aquele cidadão que antes estava sob a tutela dos ideais colonialistas e passou a ser protagonista de sua história e de seu povo, promovendo com sua existência transformações sociais benéficas para o processo democrático (SODRÉ, 2012).

Dessa forma, entendemos que os integrantes do Movimento Negro figuram entre esses que podem ser identificados como antigos cidadãos colonizados que redefiniram seu papel como agentes catalisadores da transformação histórica e da realidade e impulsionaram debates étnicos e raciais que desempenharam um papel significativo na influência do Estado brasileiro na aplicação efetiva de medidas de descolonização no âmbito da Educação pública. Isso se evidencia por meio de políticas de ação afirmativa, como as cotas, iniciativas voltadas à promoção da equidade, além da obrigatoriedade de inclusão do ensino de História da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica orientados pela Lei Federal

10639/2003. Tais ações, fruto de mobilização social voltada à descolonização, merecem destaque como resultados concretos

Segundo Munanga (2005), uma das ferramentas eficazes para a descolonização e desconstrução do racismo é a lei. O autor aponta a importância da constituição de 1988 considerar crime a prática de racismo, algo contemplado na Lei Federal 7716/89 (BRASIL, 1989). Mas conforme apontamos nas linhas anteriores, os negros brasileiros encontraram obstáculos legais para seu acesso à Educação Escolar. As leis que estruturavam a Educação no Brasil, pouco se comprometiam com a correção das desigualdades sociais, seus idealizadores não vislumbram esse papel, ao contrário, institucionalizavam as diferenças sociais de modo ideológico, defendendo sua inexistência (AZANHA, 1992).

Com base na evidência do racismo na estrutura da sociedade, a insistente vivacidade dos ditames coloniais e a conseqüente percepção de que valores culturais afro-brasileiros eram calados, os movimentos negros do Brasil e demais grupos da sociedade, especialmente ligados à agenda identitária dos negros, pressionaram o Estado e no ano de 2003 foi promulgada a Lei Federal 10639/03 que determina o ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e particulares. A Lei Federal busca incluir no aprendizado a luta do povo negro em nossa sociedade e suas contribuições para formação sociocultural no Brasil (BRASIL, 2003).

Outro avanço impulsionado pelos pensadores descolonizados da sociedade brasileira, ocorreu em agosto de 2012, a Lei Federal número 12.711, determinava que 50% das vagas das universidades públicas federais, deveriam ser reservadas a alunos egressos da escola pública e de baixa renda, destacando em seu parágrafo terceiro que parte dessas vagas seriam dirigidas a autodeclarados, indígenas, deficientes e negros (BRASIL, 2012).

É importante salientar que a conquista de tais procedimentos inclusivos encontraram ampla resistência de setores da sociedade. A influência do pensamento colonial, especialmente pautado no cinismo proposto pela ideia de democracia racial, fornecem elementos para a oposição à medidas públicas voltadas às ações afirmativas e promoção da equidade racial. Contra a política de cotas, disposta na Lei Federal 12.711, foram ajuizadas ações judiciais junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), em destaque a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADFP186), proposta pelo partido político Democratas, no ano de 2012. A ação resultou na decisão unânime do STF dando conta que a Lei Federal 12.711 era absolutamente constitucional (BRASIL, 2016). Diversos setores da sociedade faziam oposição às ações afirmativas e segundo o estudo realizado por Feres Junior (2019), um dos argumentos



de maior ocorrência defendia que as cotas raciais não consideravam o mérito. Sobre esse dado o autor afirma:

(...) não há mérito em um candidato que teve o privilégio de ter nascido em uma família com condições financeiras para lhe prover ensino privado de qualidade se classificar na frente de candidatos que não tiveram outra escolha a não ser cursarem escolas públicas de qualidade ruim. Mas essa era em grande medida a realidade do ensino superior público brasileiro antes da criação das cotas. Os filhos da classe média, geralmente brancos, abiscoitavam em massa os melhores postos do ensino superior enquanto candidatos de origem mais pobre e menos brancos eram preteridos (FERES JUNIOR, 2019 p 03).

Feres Junior (2019) aponta que o processo de admissão às universidades antes das políticas de ações afirmativas era limitado e discriminatório. As vagas dos cursos de maior competitividade eram preenchidas, essencialmente, com alunos brancos de classe média e alta.

Vale lembrar que a política de cotas não foi algo inédito na sociedade brasileira, muito antes da Lei Federal de número 12.711, do ano de 2012, fora promulgada a Lei Federal de número 5.465 de 3 de julho de 1968, conhecida como a “Lei do Boi”. Essa Lei garantia cotas de vagas em estabelecimentos de ensino agrícola para grandes latifundiários e seus descendentes. Sua revogação somente ocorreu no ano de 1985 (BRASIL, 1985).

No campo da Educação a resistência de alguns pesquisadores com relação à política de cotas, ainda demonstrava desconfiança relacionada ao desempenho e permanência dos cotistas em ambiente acadêmico, alegando despreparo preexistente por parte desses alunos (RAIHER, 2021). A experiência íntima e a noção de mundo do pesquisador têm papel significativo em sua imaginação sociológica, algo importante na definição de quais trabalhos irá se debruçar e não se pode ignorar que os pesquisadores estão sujeitos às mesmas estruturas sociais as quais todos os outros atores sociais estão expostos (MILLS, 1982).

Carneiro (2011), afirma que por conta da influência da Colonialidade, negros não são esperados, nem bem vindos na universidade, especialmente a pública, por se constituir em um local para reprodução intelectual das elites. Para autora, o lugar reservado para os negros dentro da estrutura colonialista de pensamento é o do trabalho operacional. O estranhamento causado pela não aceitação dos negros a tais imposições e sua investida nesse campo, reservado para brancos, é o que causa tantas contestações às ações afirmativas (CARNEIRO, 2011).

Em sentido contrário as inferências dos pesquisadores que se opunham à política de cotas, a pesquisa realizada por Raiher (2021), na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), constatou não só que o abandono do processo acadêmico era menor entre os cotistas, como a disparidade de desempenho era variável e irrisória em comparação aos alunos admitidos pelo sistema universal. O estudo realizado por Pinheiro, Pereira e Xavier (2021) convergem com Raiher (2021), pois apontam que nas doze universidades estaduais investigadas pelos

autores, o desempenho dos cotistas foi semelhante aos dos que tiveram acesso universal, sobressaindo no que diz respeito a permanência e diplomação.

Segundo Fonseca (2009), alguns dos adversários das ações afirmativas que contemplam políticas que possibilitam o acesso a estudantes negros, valiam-se da ideia de desigualdade social, algo que destaca a narrativa de que existe igualdade de condições entre brancos e negros, até mesmo no que é desigual socialmente no Brasil. Tal defesa, contempla nuances do pensamento de democracia racial, “véu” que esconde o braço forte do racismo no Brasil (FONSECA, 2009).

Com base na teoria de que as desigualdades no Brasil estão mais ligadas às questões sociais históricas e a pobreza, muitas universidades decidiram pela política de cotas sociais, abrangendo alunos predominantemente egressos de escolas públicas, como afirmam Aguiar e Piotto (2018). O estudo realizado pelos autores, no ano de 2018, demonstra a ineficiência da estratégia de inclusão que considera apenas fatores socioeconômicos, no que diz respeito ao acesso de estudantes negros na experiência da Universidade de São Paulo (USP), porque tanto em cursos de maior seletividade como Medicina, ou nos de menor seletividade como os das Licenciaturas, esses estudantes figuram em menor porcentagem (aproximadamente 8 e 30%, respectivamente). O cenário estudado pelos autores, levou em consideração a política adotada pela universidade, no ano de 2016, que garantia cotas para alunos egressos de escolas públicas. Tais sistemas de inclusão também se mostram falhos para o acesso a pessoas de origem pobre, pois o mesmo estudo demonstra que a maioria no acesso acadêmico são jovens oriundos das classes econômicas mais abastadas da sociedade. A partir de 2018, a USP passou a adotar a política de cotas raciais.

As investidas contra as ações afirmativas trazem resultado direto no que diz respeito à discriminação de alunos cotistas. A pesquisa realizada por Mogim (2015) aponta que estudantes admitidos pelo sistema de cotas evitam divulgar a forma de sua admissão. Em contrapartida são caçados por alguns colegas, admitidos pelo sistema universal, com vistas ao afastamento dos primeiros, formando assim um grupo dominante hegemônico dentro do ambiente acadêmico, uma cópia dos processos discriminatórios presentes em nossa sociedade.

O estudante negro atravessa toda sua Educação Escolar lidando com a violência racial no meio cultural. Entende que uma forma de se livrar é vestindo o ideal de ego branco proposto pelos ditames da Colonialidade e assim, direciona-se à universidade. Percebe a dificuldade do acesso, mas enxerga esperança nas ações afirmativas (FONSECA, 2009). Mas estando dentro da academia vê-se envolto pela mesma hierarquia racial, baseada na Colonialidade da qual

sempre foi submetido, algo que talvez ocorra sob outra roupagem (MOGIM, 2015). Nota que por mais que ascenda no ideal de ego branco, permanece sendo negro (FANON, 1952).

#### **2.4 - Desdobramentos da violência racial nos processos cognitivos de estudantes negros**

Um das hipóteses desse trabalho é que estudantes negros não iniciam o processo de Educação Escolar em condições igualitárias a seus pares com características fenotipicamente brancas. Acreditamos que as experiências são muito distintas e a resistência diária à violência racial experimentada pelos afrodescendentes, é fator decisivo no exercício da aprendizagem.

O Centro de Desenvolvimento Infantil da Universidade de Harvard, no ano de 2020, realizando uma revisão bibliográfica, verificou que a exposição cotidiana do racismo, em suas formas mais escancaradas ou nas mais sutis, provoca efeitos devastadores no desenvolvimento da aprendizagem da infância negra. A vivência cotidiana de episódios racistas, testemunhando ou sendo vítima, colocam a criança em constante estado de alerta, pressupondo o momento da próxima violência. Esse modo de vigília ativa tem como consequência o estresse tóxico, fenômeno causado por atividade excessiva de áreas do cérebro destinadas a operação do medo, ansiedade e impulsividade. Em médio prazo, a atividade constante nessa área do cérebro, prejudica a porção ligada a raciocínio, planejamento e controle comportamental, algo que, influencia de modo direto, o desenvolvimento cognitivo e processos de aprendizagem. As conclusões desse estudo deixam claras as indicações de que a violência racial sistêmica provoca sofrimento psicológico, capaz de afetar a construção identitária e todos os esforços para Educação das crianças vitimadas.

Quando se mantém diálogo com produção científica internacional a fim de enriquecer as possibilidades de apreensão do conhecimento, especialmente no que diz respeito a crianças e jovens, faz-se necessário, na sequência, marcar as singularidades dos sujeitos, no caso aqui estudado, os brasileiros (SPOSITO, SOUZA e SILVA 2018). Mas da mesma forma que a instituição estadunidense acima citada, o Comitê Científico Núcleo Ciência Pela Infância, em sua publicação no ano de 2021, também aponta que a exposição cotidiana a violência racista resulta em prejuízos à cognição e aprendizagem, bem como danos no processo de construção da identidade e socialização. Essa vivência constante com a violência racista perdura durante toda infância e adolescência quando são testemunhadas diariamente ações violentas contra jovens negros, diz o comitê. Faz-se necessário reforçar que na pesquisa realizada pelo Atlas da Violência (2020) verifica-se que a cada cem pessoas assassinadas no território nacional, setenta e sete são negras. Jovens negros de baixa renda figuram entre as principais vítimas. Ainda se tratando de jovens negros vitimados pelo racismo, o estudo realizado pelo Ministério da Saúde

(2018) e a Universidade de Brasília (2018) aponta que jovens negros na faixa de 10 a 29 anos, tem 50% a mais de perigo de suicídio de que brancos na mesma faixa etária (BRASIL, 2018).

Segundo Winnicot (1948), é fundamental para a construção saudável do ego a presença de um ambiente constante e facilitador, constituído pela ação parental e pelo meio em que o ser se desenvolve. A capacidade para que haja uma existência pessoal está diretamente relacionada aos cuidados ambientais ofertados ao indivíduo. O caminho de subjetivação ocorre através dos enlaces dele com seu cuidador e às impressões que tem de si e do meio. A construção identitária/emocional segue um tríplice sistema constituído pelo indivíduo, a relação parental e o meio, sendo que este último pode apoiar ou falhar, traumatizar ou edificar (WINNICOT, 1948).

Vygotsky (2001), o papel da cultura no processo de cognição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor defende que a partir do contato da criança com seu grupo social é que se constroem os alicerces mais importantes de seu intelecto.

A vivência com o meio cultural, no caso dos negros no Brasil, tem base nos eventos listados nas linhas anteriores como escravização, violência e racismo. Os heróis, as vitórias e os elementos virtuosos de origem afro-brasileira, se não são calados e proibidos, são marginalizados ou atribuídos à participação da branquitude (COSTA, 1983). Com tal impressão oferecida pelo meio, muitos negros divorciam-se das bases identitárias de características afro-brasileira, e partem em direção à única estrada socialmente ofertada, o ideal branco de ego, sujeitando-se a um projeto de ascensão social com regras e objetivos determinados pela cultura branco/ocidental, alienados pela ideologia da democracia racial.

O ideal de ego corresponde à instância simbólica posterior ao processo inicial de formação egóica, segundo Freud (1921). Nesse momento, o ser passa a substituir as estruturas de admiração orientadas na relação parental por figuras que vão sendo encontradas no meio social, como professores, autoridades e heróis, entre outros. Trata-se da estrutura que orienta as ações e os lugares psíquicos a que se pretende chegar, como um iluminador dos desejos narcísicos (FREUD, 1921).

De acordo com Souza (2017), em nossa cultura baseada na herança colonial, o ideal de ego compartilhado nos mais diversos campos sociais, passa pelo ingresso na academia, ou seja, a formação universitária seria o primeiro degrau da ascensão. O pesquisador afirma que a universidade é o “bunker” ou “santuário” da branquitude brasileira, capaz de provocar organizadas manifestações de repúdio contra formações políticas ou identitárias que se propuserem a promover a inclusão de outros grupos sociais nesse palco, tornando o título acadêmico ferramenta indispensável para declaração de sucesso e ascensão em nossa sociedade.

É nesse campo social, com regras pré-estabelecidas e alinhadas com os ideais de ego branco/europeu, ou seja, um projeto de ascensão pautado por brancos, que os jovens negros se submetem, a universidade (SOUZA, 2017).

Segundo dados do ano de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), profissionais com diploma universitário chegam a receber salários até três vezes maiores do que trabalhadores que frequentaram até o Ensino Médio, algo que ratifica a academia como ideal de ego e elemento de projeção econômica e social.

As condições de desigualdade social encontradas no Brasil se repetem no acesso à universidade que, majoritariamente, recebe a porção mais financeiramente abastada da sociedade em seus quadros, o que conseqüentemente afasta a população mais pobre do acesso à universidade, conservando de modo vigoroso o ciclo vicioso que mantém o *status quo* de nossa sociedade. Em outras palavras, pobre continua sendo pobre sem a possibilidade de acesso às melhores condições salariais proporcionadas pelo acesso à universidade (RAIHER, 2021). O levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), indica que 13,5 milhões de brasileiros vivem em extrema pobreza, desses 75% são negros, assim, é possível hipotetizar que negros no Brasil terão dificuldades maiores de acesso à universidade

Buscando ascensão social através dos ideais de ego branco, os negros podem começar a fantasiar um afastamento da negrura, uma sensação psíquica de branqueamento, uma vez que a sociedade recebe com melhores olhos a negros bem sucedidos à luz dos ideais brancos (SOUZA, 1983). O problema é que o material inconsciente, acumulado durante toda a vida, por mais que haja recalque, em certo momento as manifestações virão (FREUD, 1921). Em outras palavras, por mais que se iluda na ideia de branqueamento, o racismo provoca trauma recorrente que abala o narcisismo, de modo a ser comum a construção de autoestima deficitária, desencadeadora de processos de autossabotagem, possibilitando até que em alguns momentos os negros se furtem de se inserir em certos cenários sociais por não se acharem dignos. Em determinada ocasião, seja por reflexões pessoais, manifestações do inconsciente ou por apontamentos do meio conduzidos pelo racismo, a impossibilidade do alcance da brancura se revela (DUNKER, 2015).

Freud (1917) afirma que relações desastrosas com o objeto narcísico direcionam o sujeito à melancolia, desorganização mental grave, capaz de proporcionar o desapego dele pela vida. Compara essa perda com a vivência de luto, no qual algo ou alguém morreu, isto é, estando envolto de um caso típico de sofrimento psíquico.

#### **4 - Aspectos Metodológicos da Pesquisa**

De acordo com Sposito, Souza e Silva (2018), produzir conhecimentos em torno dos avanços da Educação no Brasil necessita de esforço coletivo envolvendo amplo conjunto de pesquisadores. Os autores afirmam que um caminho que tem se mostrado suficiente para atenção desses temas são as produções de Estado da Arte e revisões da literatura. A presente investigação caminha nessa direção.

Estado da Arte compreende uma metodologia de pesquisa que se baseia no procedimento de revisão bibliográfica acerca da produção científica de determinada temática. Busca trazer a luz quais teorias estão sendo construídas ou não sobre a temática, bem como quais ferramentas e procedimentos são utilizados em tais construções. Objetiva mapear em determinado espaço de tempo, onde e quais pesquisadores trabalham a temática a que se propõe investigar (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

As principais orientações de Romanowski e Ens (2006) sobre como deve caminhar, metodologicamente, pesquisas do tipo Estado da Arte, envolvem a definição do objeto de pesquisa, seguido por busca sistemática e abrangente na literatura científica, incluindo artigos, livros, teses, dissertações e outros tipos de publicações relevantes à temática objetivada. Outro fator, metodológico, é a seleção de fontes. Segundo as autoras, as fontes de informação relevantes devem ser selecionadas com base em critérios predefinidos, como qualidade, relevância e atualidade.

Dessa maneira, o presente trabalho, objetiva investigar o Estado da Arte das produções científicas sobre a Formação de Professores, relacionadas a Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais no Brasil. Para tanto, realiza um levantamento, por meio do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como consulta no compilado de periódicos da mesma instituição. Decidimos basear nossa pesquisa bibliográfica no acervo da CAPES por conta do convênio formado com todos os programas de pós-graduação do território nacional. Estes alimentam a ferramenta da instituição com as produções científicas de seus pesquisadores, algo que é atualizado semanalmente. Utilizamos somente essa ferramenta como base para nossa busca e determinamos que o recorte temporal das produções levantadas partisse do ano de 2017, até o ano de 2022, em respeito aos prazos para conclusão da dissertação de Mestrado, indicados pelo programa de pós-graduação. A investigação está centrada nas áreas do conhecimento ligadas às Ciências Humanas, especificamente, na Educação.

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois pretendemos analisar os conteúdos aplicados das produções encontradas, entender seus objetivos e possíveis resultados, mas admitimos

quantificações para notificar o número de trabalhos realizados nas referidas temáticas, bem como, refletir sobre os valores encontrados. Com relação a escolha de tal procedimento metodológico Sposito, Souza e Silva (2018) defendem:

Consideramos que os dados quantitativos apresentam um conjunto de temas capazes de estimular a reflexão, de modo a nutrir a pesquisa qualitativa com novos problemas e, sobretudo, ampliar a produção de conhecimentos sobre os jovens no Brasil. (SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2018, p.03).

Os autores ressaltam a possibilidade de expansão da imaginação sociológica a ser obtida sob estímulo do levantamento quantitativo. Mills (1982), como já visto anteriormente, salientou que a imaginação sociológica dá condições de que o pesquisador observe com maior amplitude os cenários que se apresentam facilitando a compreensão histórica e biográfica dos objetos de estudo no campo social selecionado. Gatti (2006) defende não haver total dissociação entre concepções de quantidade e qualidade. A autora chama a atenção com relação à necessidade de rompimento das polarizações encontradas no ambiente de pesquisa da Educação, responsáveis pela desconsideração das limitações de cada uma das formas de produção do saber científico.

Assim, os números contidos devem aparecer apenas como instigadores à reflexão e são somados a todos os complexos elementos psicossociais envolvidos na questão da Educação e Relações étnico-raciais em ambiente escolar, elementos que unidos ratificam nossa resolução de que a pesquisa se discorra pela abordagem qualitativa.

Apesar de ser de grande suporte, a quantificação não é o objetivo principal da pesquisa de cunho qualitativo. Essa metodologia se debruça de modo preferencial na análise, entendimento, discussão e divulgação do fenômeno encontrado a partir dos dados (NEVES, 2015).

A pesquisa qualitativa traduz-se em um conjunto de atividades interpretativas baseadas no material obtido pelo pesquisador propiciando a existência de um terreno de discussão e de discurso simultaneamente (DENZIN, LINCOLN, 2006). Tem características interdisciplinares e transdisciplinares capazes de penetrar no universo humano proporcionando ao pesquisador, suporte à sua aproximação com as sensibilidades modernas, pós-modernas no campo da pesquisa social. Sobre o exercício de pesquisas qualitativas no campo escolar Neves (2015) salienta:

A pesquisa qualitativa tem o especial objetivo de revelar os mistérios que permeiam o cotidiano escolar, identificando processos que, muitas vezes, devido ao fato de se tornarem parte da rotina de uma determinada realidade escolar, passam despercebidos pelos próprios envolvidos na pesquisa. (NEVES, 2015, p. 03).

O tema a que nos propomos investigar está diretamente ligado às complexas questões dos humanos, brancos e negros, inseridos no sistema de Educação Escolar Formal. A importância dessa investigação se demonstra na possibilidade de existir uma parte importante população brasileira com abalos na Saúde Mental em consequência do racismo (ALMEIDA, 2019). Se existe uma parte de uma população que está doente, toda sociedade está adoecida, segundo defende Almeida (2019). Dessa forma entendemos que somente quantificar e não avaliar, interpretar e discutir o material que encontramos, não é suficiente para suportar a importância da temática. Assim, decidimos que o trabalho deve conter apontamentos quantitativos, mas seu método de apreensão deve ser de cunho qualitativo.

A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa que tem como objetivo identificar padrões e tendências em um conjunto de dados qualitativos, como por exemplo, textos, imagens ou áudios. Bardin (2008) é uma das principais teóricas da análise de conteúdo e a investigação que se apresenta segue as orientações do método proposto pela pesquisadora. A primeira etapa proposta por Bardin corresponde à definição sobre qual o objeto de análise, ou seja, o conjunto de dados que será analisado. Em seguida, são selecionadas as unidades de análise, que podem ser palavras, frases, parágrafos ou outros elementos do conjunto de dados. O próximo passo é a codificação, que consiste em atribuir categorias ou rótulos a cada uma das unidades de análise. Essas categorias devem ser criadas a partir de um conjunto de critérios pré-estabelecidos ou pós-estabelecidos e podem ser classificadas em categorias temáticas, de frequência ou de intensidade, por exemplo. Após a codificação, é necessário realizar a categorização, que é o processo de agrupar as unidades de análise em categorias mais amplas e significativas. Essas categorias podem ser organizadas em hierarquias ou em diagramas de rede, dependendo da complexidade dos dados. Por fim, é preciso realizar a interpretação dos resultados, ou seja, analisar as categorias criadas e identificar padrões e tendências que possam ser relevantes para o objeto de estudo.

### **3.1 - Momentos da investigação**

#### **3.1.1 - Primeira Etapa – Periódicos**

Intencionando quantificar as produções científicas relacionadas a temática a que nos propomos pesquisar, iniciamos a verificação do Estado da Arte de trabalhos publicados em periódicos científicos. Essa modalidade de publicação não corresponde ao foco principal de nossa análise, como ocorre com as teses e dissertações, mas entendemos que ilustram nossas suposições sobre o interesse do campo científico sobre o tema das Relações Étnico-raciais e Educação Antirracista na Educação.



Com o campo de pesquisa, temática e objetivos predefinidos, partimos para a fase da seleção das fontes, conforme orientam Romanowski e Ens (2006), para investigações de Estado da Arte. Como salientamos nas linhas anteriores, as fontes de pesquisa que decidimos para esse trabalho são as ferramentas de busca do banco da CAPES.

Partimos então para próxima fase, proposta por Romanowski e Ens (2006), o levantamento bibliográfico. Programamos nossa pesquisa nas ferramentas oferecidas pela CAPES, resolvemos que “Formação de Professores” deve ser nossa primeira busca a fim de perceber o movimento de publicações com esse tema. Com o mesmo objetivo, na sequência buscamos por “Formação Continuada de Professores.” Parte importante de nossa investigação se debruça a verificar o movimento das Relações étnico-raciais em ambiente de Educação Escolar Formal, a inclinação desse ensino à vertente da Educação antirracista e o interesse de pesquisadores da Educação pelos desdobramentos do racismo estrutural, a partir de uma estrutura de pensamento colonial, no processo de aprendizagem dos estudantes negros. Diferenciamos Educação antirracista de Relações étnico-raciais por entendermos, assim como, Verrangia e Silva (2010), que a primeira se direciona, predominantemente, às ações de combate e prevenção ao racismo e a segunda está mais ligada a Educação cidadã, manutenção de direitos e bom relacionamento com a diversidade. Assim, investigamos separadamente os temas, “Educação Antirracista,” e “Relações étnico-raciais.” Como um dos objetivos investigativos mais importantes para nossa análise posterior diz respeito à Formação de professores, inicial e Continuada, dedicada a orientação desses educadores com relação às questões ligadas ao racismo e seus desdobramentos em processos cognitivos de estudantes negros, centramos maior foco à análise de produções científicas que trazem como eixo principal os temas: “Formação de Professores e Educação antirracista”, “Formação de Professores e Relações étnico-raciais.” Procedimento semelhante se seguiu aos temas: “Formação Continuada de Professores e Educação antirracista”; “Formação Continuada de Professores e Relações étnico-raciais.”

Diante das ferramentas de busca da CAPES decidimos pesquisar os temas com os descritores acima mencionados entre aspas. Esse procedimento evita que a busca retorne com trabalhos que abordem separadamente cada uma das palavras usadas, abriguem os termos investigados dispersos no texto ou dediquem foco principal a assunto diverso do que estamos investigando. Assumimos, ao proceder dessa maneira, o risco de algum trabalho não ser enxergado pelo sistema, mas partindo do pressuposto de que a base da análise proposta para essa investigação se desenvolve sob o olhar qualitativo, entendemos que tal possibilidade não represente danos importantes à investigação, pois a busca na ferramenta da CAPES, sob esse procedimento, absorve a predominância entre os termos que buscamos estudar. Também

decidimos que os descritores devem estar no título da produção científica a ser analisada e o campo de conhecimento é estritamente a Educação.

A busca por artigos que discutem processos de Formação de Professores no banco de periódicos da CAPES corresponde ao primeiro termo de nossas pesquisas. Nesse momento os descritores pesquisados são: “Formação de Professores”. Calibramos as datas de publicações no intervalo temporal entre junho de 2017 e agosto de 2022. A busca retornou com 2697 artigos.

Quando os descritores pesquisados foram “Formação Continuada de Professores” a pesquisa resultou em 408 artigos. A partir dos descritores “Educação Antirracista” a ferramenta retornou com 96 artigos produzidos no período. Quando os descritores foram “Relações Étnico-raciais”, o resultado foram 290 periódicos. Como afirmamos acima, é de essencial importância para nossa investigação, verificar a ocorrência de iniciativas que relacionem Formação de Professores, inicial e Continuada, a Educação antirracista, Relações étnico-raciais. Assim decidimos usar tais parâmetros no uso do instrumento de pesquisa da CAPES. Quando as palavras chave investigadas foram Formação de Professores e Educação Antirracista, o sistema retornou com 4 periódicos com esse título no espaço temporal definido. Pesquisamos as palavras Formação Continuada de Professores e Educação Antirracista e obtivemos 2 ocorrências. Na busca que envolvia Formação de Professores e Relações Étnico-raciais o sistema da CAPES expôs 17 resultados. Pesquisamos também Formação Continuada de Professores e Relações Étnico-raciais e obtivemos 4 trabalhos. A tabela 1 ilustra como foram distribuídos os resultados dessa parte da investigação.

Tabela 1 - Periódicos com temas relacionados ao objetivo da investigação

Descritores	Número de ocorrências
Formação de Professores	2697
Formação Continuada de Professores	408
Educação Antirracista	96
Relações Étnico-raciais	290
Formação de Professores e Educação Antirracista	4
Formação Continuada de Professores e Educação Antirracista	2
Formação de Professores e Relações Étnico-raciais	17
Formação Continuada de Professores e Relações Étnico-raciais	4

Fonte: autoria própria

A Formação Inicial de Professores traduz-se no momento de apreensão dos saberes específicos do labor no campo de Educação, conforme orientam Biazi e Tomé (2011). Os graduandos precisam ser entendidos como pessoas provindas de um meio social que influenciou na construção de suas concepções sobre o mundo, o que conseqüentemente se soma ao que tal personagem entende sobre o que é educar, segundo Gatti (2003). A autora afirma que mesmo os processos de formação básica, precisam dar suporte aos eventuais desdobramentos do trabalho do educador, considerando as movimentações sociais e os diversos desafios propostos com base em uma sociedade tão diversa como a brasileira.

Nosso pensamento converge com o trabalho de Gomes (2003), quando a autora reconhece a existência de várias produções científicas que abordam a interconexão entre a temática racial e o campo educacional. Contudo, segundo defende a educadora, faz-se necessário investigar se a elaboração teórica acerca da relação entre raça e Educação, tem conferido ênfase à articulação entre a identidade negra, e o processo de formação de docentes. As tabelas 2 e 3, exibem, respectivamente, periódicos que relacionam a Formação Docente em conexão com Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais.

Tabela 2 – Periódicos sobre “Formação de Professores” e Educação Antirracista

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Periódico/Revista</b>	<b>Ano</b>
Descolonização da política curricular monocultural e monorracista da Formação de professores da área de ciências da natureza: rumo ao currículo e Educação antirracista	PEREIRA, Carlos Luís. PEREIRA, Marcia Regina Santana	Research Society and Development.	<b>2020</b>
Affordances do protótipo “teaching English to teachers: contribuições para uma Educação antirracista na Formação de professores de línguas	ZANCOPÉ, Thaíza. KADRI, Michele.	Ilha do Desterro	<b>2021</b>
Protótipo “teaching English to teachers pela perspectiva de justiça social: a Educação antirracista na Formação de professores de línguas.	KADRI, Michele Salles. ZANCOPÉ, Thaíza Cristina	Revista e-curriculum	<b>2022</b>

Fonte: autoria própria

Tabela 3 - Periódicos sobre “Formação de Professores” e “Relações Étnico-raciais” - continua

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Periódico/Revista</b>	<b>Ano</b>
A Formação de Professores para Educação das Relações Étnico-Raciais e as Implicações para o Currículo.	RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza, MARQUES Eugenia Portela de Siqueira	Revista FSA	<b>2017</b>
Educação para as relações étnico-raciais no município de Caxias - MA sob a perspectiva das leis 10.639/2003 e 11.645/2008	COSTA, Gustavo da Silva ; SANTOSC, Raydelane Grailea Silva ; TORRES, Lucillia Rabelo de Oliveira	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	<b>2017</b>
Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos.	COELHO, Wilma de Nazaré Baía.	Educar em Revista	<b>2018</b>
Educação para as relações étnico-raciais na Formação de professores de química sobre a Lei 10.639/2003 no ensino superior.	CAMARGO, Marysson ; BENITE, Anna.	Química Nova	<b>2019</b>
Reflexões sobre Formação de professores e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT 21/ANPED	COELHO, Wilma de Nazaré Baía ; BRITO, Nicelma Josenila Costa de	Revista Cocar	<b>2019</b>
Relações étnico-raciais na Formação de professores/as de teatro.	REIS, Monique Priscila de Abreu ; RODRIGUES Tatiane Cosentino.	Perspectiva	<b>2019</b>
Formação docente e relações étnico-raciais.	NUNES, Antonio de Assis Cruz; CAMPOS, Luanda Martins ; Ferreira, Lucileide Martins Borges	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores	<b>2019</b>
Apresentação do dossiê temático relações étnico raciais e currículo/Formação de professores/as.	MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; MONTEIRO; Rosana Batista	Revista da Associação da Associação Brasileira de Pesquisadoras Negras.	<b>2020</b>

Tabela 3 - Periódicos sobre “Formação de Professores” e “Relações Étnico-raciais” conclusão

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Periódico/Revista</b>	<b>Ano</b>
Formação de Professores para o ensino das relações étnico raciais: um estudo comparativo entre publicações científicas no Pará (indígena) e na Bahia (Afrodescendente).	DO AMARANTE, Karolina Carvalho ; RODRIGUES, Gilberto César Lopes.	Práxis Educacional	<b>2020</b>
Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Formação de professores de História nas novas diretrizes para a Formação de professores.	COELHO, Mauro César; COELHO, Wilma de Nazaré Baía.	Educar em Revista	<b>2021</b>
A tessitura de um projeto de Formação de professores: Educação das Relações Étnico-Raciais.	FRANÇA, Cyntia Simioni	Reflexão e Ação	<b>2021</b>
Formação de Professor(es): ensino da arte para as relações étnico-raciais na Educação Infantil	GÓES, Margarete Sacht ; ROSA, Tatiana Gomes.	Revista espaço do currículo.	<b>2021</b>
Educação das relações étnico-raciais na residência pedagógica de sociologia.	AMORIM, Cleyde Rodrigues; SIQUEIRA, Yamilia de Paula.	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	<b>2021</b>
Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio?	LIGEIRO, Isabela Rodrigues BRITO, José Eustaquio.	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	<b>2021</b>
Formação de professores e as relações étnico-raciais em escola bilíngue: possibilidades e limites.	ROMEU, Marcella Lucia Paveglia ; ALVES, Simone Silva ; STOLL, Vitor Garcia ; CHAVES, Leticia.	Research Society and Development.	<b>2022</b>
A emergência da Escola Normal: Formação de professoras e relações étnico-raciais.	SANTOS, Amorim ; CHAVES, Taylon Silva ; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira.	Revista Teias	<b>2022</b>
A Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de professores: onde está o diálogo intercultural e a Educação das relações étnico-raciais?	SOUZA, Sawana Araújo Lopes de; et al.	Research Society and Development.	<b>2022</b>

Fonte: autoria própria

A Formação Continuada proporciona aprendizados e mudanças cognitivas de modo que *a posteriori* tais avanços sejam inseridos na prática educativa. Não deve ser entendida como apenas um processo de acumulação de teorias inovadoras, conhecimentos e práticas pedagógicas, mas sim, um processo de aprendizado e reflexão (GATTI, 2003). A Formação Continuada proporciona aprendizados, reflexões e pode gerar mudanças significativas nas ações educativas, conforme coloca Gatti (2003). Concordamos com os pensamentos de Gatti (2003) e de Biazi e Tomé (2011) no que diz respeito a importância dos processos formativos

como forma de apreensão dos movimentos da sociedade, bem como ferramenta de transformação social. Dessa maneira, entendemos estar em melhor conformação com o objetivo desse trabalho, descrever, com maior destaque, as produções científicas que discutem iniciativas formativas que focam as Relações étnico-raciais e Educação antirracista. Assim, as tabelas 4 e 5, expõem periódicos cujo os títulos relacionam Formação Continuada de Professores, em intersecção com Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais.

Tabela 4 - Periódicos que trazem no título “Formação Continuada de Professores” e “Educação Antirracista”

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Periódico/Revista</b>	<b>Ano</b>
Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana: o papel da Extensão Universitária na Formação de Professores em interface com a implementação da Lei Federal 10639/2003 – Por uma Educação Antirracista.	SABALLA, Viviane Adriana.	Revista Educação e Políticas em Debate	<b>2020</b>
Formação Continuada de Professores e Educação Antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereotípias.	FURTADO, Tanara Forte. MEINERZ, Carla Beatriz.	Revista Hoje	<b>2020</b>

Fonte: autoria própria

Tabela 5 - Periódicos que trazem no título Formação Continuada de Professores e Relações Étnico-raciais

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Periódico/Revista</b>	<b>Ano</b>
A (In)visibilidade da Formação Continuada para as relações étnico-raciais: a visão dos professores dos anos finais do ensino fundamental.	SANTOS, Simone Ferreira Soares dos.	Revista da Associação da Associação Brasileira de Pesquisadoras Negras.	<b>2018</b>
ReEducação das relações étnico-raciais e ensino de Áfricas: Formação Continuada de professores (NEAB-UDESC/SC-2014)	RASCHE, Karla Leandro. CARDOSO, Paulino De Jesus Francisco. LIMA, Graziela dos Santos. PACHECO, Ana Julia.	Revista Educação UFSM	<b>2018</b>
Formação Continuada de Professores de Educação infantil e (re)Educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba	DA SILVA, Flávia Carolina. DIAS, Lucimar Rosa.	Poiésis	<b>2018</b>
Formação Continuada de Professores para a Educação das relações étnico-raciais: análise sobre uma prática estadual.	GATINHO, Andrio Alves	Research Society and Development	<b>2022</b>

Fonte: autoria própria

### 3.1.2 - Segunda Etapa – Teses e Dissertações

A pesquisa junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES é justificada tendo em vista que em tal acervo é possível encontrar trabalhos que trazem robustez aos argumentos que estamos articulando em torno do tema investigado. Repetimos o procedimento de busca executado no acervo de periódicos da mesma instituição. Calibramos a pesquisa para o período dos últimos seis anos. Determinamos como área de conhecimento a Educação, assim como as áreas de avaliação, concentração e programa. Nos certificamos que os descritores que intencionamos pesquisar estivessem no título dos trabalhos resultantes da busca. Realizamos esse procedimento de investigação entre os dias 10/08/2022 e 25/08/2022. O primeiro conjunto de palavras que empreendemos busca foi “Formação de Professores.” O resultado foi 1877 ocorrências, divididos em 1236 dissertações e 641 teses. Investigamos, na sequência, os descritores, “Formação Continuada de Professores”. A ferramenta retornou com o número de 216 ocorrências, divididas entre 151 dissertações e 65 teses. Quando o tema investigado foi “Educação Antirracista”, deparamo-nos com 17 dissertações sobre o tema, até o momento da busca, não houve retorno do sistema sobre a ocorrência de tese. Pesquisamos também os descritores, “Relações Étnico-raciais”, a pesquisa retornou com 80 dissertações, nenhuma ocorrência de tese.

Na busca pelos descritores, Formação Continuada de Professores combinada com Relações étnico-raciais ou Educação antirracista a ferramenta de busca retornou sem resultados. Já na busca sobre Formação de Professores combinada com Relações étnico-raciais encontramos duas dissertações e uma tese. Dispusemos esses dados na Tabela 6.

Tabela 6 - Dissertações e Teses encontradas no Banco de Teses da CAPES.

<b>Descritores</b>	<b>Número de Ocorrências</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
<b>Formação de Professores</b>	1877	1236	641
<b>Formação Continuada de Professores</b>	216	151	65
<b>Educação Antirracista</b>	16	16	0
<b>Relações Étnico-raciais</b>	80	80	0
<b>Formação de Professores e Relações Étnico-raciais</b>	3	2	1

Fonte: autoria própria

Seguindo o mesmo procedimento admitido com relação a investigação dos periódicos consultados, optamos por iluminar nesse trabalho as produções científicas que trataram especificamente das iniciativas formativas que se direcionam as Relações étnico-raciais e Educação antirracista. Como somente encontramos resultados quando buscamos Formação de Professores e Relações étnico-raciais, debruçamo-nos nesse grupo de ocorrências. A tabela 7 expõe, de modo descritivo, as produções que encontramos com a assistência da ferramenta de busca do Banco de teses e dissertações da CAPES.

Tabela 7 - Descrição das Dissertações e Teses encontrados no Banco de Teses da CAPES.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
<b>Dissertação/Tese</b>			
Educação, diversidade e Formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de pedagogia de instituições de ensino superior sul-mineiras. DISSERTAÇÃO.	COSTA, Ieda Maria da.	Universidade do Vale do Sapucaí.	2017
Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013 TESE.	BRITO, Nicelma Josenila Costa de.	Universidade Federal do Pará.	2018
Educação infantil e relações étnico-raciais: contribuições do curso de pedagogia da UFC para a formação docente. DISSERTAÇÃO.	SILVA, Bárbara Rainara Maia.	Universidade Federal do Ceará.	2020

Fonte: autoria própria

O levantamento realizado mostra uma produção de maior número de periódicos no que diz respeito aos elementos específicos objetivados por essa investigação. As produções de dissertações e teses retornaram em números menores. Nas próximas fases da análise, tecemos considerações analíticas sobre tais dados.



#### 4 - Análise das produções científicas

Seguindo a proposta de Bardin (2008), quando de posse do material levantado, passamos a investigar as produções com vistas a estabelecer as unidades de análise e consequentes categorias. A autora define unidades de análise como elementos ou partes do conteúdo a serem estudados e analisados em uma pesquisa. Correspondem a unidades de registro que representam segmentos ou categorias de informação que são selecionados para análise dentro do material coletado, como textos, entrevistas, documentos, dentre outros. As unidades de análise fornecem suporte para que os pesquisadores identifiquem e organizem os dados relevantes para responder às questões de pesquisa ou para investigar os temas e padrões emergentes. Podem ser compostas por palavras, frases, parágrafos, citações, temas, categorias, ou qualquer outra unidade identificável no material de estudo (BARDIN, 2008).

De acordo com Bardin (2008) a seleção das unidades de análise deve estar diretamente ligada aos objetivos da pesquisa e da natureza do material a ser analisado. Cabe ao pesquisador definir quais elementos serão considerados unidades de análise e, em seguida, proceder à codificação e categorização. O agrupamento das unidades de análise em torno de um tema que pode ser capturado durante a investigação ou predefinido pelos objetivos de pesquisa corresponde ao processo de construção das categorias (BARDIN, 2008). A partir da realização dos procedimentos orientados por Bardin (2008), decidimos antecipadamente que a base para elaborar as unidades coincidissem com os objetivos específicos dessa investigação, o que resultou em 4 categorias: **Desdobramentos da Violência Racial em Estudantes Negras, A Relevância da Temática da Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais nas Produções Analisadas e Aproximação com as Propostas Pedagógicas**. No decorrer da investigação percebemos nítidos recortes de raça e gênero no que diz respeito aos produtores do material científico. Observamos à necessidade de uma categoria que lançasse luz à construção identitária dos autores analisados. Partindo do pressuposto que a metodologia formulada por Bardin (2008), permite que categorias também sejam elaboradas após o acesso ao material bibliográfico, edificamos nossa primeira categoria a saber: **Identities**.

Como já havíamos informado nas linhas anteriores, nossa pesquisa utilizando a ferramenta de busca da CAPES à procura de teses e dissertações, que relacionassem formação de Professores, Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais, resultou em 3 trabalhos científicos. Seguindo as orientações de Bardin (2008) para Análise de Conteúdo, os dados quantitativos, tornaram-se base para a unidade analítica que nos tomou a atenção inicialmente. A relevância se observa quando em um universo de 1877 produções, divididas entre teses e dissertações, apenas 3 faziam intersecção da Formação de Professores com Relações Étnico-

raciais. Essa distância numérica faz com que nossas suposições iniciais de que um modo de pensar baseado na Colonialidade e consequente no racismo estrutural, estejam oferecendo oposição à legitimação das políticas afirmativas nos processos de formação docente. Assim como descrevemos no caminho metodológico, os dados quantitativos seriam de breve aplicação, resumindo unicamente a essa análise inicial a fim de confrontar nossa primeira hipótese.

Para facilitar o entendimento e promover fluidez na escrita padronizamos a identificação das produções científicas com as siglas “PC”, adicionando marcador numérico para diferenciar um trabalho do outro.

A dissertação, “Educação, diversidade e Formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de pedagogia de instituições de ensino superior sul-mineiras,” tem como objetivo analisar como a temática da Educação das relações étnico-raciais está sendo contemplada nas propostas pedagógicas de cursos de Pedagogia presencial e à distância de Instituições de Ensino Superior localizadas no Sul de Minas Gerais. Para tal, utiliza um instrumento de análise que baseado em descritores relacionados à legislação para a área da Educação das relações étnico-raciais e da formação de professores. A pesquisa destaca a urgência da inserção de disciplinas e conteúdos relativos à Educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia, promovendo ações e programas interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão que promovam relações interpessoais respeitáveis e igualitárias. Além disso, o estudo aponta a fragilidade da formação de professores nessas áreas, o que tem implicações em regiões que possuem profundas relações com a história dos africanos no Brasil e dos afro-brasileiros. A dissertação também aponta que a formação de professores de Pedagogia, embora seja definida como formação ampla, voltada ao exercício da cidadania e à profissionalização implicada em uma atuação social, desconsidera o sujeito histórico a que esses cursos se destinam. Esse trabalho nomeamos para PC1 – Produção Científica Número 1.

A segunda produção analisada é a tese “Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013,” O trabalho analisa a produção acadêmica sobre formação de professores e relações étnico-raciais entre 2003 e 2013, período que marca os dez anos de vigência da Lei de número 10.639/2003. O objetivo é examinar a literatura especializada sobre o assunto em periódicos qualificados, teses, dissertações e eventos, identificando as interpretações dadas à produção acadêmica, as recorrências, os aportes teórico-metodológicos e as perspectivas delineadas. A análise é embasada em teorias como poder simbólico, *habitus* e campo de Pierre Bourdieu (1983, 1998, 1999, 2003) , representações de Chartier (1991, 1994), Formação de Professores e Relações Étnico-raciais de Gomes (2001,

2003, 2004, 2005, 2011, 2012), Cavalleiro (2000), Coelho e Coelho (2009, 2010, 2014) e em estudos do tipo estado da arte de André (2001, 2002, 2009, 2010), Brzezinski, Garrido et. al (2006). A metodologia utilizada é a Análise de Conteúdo, de Bardin (2008). A esse trabalho passamos a nomear como PC2 – Produção Científica Número 2.

A dissertação, “Educação infantil e relações étnico-raciais: contribuições do curso de pedagogia da UFC para a formação docente, “é a terceira produção científica que analisamos. Objetiva avaliar as contribuições do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) para a formação de pedagogos/as no tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil. A pesquisa é realizada por meio de metodologia qualitativa do tipo estudo de caso, com a utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas com egressos/as, estudantes e professores/as do curso de Pedagogia. Com a finalidade de tornar mais prática a análise, passamos a nomear este trabalho como PC3 – Produção Científica Número 3.

A ordem que estabelecemos diz respeito ao ano em que cada produção foi publicada, na seguinte ordem: PC1 publicada no ano de 2017, PC2 publicada em 2018 e PC3 publicada no ano de 2020.

## **4.1 – Categorias**

### **4.1.1 - Categoria I – Identidades**

Também por se tratar de uma pesquisa ligada às questões identitárias da sociedade brasileira, entendemos ser importante trazer o recorte de raça e gênero relacionadas às autoras das produções a que tivemos acesso.

A composição desse grupo científico é 100% feminino, segundo a autoidentificação que as autoras disponibilizam em seus textos. Outra informação importante é que das três autoras, duas se autodeclararam mulheres negras. O relato da Professora Ieda Maria da Costa, da PC1, traz de modo descritivo como se autodeclara:

Do ponto de vista pessoal, sou afrodescendente e não posso negar que já sofri muitos preconceitos. Porém, essas situações me deram força para continuar minha luta e mostrar às pessoas que as diferenças estão (ou deveriam estar) nas oportunidades e no acesso aos bens culturais (COSTA, 2017, p.22).

A PC2, é uma tese de doutorado e a autora, a Professora Nicelma Joselina Costa de Brito, não aponta nenhum tipo de autodeclaração étnica, mas justifica seu interesse na temática como sendo de relevância pessoal. A autora informa que sua inclinação ao tema, tem origem em seus estudos e pesquisas voltados às Relações Étnico-raciais (BRITO, 2018, p.30).

A autora da PC3 faz sua autopercepção étnica e ainda fornece a informação do conflito vivido por conta das suas características fenotípicas, “negra de pele clara”. Sobre tais aspectos Silva (2020) declara:

Atualmente, me reconheço e me afirmo como uma mulher negra de pele clara, entendendo que esse lugar social é, por vezes, contraditório e marcado por opressões diferentes daquelas que acometem pessoas negras de pele mais escura, que certamente são mais intensamente afetadas pelo preconceito de marca e pelo racismo estrutural. É desse lugar que parto para construir minhas visões de mundo e foi desse lugar que aprendi que o afeto não anula o racismo, mas pode ser reelaborado e fortalecido com o rompimento dele. (SILVA, 2020, p.23).

Entendemos que dados sobre a construção identitária das autoras se faz importante, com base no que defende Mills (1982), quando afirma que a experiência íntima e a noção de mundo do pesquisador têm papel significativo em sua imaginação sociológica, algo importante na definição de quais trabalhos se debruçará e não se pode ignorar que os pesquisadores estão sujeitos às mesmas estruturas sociais que permeiam as ações da sociedade como um todo de modo ideológico. Da mesma forma, professores não são seres abstratos ou essencialmente racionais, são humanos, inseridos em um grupo social do qual compartilha valores culturais e concepções de mundo. É vítima e algoz as determinações do meio em que vive e essas experiências determinam sua visão de mundo e funcionamento como profissional (GATTI, 2003).

Políticas educativas a serem reproduzidas após processos formadores passarão inevitavelmente pelas emoções e visão de mundo do professor quando no exercício de seu labor (GATTI, 2003). Na mesma linha de defesa, Sodré (2012) afirma que não são as institui es, seus prédios e instala es que serão formadas e transmitirão visão de mundo aos estudantes. São os professores que desempenharão essa atividade. Para o autor, professores são pessoas inseridas em um meio cultural levando seu aprendizado humano para os humanos alunos.

A relevância da categoria de análise “Identidades” para nossa investiga o se direciona ao fato de que a maioria das autoras são mulheres negras que enfrentaram os desafios da inser o na academia para esse grupo humano. Segundo Carneiro (2011), a universidade, os programas de p s-gradua o, são campos elitizados e idealizados, para que sejam frequentados por pessoas de características, branco-europeias, sendo assim um *lócus* hostil a mulheres negras. Ao longo da história brasileira, as mulheres negras foram sistematicamente excluídas do acesso   Educa o formal, o que segundo a autora, tem como consequência o dado de que esse grupo de mulheres se encontra na minoria incontestável nestes meios sociais (CARNEIRO, 2011).

A exclusão sofrida por mulheres negras na Educação, especialmente a superior, apontada por Carneiro (2011) não é notada somente pela ausência física destas mulheres no cenário acadêmico. Isso se mostra também de modo abstrato, quando autoras e intelectuais negras não são indicadas em planos de ensino e nem destacadas como referência por parte de educadores, nem mesmo quando o tema abordado se origina das Relações Étnico-raciais no Brasil, esclarece a autora.

Com base nas orientações trazidas pelas pesquisas realizadas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2019), Centro de Desenvolvimento Infantil da Universidade de Harvard (2020), e pelo Comitê Científico Núcleo Ciência Pela Infância (2021), sobre as consequências danosas do racismo com relação à estudantes negras, e ainda, sob o amparo dos escritos de Mills e Gatti sobre a influência da experiência social e as visões de mundo do pesquisador a respeito do processo de imaginação sociológica e produção científica, entendemos ser importante construir uma categoria voltada à percepção da vivência do racismo e seus possíveis desdobramentos a serem encontrados no material científico a que tivemos acesso, ou mesmo na trajetória das pesquisadoras, autoras dessas produções.

#### **4.1.2 - Categoria II – Desdobramentos da Violência Racial em Estudantes Negras**

Na PC1 encontramos o relato da autora sobre as aflições vividas já nos anos iniciais de sua Educação por consequência do racismo. Quando escreve sobre os fatores que determinaram a escolha de seu objeto de pesquisa, Costa (2017) expõe:

Quando eu estava no ensino fundamental sempre ouvia muitas piadas e comentários sobre os negros e sua cultura. Nas aulas de História, nas leituras e discussões acerca da escravidão no Brasil, percebia os olhares que os colegas lançavam em minha direção. Nesses dias, sabendo que esse seria o conteúdo das aulas, arrumava uma desculpa qualquer para não ir à aula. Nunca um professor - nesse nível de ensino e nos que o sucederam - posicionou-se frente a essas brincadeiras de mau gosto. Talvez não soubessem como lidar com tal situação ou talvez concordassem com as brincadeiras (COSTA, 2017, p.19).

Em sua pesquisa relacionada à Educação Infantil, Cavalleiro (2000) descreve a incidência de racismo por parte de crianças brancas em direção às suas colegas negras, normalmente através de piadas e brincadeiras pejorativas, sempre diminuindo a condição das crianças negras e com foco invariável na cor da pele e características do cabelo. A autora revela que tais eventos, não raramente ocorriam na presença de professores.

Pesquisadores como Cavalleiro (2000), Fonseca (2009), Almeida (2019), afirmam que piadas, chistes e as chamadas “brincadeiras” são ferramentas sociais comuns para a execução

da opressão do racista, sem que o conceito de democracia racial seja afetado. Faz-se relevante verificar os trabalhos realizados por alguns autores que se dedicam a temática do riso.

#### **4.1.2.1 - O riso, a piada e processos formativos**

As características dos negros, frequentemente são base para piadas na sociedade brasileira. A prática do riso conduzido pela piada é de grande aceitação e se faz muito frequente no processo de socialização. É considerada como algo infantil, inocente, algo que não deva ser levado a sério. Quando utilizada em conteúdo racista, se mostra eficaz estratégia de transmissão e perpetuação da violência racial (DAHIA, 2010). Essa forma de violência, objetiva de maneira cínica, diminuir a posição dos negros em nossa sociedade “recolocando-os” nas posições sociais ditadas pela Colonialidade, assim como informa Sodré (2012) em relação à hierarquia social imposta pelo pensamento colonial, mas sem demonstrar que é isso que está sendo feito.

Para Sodré (2012), o racismo no Brasil, se abriga na “roupagem” do que autor denomina “princípio da gentileza”, uma das manifestações do pensamento ideológico de democracia racial. Segundo o educador, tal princípio, consiste em manter a violência racial de forma cínica, capaz de passar a impressão de gentileza ao violentar, de modo a suprimir reações ou críticas. A “brincadeira” ou piada, por ser socialmente aceita, executa a violência racial simbólica, passando a ideia de algo gentil, amigável, risível. Dessa forma, através do riso e da piada, o racismo, apesar de se mostrar como algo vexatório, legalmente proibido, mesmo que escondido, permanece vivo na mente dos indivíduos através da fixação do pensamento colonial imposto (FONSECA, 2012). O riso impulsionado por piadas, na vivência do preconceito velado existente no Brasil, corresponde a uma das formas eficazes de manifestação do conteúdo racista, sem causar prejuízos ao mito da democracia racial, bem como a driblar os sistemas de lei antirracismo vigentes (FONSECA, 2012).

A piada, segundo Freud (1905), é um processo social que compreende em brevidade, desconcerto e iluminação do objeto a ser considerado cômico pelos participantes e concordantes da ideia. Ou seja, sem que haja compartilhamento e aceitação, a piada não existe. As alegorias contidas nas piadas têm a ver com as relações sociais de época. Uma piada tem a função velada de estereotipar, diminuir e segregar pessoas, pois consiste em relação de assimetria, na qual os produtores e os interlocutores se posicionam em posto de superioridade em relação ao objeto oculto a ser iluminado, o inferior risível.

Através do riso, os grupos sociais dominantes conseguem selecionar e isolar os membros que não se enquadram em sua estrutura ideológica, transmitindo a sensação de que os risíveis são fundamentalmente inferiores àqueles que têm o direito de rir. O conteúdo de uma

piada tem base na ideologia e concepção de mundo dos grupos hegemônicos, de forma que a piada contada precisa encontrar receptores que a completem com o riso. Em outras palavras, quem ri de uma piada, concorda com o conteúdo. As piadas racistas escondem o desejo opressor do grupo dominante, provocam impreterivelmente o riso racista (FONSECA, 2012).

Quijano (2005), afirma que para o processo de dominação dos povos americanos pelos europeus fosse legitimado, a cultura, as características e os saberes dos negros e povos originários deveriam ser perseguidos e ridicularizados, como forma a exaltar a visão de mundo de base europeia. A piada e, conseqüentemente, o riso racista, conseguem gerar violência simbólica suficiente para o cumprimento dessa determinação colonial.

Cavalleiro (2000), informa que as agressões racistas sofridas por crianças negras, na Educação Infantil, ocorrem predominantemente, através de piadas ou “brincadeiras” que depreciam as características negras, especialmente, a pele e o cabelo.

Graças aos protestos dos Movimentos Negros, orientações de pesquisadores como Fonseca (2009), Dahia (2010), Sodré (2012), entre outros, o riso racista, a piada, a brincadeira, são ferramentas de opressão tão socialmente identificadas na atualidade que a Lei 14.532/2023 que equipara injúria racial ao crime de racismo (Lei 7716/1989) traz em seu texto o agravante de que dentre os crimes já previstos, terão penas aumentadas em um terço (1/3) até a metade, àqueles que ocorrerem "em contexto ou com intuito de descontração, diversão ou recreação"(BRASIL, 2023).

Como foi observado nas linhas anteriores, o riso, a piada, compõe ferramentas eficientes de violência racial. Segundo Soares, Assolini e Lastória (2018), faz-se necessário que os processos de Formação de Professores informem sobre tais mecanismos modernos de opressão, de modo a provocar pensamento crítico sobre o exercício do poder de humanos sobre humanos e de que forma um ambiente democrático possa ser estabelecido na Escola. Os autores afirmam que processos formativos precisam incorporar o movimento da sociedade e provocar a revisão de suas práticas sob pena de tornarem-se somente mais um ambiente de reprodução das desigualdades sociais, pois a Educação no Brasil se aproxima muito mais de depositária de valores universais preestabelecidos, do que problematizadora das realidades a que tem acesso (SOARES, ASSOLINI e LASTÓRIA, 2018).

A pesquisadora do trabalho que nomeamos PC2, ao situar a elaboração da proposta de trabalho não trouxe elementos de convivência pessoal com racismo, mas aponta sua militância na luta Antirracista e estudos sobre as Relações Étnico-raciais como fatores desencadeantes.

Na PC3, a autora traz importante relato sobre sua vivência com o racismo, especialmente em relação a violência psicológica a que foi submetida. No trecho a seguir, Silva (2020),

demonstra o constante conflito identitário que viveu por conta de incessante tentativa de branqueamento proposta pelo meio em que vivia.

Cresci num lar inter-racial, num bairro de periferia de maioria negra e sempre convivi com conteúdos racistas, tanto no discurso como na prática, nos diversos espaços por onde andei. **Quando criança ouvia muitas pessoas adultas se referirem à minha cor de pele como “morena” ou “cor de jambo”, para ocultar minha negritude ou para “abrandar” minha condição racial, o que dificultou minha autoafirmação, que se deu de forma bastante tardia.** Ainda muito pequena, questionava algumas tias (brancas) o motivo de eu não ter a pele clara como minha mãe e recordo o desejo que eu sentia de ser branca, como elas. De algum modo eu já entendia que a brancura é socialmente mais valorizada que a negritude (SILVA, 2020, p18, grifo nosso).

A história dos negros brasileiros é marcada por intensos ataques à sua existência e identidade, violências que se tornaram parte de seu patrimônio histórico e psíquico. Essas agressões estão diretamente relacionadas ao Colonialismo brasileiro, que promoveu a ideia de superioridade branca através de uma perspectiva eurocêntrica (QUIJANO, 2005).

O poder hegemônico estabeleceu as normas para a definição das hierarquias sociais, com base no conceito de raça, colocando negros e indígenas no fim dessa escala social, conforme afirmam Assis e Souza (2019). Segundo os autores desde o início da era moderna, as sociedades dominantes menosprezam, desqualificam e desumanizam indivíduos pertencentes a minorias sociais, em nome de uma visão homogênea do mundo. Desse modo, essas sociedades idealizam o mundo de forma a estabelecer padrões que determinam quem são os sujeitos desejáveis e não-desejáveis no meio social, sendo que os critérios de seleção geralmente obedecem a lógicas sociopolíticas ideologicamente orientadas pelo pensamento eurocêntrico. Esses grupos constituem o mundo de forma cartesiana sob padrões e critérios objetivos, não reconhecendo as diferenças pluriétnicas e raciais, mas sim diferenciações. Essas diferenciações têm sido utilizadas para somar interesses econômicos, políticos e sociais na construção de sujeitos subalternos, que são expropriados não apenas de suas riquezas e acessos a bens materiais, mas também de sua humanidade e direitos sociais (ASSIS e SOUZA, 2019).

Apesar do fim dos períodos coloniais, o ordenamento social dessa época, ainda permanece no imaginário dos povos na atualidade, tanto dos que ainda hoje se sentem dominadores, quanto os de pensamento colonizado (QUIJANO, 2005).

Com base nesse pensamento que hierarquiza os entes sociais influenciado pelo Colonialismo e coloca os povos negros na base inferior dessa escala, a visão que esses últimos têm de si pode ser deformada, e essas condições são suficientes para rebaixar a autoestima de estudantes negros, conforme afirma Cavalleiro (2000).



Silva (2020), prossegue em seu relato sobre a violência racial a que foi submetida e destaca a agressão simbólica por ter sido educada no processo escolar por um número irrisório de professores negros.

Também minhas memórias de infância acerca do ambiente escolar são permeadas pelo racismo. Numa das escolas onde estudei e onde a maioria das pessoas tinha pele alva, sofri com comentários de colegas (brancos/as) que se referiam aos meus traços físicos e à minha cor (apesar da tez não tão escura) de modo pejorativo, o que eu chamava de “bullying”. Eu era uma das poucas crianças negras da turma e durante muito tempo fui a única do meu grupo de amigos/as. (...) Tive pouquíssimos/as professores/as negros/as – realidade que permaneceu até o Ensino Superior – e as poucas pessoas negras que trabalhavam na instituição desempenhavam funções tidas como de menor prestígio social (SILVA, 2020, p19).

Novamente ressaltamos a importância da pesquisa de Cavalleiro (2000), na área de Educação Infantil, que ressaltou o fato de que crianças negras na faixa compreendida entre 4 a 6 anos, já apresentam rebaixamento da autoestima em relação a própria identidade. A mesma pesquisa revela que crianças brancas da mesma faixa etária experimentam sentimentos de superioridade, manifestados por ações preconceituosas e discriminatórias relacionadas à cor da pele das colegas negras. Um efeito claro das hierarquias sociais impostas pelos ditames da Colonialidade. Em sua observação, Cavalleiro (2000), verificou que muitas dessas ações de cunho racista ocorriam na presença das professoras, que quando questionadas referiam não perceber que essas ocorrências se tratavam de violência racial.

Em outro relato a autora da PC3 descreve a violência racial se manifestando em sua mãe. Informa sobre a aflição de sua genitora sobre como “vestir” sua filha com “boa aparência.” Nesse trecho Silva (2020) relata:

Sinto que sempre tive de me esforçar para parecer “mais apresentável”, mais inteligente e tantas outras coisas, como se ser o que eu era não bastasse. Lembro-me da preocupação da minha mãe em alertar: “se arruma, pra não ficar com cara de pobre” ou “se arruma, se não as pessoas não vão te respeitar”. Penso que ela, assim como muitas outras mães de crianças negras, sempre soube o olhar preconceituoso que a sociedade lançaria sobre mim e meu irmão. Situações como essa me marcaram, me constituíram e me afetam até hoje (SILVA, 2020, p21).

A preocupação da genitora é muito plausível ainda na atualidade. Jovens negros são frequentemente constrangidos, quando não violentados por agentes da polícia. O critério usado por tais agentes para abordagem, a “aparência de suspeito”. De acordo com Carneiro (2011) a aparência suspeita ou de “bandido” na sociedade brasileira é se parecer com um negro. Para a autora, essas são as características necessárias para que uma pessoa seja eleita a receber uma revista, ou até ser violentada pelo sistema policial.

Quijano (2005), salienta que a formação dos Estados-nação nas Américas, segundo o pensamento dos colonizadores, deveria se dar através da homogeneização da identidade dos membros da sociedade. Essa construção identitária deveria ser agrupada em torno das

características dos colonizadores, sua cultura, seus modos, sua vestimenta. Mas isso se direcionava apenas àqueles que compartilhavam fenótipo de origem europeia. Aos que foram direcionados à margem da sociedade, não era dado o direito de exercer seus modos culturais ancestrais. A estratégia passava pelo apagamento das características originárias, logo, a diferença deveria ser combatida, via de regra, com algum tipo de violência. Em outras palavras, negros, indígenas e outros povos, mesmo sendo considerados fora da cultura eurocentrada, não podiam exibir suas características, precisavam tentar se parecer com o modelo estabelecido, sob pena de punição severa.

Esse modo de pensar a organização social, atravessou os séculos e ainda permanece compartilhada entre os entes sociais no Brasil (SODRÉ, 2012). Dessa forma, é facilitado o entendimento de que mães de adolescentes negros, se preocupem com a aparência de seus filhos. Esses, devem se parecer brancos, caso não queiram sofrer garantida reprimenda. Gomes (2003), afirma que o cabelo, a pele, bem como, todo modo de ser resultantes da ancestralidade negra, são alvo de violência, física e simbólica. Segundo a autora, o patrulhamento social às exibições de características afro-brasileiras, ocorrem a partir de vários entes sociais, em especial, pela ação do Estado, através da polícia.

Existe um número abundante de trabalhos científicos que se dedicaram a pesquisar a violência policial relacionada a negros no Brasil que dão sustentação às alegações de Gomes (2003). A Fundação João Pinheiro em parceria com o Ministério Público de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2021) publicou um estudo que alertava que jovens negros tinham quatro vezes mais chances de sofrer violência policial do que brancos. O trabalho ainda dá conta de que sete em cada dez mortos em abordagens policiais são jovens negros. Os dados da pesquisa estão dispostos na tabela 8.

Tabela 8 - Descrição das Abordagens Policiais em Minas Gerais de 2013 a 2018

<b>BOLETINS DE OCORRÊNCIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>ABORDAGENS</b>	<b>LETALIDADE</b>
3500			
<b>GÊNERO PREDOMINANTE</b>	<b>Jovens Negros</b>	68,4%	36%
MASCULINO 96,8%			
<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>Brancos/outros</b>	31,6%	s/info.
ENSINO FUNDAMENTAL			
39%			

Fonte: Ministério Público Minas Gerais - 2021

A pesquisa publicizada no ano de 2022 pelo Centro de Estudos para Segurança e Cidadania (CESEC), informa que 63% das pessoas abordadas no estado do Rio de Janeiro são jovens negros. O estudo se dedicou não somente as abordagens policiais, expôs também o número de mortes decorrentes de abordagens policiais nos principais estados da federação. Ramos, et. al. (2022), em parceria com CESEC, publicaram o periódico de título “Pele Alvo: a cor que a polícia apaga,” como forma de divulgar, de modo opinativo, os alarmantes números da pesquisa realizada. A tabela 9 ilustra esses dados.

Tabela 9 - Número de mortes decorrentes de intervenção do Estado, por raça - 2021

Cor	BA	CE	MA	PE	PI	RJ	SP
<b>Branca</b>	13	03	0	04	8	154	149
<b>Negra (pretos e pardos)</b>	603	36	0	101	24	1060	330
<b>Não Informada</b>	397	86	87	0	02	142	90
<b>Outros</b>	0	0	0	0	0	0	1
<b>Parda</b>	528	31	0	95	20	696	293
<b>Preta</b>	75	05	0	06	04	364	37
<b>Total</b>	1013	125	87	105	34	1356	570

Fonte: <https://cesecseguranca.com.br/wp-content/uploads/2022/11/Pele-alvo-2.pdf>

Segundo Ramos et. al. (2022), o estado do Maranhão, não descreveu em seus boletins policiais as características das vítimas da ação policial, o que para os autores representa um desserviço à população, além de uma forma de não combater o racismo estrutural. Os números mostram que independente do estado ou da cor das vítimas, estas são negros em incontestável maioria. O número de negros mortos pela ação policial é tão superior que é possível entender que quase todos são negros (RAMOS, et. al. 2022).

Não é possível negar a existência de, no mínimo, um fenômeno social em curso diante de números tão esclarecedores (RAMOS, et. al. 2022). A polícia no Brasil desde o Período Colonial foi concebida para manter a segurança da aristocracia portuguesa e sua corte, bem como manter disciplinados os escravizados e outros entes da sociedade listados à sua margem, como salienta Sodré (2012).

A relevância desses dados para a Educação no Brasil se abriga no fato de que esses jovens em muitos casos estão matriculados na rede oficial de ensino e são recebidos pelos docentes. Os profissionais da Educação precisam receber formação adequada para lidar com essas questões e entender as diferentes trajetórias de seus estudantes, para encontrar modelos pedagógicos capazes de lidar com a diversidade de vivências. O estudo contido no *corpus* desse

trabalho relacionado a pesquisa da Universidade de Havard do ano de 2020 dão conta dos danos à cognição e aprendizagem das crianças e jovens negros por influência da violência racial.

Na sequência de seu relato sobre a violência racial sofrida, a autora de PC3 finaliza ainda destacando os pontos também defendidos por Sodré (2012), Carneiro (2011) e Souza (2010), sobre os efeitos da Colonialidade na imagem social formada em relação aos negros. Nesse trecho, Silva (2020) aponta:

Acredito que, como a maioria das pessoas situadas no contexto racista brasileiro, minha sociabilidade me levou a crer que ser negro/a soa pejorativo, é motivo de rejeição, rechaço. Aprendi erroneamente a conceber a brancura como símbolo da candura, da beleza, da inteligência, da universalidade, e paralelamente nutri uma repulsa por tudo que remetia à negritude. Lamento todos os dias em que desejei não estar em minha própria pele, em que não me orgulhei da minha cor, das minhas raízes, em que perdi de vista quem sou e quem veio antes de mim, e que com muita luta e resistência me possibilitou estar onde estou – refiro-me à ancestralidade africana e indígena, que são parte significativa dessas raízes, mas que durante muito tempo não tiveram de mim o devido reconhecimento e valor (SILVA, 2020, p18).

Na citação, é possível observar as consequências da violência racial na construção da identidade pesquisadora. Sua escrita demonstra as dificuldades encontradas para aceitação e suas características ligadas à negritude em meio à uma sociedade moldada a partir de pressupostos coloniais de base eurocêntrica.

Vygotsky (2001) ressalta em seu trabalho o papel da cultura no processo de cognição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor defende que a partir do contato da criança com seu grupo social é que se constrói os alicerces mais importantes de seu intelecto. Freud (1921) afirma que o ser deposita em sua experiência mental pressupostos de sua cultura como ideais de satisfação narcísica, algo que começa a ocorrer no contato com seus pares no meio cultural. Através dessas interações, o ser em formação começa a criar fantasia com o objeto de desejo, algo que nessa fase é chamado de ego ideal, caracterizado pela perspectiva de indivíduo que essa pessoa passa a vislumbrar ser. Depois de internalizar esse objeto, o ser em formação identitária passa a usá-lo como base da busca no ambiente sociocultural pelo ideal de ego. Em outras palavras, é a partir do contato com o meio que o ser começa a fantasiar o modelo de “eu” que se pretende perseguir, vislumbrando assim o tipo de pessoa que será no futuro.

A consciência de si e o ideal de ego no caso dos negros no Brasil sofre influência da construção ideológica nos eventos listados nas linhas anteriores como a colonização, escravização e racismo. De acordo com Sodré (2012), negro é uma construção intelectual dos brancos para marcar uma diferença fenotípica a partir da cor da pele, de modo a se estabelecer hierarquias capazes de naturalizar o branco como o neutro, a base de toda especulação valorativa, e aquilo que se afasta desse fenótipo vai recebendo classificações negativas

conforme a distância. Tais construções sociais, segundo o autor, tem sua gênese nos ideais e ações coloniais. O pesquisador destaca a importância de se entender a história da colonização como um processo que moldou a identidade do Brasil, mas também como um processo de dominação e exploração que deixou marcas profundas na sociedade brasileira até os dias de hoje. A colonização no Brasil foi um empreendimento que visava a exploração dos recursos naturais, em especial a mão de obra escrava, e que se deu em detrimento da população indígena e afrodescendente. Sendo assim, moldou uma elite dominante que se mantém fixa no poder até a atualidade, essa lança mão utiliza das estruturas políticas e econômicas criadas pela colonização para manter seu domínio sobre a sociedade brasileira.

Dentro da perspectiva colonialista, menosprezar e desacreditar o colonizado é orientação indispensável. Segundo Assis e Souza (2019), a estratégia consiste em marginalizar, desumanizar e produzir provas pseudocientíficas ou religiosas, de que a população dominada é inferior e inadequada para a vida em sociedade, de modo a naturalizar essa opressão na sociedade como um todo. Esse formato do racismo segundo os autores, libera os entes sociais de serem empáticos com as lutas dos negros, exalta sua supremacia racial como algo cedido por alguma divindade, ou porque simplesmente é assim. Com essa potente construção psicossocial, segundo Sodré (2012), não é raro que seja internalizado na população negra a inferioridade sugerida pelos brancos e os negros não vejam a partir disso um outro caminho que não seja seguir um ideal de ego branco, onde fica patente que sua posição será sempre inferior. A partir dessa violência praticada pelo meio cultural, muitos negros se divorciam das bases identitárias de características afro-brasileira, e partem em direção à única estrada socialmente ofertada, o ideal branco de ego, sujeitando-se a um projeto de ascensão social com regras e objetivos determinados pela cultura branco/ocidental (SOUZA, 1983).

Ao impor sua vontade e lógica sociopolítica e cultural, o colonizador de forma sutil esvazia o colonizado, levando-o a negar sua própria existência e em muitos casos defender como suas, as causas do colonizador em detrimento das próprias, em uma clara estratégia de alienação, como observada na visão da Sociologia, especificamente com relação as definições de Marx (1844), que defendia se tratar de mecanismo capaz de levar o indivíduo a agir sob a influência de outros, priorizando os interesses desses em detrimento dos próprios, convicto de estar executando as melhores práticas para si e para os seus.

Sob o impacto da alienação, quando buscam progredir socialmente, estudantes negros podem começar a idealizar a possibilidade de se distanciarem de suas raízes étnicas. Isso pode levar a um sentimento de "branqueamento", entendendo que a sociedade brasileira recebe com mais aprovação os negros que se destacam, seguindo os padrões culturais de orientação

eurocêntricas (SOUZA, 1983). No entanto, é importante notar que, mesmo que se tente reprimir, as experiências acumuladas ao longo da vida podem emergir de maneira inesperada. Em outras palavras, apesar de se esforçarem para adotar características brancas, a persistência do racismo causa traumas que abalam a confiança pessoal. Isso frequentemente leva a uma autoestima prejudicada, o que pode resultar em autossabotagem. Como resultado, indivíduos negros podem se sentir inadequados para se inserirem em certos grupos sociais, evitando-os por não se sentirem merecedores. Em momentos de reflexão pessoal, manifestações inconscientes ou influências ambientais moldadas pelo racismo, torna-se evidente que a busca por características brancas é inatingível (DUNKER, 2015).

A busca por um *status* de branco dentro da sociedade é inatingível, segundo Quijano (2005), porque esse fato quebraria a estrutura da hierarquia social estabelecida na colonização, cuja a base é o fenótipo. A simples tentativa de quebra dessa ordem, provoca violentas reações por parte do poder hegemônico estabelecido. De qualquer forma, ascensão econômica ou educacional, não torna um negro branco. O topo da sociedade, com base na colonialidade, é ser branco, não ser rico ou culto.

No relato da pesquisadora, autora da PC3, fica evidente, por quantas vezes sob a pressão do racismo, tentou se afastar de suas características negras. Mostra-se inevitável verificar o sofrimento que passou durante esse processo, e as dores que ainda sente por ter sido condicionada a agir dessa forma consigo e com suas origens. Trata-se de um efeito nocivo da visão colonial instalada na sociedade brasileira. O Colonialismo, em sua essência, está intimamente ligado ao racismo que se mostra ferramenta eficiente para a ação de menosprezo dos classificados como diferentes, estranhos, exóticos ou sub-humanos. A manifestação discriminatória do racismo limita, restringe ou impede que certos indivíduos tenham acesso igualitário a bens, direitos e vantagens sociais. O racismo corresponde a uma espécie de atualização social das relações de desigualdade dos períodos coloniais (ASSIS e SOUZA, 2019).

Na análise da PC3 encontramos, no momento em que a autora se encontra na fase da pesquisa em que entrevista estudantes de Pedagogia, sua interação com a discente a qual se estabeleceu o pseudônimo de “Nina”. Tratava-se de uma estudante autoidentificada como negra.

O marcante relato de Nina sobre um caso de discriminação étnico-racial que sofreu na infância confirma a potência do componente afetivo, emocional para a constituição da pessoa do/a futuro/a docente. Aos seis anos de idade, foi a primeira da turma a adquirir a competência leitora, mas não foi escolhida como oradora da turma, pelo fato de ser negra. Isso, evidentemente lhe marcou muito. (2020, p.105).

Nina, a estudante citada pela autora, relata sobre as violências recebidas em sua infância por conta de ser negra. Inúmeras vezes sentiu-se humilhada por seus pares, através de investidas perniciosas contra suas características. A estudante relata como lidar com as relações étnico-raciais mesmo ao participar da produção científica aqui analisada, lhe serve como gatilho para o sentimento em recalcamento das experiências de violência racial as quais sofreu. Relembra os momentos em que questionou seu pertencimento étnico-racial, e como as consequências foram definitivas para sua formação como estudante e futura docente. A tentativa de negação das características identitárias passa pelas imposições ditadas pela ideologia colonial executada pelo racismo. O sentimento de inferioridade da negritude fica implícito na existência, mas de modo silencioso conforme a orientação da ideia de democracia racial (MUNANGA, 2005).

A participação de Nina, bem como os relatos anteriores, coloca em convergência uma de nossas suposições iniciais de que por conta dos desdobramentos e consequências da violência racial, estudantes negros não adentram aos sistemas de ensino em condições de equidade em relação aos seus pares brancos. Os relatos não explicitam os desdobramentos da exposição diária ao racismo na aprendizagem como defendem o Centro de Desenvolvimento Infantil da Universidade de Harvard (2020) e o Comitê Científico Núcleo Ciência Pela Infância, mas deixam o evidente prejuízo na aprendizagem e os traumas psicológicos, algo apontado na pesquisa de ambos institutos. Sodré (2012), alerta para a ausência das pautas relacionadas à violência racial no campo educacional. Para o autor, o silenciamento dessas questões contribui para a manutenção do racismo na Escola, bem como para a cristalização de práticas pedagógicas baseadas na colonialidade. O educador ainda afirma, que para que o processo histórico que introduziu e ainda dá suporte para violência racial em ambiente escolar seja desconstruído, faz-se necessário que se reinvente o Educar no Brasil, através de autocrítica do sistema educacional, especialmente na descolonização da formação docente.

Com base na evidência dos prejuízos causados pela exposição ao racismo e da urgência de que os processos formativos estejam preparados para orientar os docentes sobre as formas mais adequadas de lidar com essa temática a fim de acolher, educar e promover a expansão da diversidade no campo da Educação, elaboramos uma categoria que se ocupa da relevância é oferecida a essa temática, quais estratégias são utilizadas nos processos formativos para orientação dos docentes.

#### 4.1.3 - Categoria III – A relevância oferecida à temática da Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais

A PC1, dedicou-se a investigar como a temática da Educação das Relações Étnico-raciais se encontra contemplada nas propostas pedagógicas de cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior. Os resultados dão conta de que essa temática encontra em posição subalternizada, apesar de existirem, nas propostas dos cursos de Pedagogia. Sobre esses resultados Costa (2017), discorre:

Foi analisada a proposta pedagógica de oito cursos de Pedagogia e, para tal, empregou-se um instrumento de análise que fez uso de descritores relacionados a partir da legislação para a área da Educação das relações étnico-raciais e da formação de professores. **Os resultados indicam que, embora esses cursos cumpram com a legislação, a temática encontra-se isolada e ou em lugar periférico em relação às discussões centrais do curso** (COSTA, 2017, p.08, grifo nosso).

A pesquisadora se refere às Leis Federais que determinam o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004 e institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura (BRASIL, 2006). Costa (2017), afirma que as propostas pedagógicas que analisou atendem a legislação relacionada as DCN's, mas são alocadas na periferia das discussões.

O artigo 2º da Resolução CNE/CP número 1 de 16 de maio de 2006, determina que o egresso do curso de Pedagogia tenha sido capacitado a desenvolver habilidade para identificar os diversos entes sociais que compõe o grupo de humanos que tende a orientar, bem como ter a expertise para lidar com conflitos ligados a diversidade característica da sociedade brasileira e estabelecer ambiente cidadão e democrático na gestão de tais conflitos. Diz a Lei:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, **construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas**, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 2, grifo nosso).

Ao se tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia ou Licenciatura (BRASIL, 2006), faz-se necessário mencionar a Base Nacional



Comum Curricular, publicada no ano de 2017, e propôs uma visão diferenciada sobre como contemplar as Leis que protegem a diversidade na Educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa estabelecer diretrizes e procedimentos educacionais para uniformizar a Educação no Brasil, a fim de atender às necessidades do corpo educacional. No entanto, sua elaboração e versões finais têm gerado debates e controvérsias. Cássio e Catelli (2019) destacam que a construção da BNCC passou por algumas etapas, sendo que a última não ficou em consonância com as anteriores. A primeira versão contou com consulta pública a especialistas do tema, a intenção governamental da participação de educadores parecia evidente, o que segundo Freitas (2018), dava-se por conta de ser um governo popular com ideais progressistas. O complexo compilado de contribuições dos entes ligados à Educação deixou clara a ideia de que ainda havia muito a ser discutido em futuras reuniões, algo que se deu na etapa seguinte, conforme Cássio e Catelli (2019).

No intervalo entre a segunda e a terceira versão da BNCC, houve mudança importante na governança com a derrubada do governo progressista, por meio de impeachment, promovido por grupos da direita neoliberal do congresso nacional, assumindo uma administração federal dessa mesma orientação ideológica, segundo Freitas (2018). A partir desse evento, os andamentos seguintes da elaboração da BNCC passaram a ter participação hegemônica de setores ligados ao mercado, com ideologia neoliberal. Os desdobramentos da BNCC, não contaram com significativa participação de profissionais da Educação. Uma outra versão, então, foi publicada no ano de 2017. Cássio e Catelli (2019) argumentam sobre a necessidade de resistir e debater os limites desse documento, considerando a imposição de um currículo único, comum, mas de base neoliberal em um país tão diverso e desigual.

A necessidade de debate em relação à BNCC torna-se ainda mais urgente quando se observa que a versão final contradiz o que foi proposto nas primeiras versões, como apontam Cássio e Catelli (2019). Os autores explicam que o texto inicial apresentava uma proposta democrática e inclusiva, abrangendo temas como desigualdade social e gênero. Nas versões finais, por influência de setores empresariais que defendiam uma abordagem meramente gerencial da questão educacional no Brasil, esses temas foram empurrados para a periferia das discussões.

A aproximação da Educação com as ideias neoliberais na sociedade já havia sido apontada por Chauí (2018). A autora aponta que entes sociais ligados ao mercado, cortejam a Educação no Brasil desde a década de 1990, enxergando como oportunidade de negócio, bem como celeiro para preparação de mão-de-obra qualificada. Segundo Chauí (2018), a influência do pensamento neoliberal tem transformado o sistema educacional em um empreendimento

empresarial, valorizando demandas, metas, produção em massa e valorização da meritocracia em detrimento da equidade. A autora cita como exemplo, as universidades públicas e as exigências de produção científica em larga escala, classificação de profissionais por número de publicações, entre outros fatores.

Os apontamentos de Chauí (2018), convergem com o pensamento de Sodré (2012), quando o autor aponta que a Educação no Brasil segue os ditames da Colonialidade, conservando a tática de dominação para exploração do trabalho. O fato é que a Educação no Brasil funcionava como ferramenta de manutenção dos ideais colonialistas de dominação, algo semelhante ao que defendem Soares, Assolini e Lastória (2018), e a orientação intelectual sobre os processos educativos permanecia nas mãos dos históricos dominadores hegemônicos. A eleição de um governo progressista, orientado por demandas populares voltadas à redução da desigualdade social, movimentou, mesmo que de forma sutil, a forma de educar no Brasil. Esses avanços, dentre outros ligados a inclusão de setores populares às fontes de poder, agitaram aqueles que sempre detiveram o comando de quais os destinos e os usos da Educação no país. Esses passaram a se mobilizar através de suas ferramentas de poder para remoção das ideologias voltadas à valorização da diversidade que estavam em curso na sociedade. Patrocinaram a derrubada do governo progressista que abriu as portas para outro de viés neoliberal, que no caso da Educação, trabalhou pra recoloca-la no lugar onde sempre esteve, nas mãos dos dominadores hegemônicos (FREITAS, 2018).

Verifica-se então o que Sodré (2012) defende, os grupos hegemônicos de poder, lançando seus esforços para recolocar a Educação no modo colonial, com ideais e objetivos que sigam esses ditames, a fim de reeditar também esse processo em forma de dominação para geração de dividendos. Mas as ferramentas utilizadas para reestabelecer esse domínio na atualidade, não são chibatadas, pólvora, lanças ou espadas, é a cínica infiltração ideológica através da mídia, como orienta Sodré (2012) e a infiltração no poder público, na Lei. Essa sorrateira aproximação de grupos do poder hegemônico empresarial, não se deu violentando as pautas ligadas à diversidade na Educação, ocorreu colocando-as de lado e priorizando somente à aprendizagem que pode garantir a formação de futuros trabalhadores. Para o autor, os entes sociais ligados ao mercado detêm o poder econômico e concebem a Educação meramente como um instrumento de formação de mão de obra. O modelo proposto por essas elites assemelha-se ao período colonial, quando negros e indígenas eram mantidos afastados da esfera intelectual e da possibilidade de questionar o poder, sendo relegados à posição de trabalhadores braçais a serviço do capital da época (SODRÉ, 2012).

A infiltração de grupos ligados ao mercado nas questões ligadas ao processo educativo, comprometeu o trabalho de anos para a compreensão de uma Educação inclusiva. Sob a influência desses grupos a BNCC dividiu-se em dois conjuntos de competências, 60% questões ligadas ao processo de aprendizagem, profissionalizáveis e mensuráveis nos exames nacionais. Já o conteúdo ligado às questões da diversidade foi relegado aos 40% restantes, algo que ficou definido a ser tratado localmente, nos planos pedagógicos de cada região, conforme afirmam Cássio e Catelli (2019). Os autores atentam para o fato de que a tendência é que as disciplinas que não estarão sobre o olhar da avaliação dos exames nacionais, certamente serão ignoradas no plano de ensino, uma vez que professores e instituições são avaliados nessas ocasiões, deslocando dessa maneira, temas tão importantes para uma Educação democrática e inclusiva para a invisibilidade. Em nossa avaliação, nuances da ideia de democracia racial se mostram nesse movimento, pois fica claro que a articulação dos setores ligados ao mercado na Educação se inclina a demonstrar que não existe emergência nessa temática, pois o racismo, a homofobia e a misoginia não são tão graves a ponto de serem contemplados na Educação.

A autora de PC1, traz, em outro trecho, as impressões que obteve ao analisar sua pesquisa, no que diz respeito ao currículo para formação docente.

Quanto à temática da Educação das relações étnico-raciais emergentes das propostas analisadas por esta pesquisa, relacionando ao estudo realizado por Crocetta (2014), se pode afirmar que em relação ao lugar dado a essa temática (o que tem relação com a própria organização curricular dos cursos) **não há integração entre as disciplinas nas quais esse conteúdo se apresenta, bem como não se percebe relação entre os eixos ou núcleos nos quais o curso se organiza**, o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (COSTA, 2017, p.115, grifo nosso).

As políticas da docência têm sido alvo de reflexões e discussões no contexto da construção dos processos educacionais no Brasil. Costa e Menezes (2020) destacam o percurso percorrido na normatização da formação de professores, desde o ano de 1917 até as definições da BNCC em 2017. No entanto, os autores apontam que houve pouca mudança na abordagem governamental em relação à formação docente. No passado, assim como nas últimas versões da BNCC, a ênfase estava na produção de recursos humanos para suprir as demandas de trabalho da época.

Apesar das conquistas realizadas por educadores e defensores da Educação como um meio de produção e compartilhamento de conhecimento, setores ligados ao mercado de capitais permanecem influenciando o poder público, para transformar a Educação Básica em uma fonte de mão de obra. Essas políticas educacionais, especialmente no ensino médio, atendem aos interesses dos grupos mercantilistas com valores neoliberais, introduzindo princípios de

mercado na formação de professores e afetando a formação dos futuros aprendentes destes, em busca de interesses econômicos desde a década de 1990, conforme afirma Chauí (2018).

A partir da BNCC, surge a Base Nacional Comum - Formação, normatização que busca estabelecer os procedimentos e o foco na formação de professores. No entanto, o documento levanta preocupações e críticas quanto à sua fundamentação, uma vez que desconsidera, de modo velado, as conquistas e avanços alcançados na área da Educação, especialmente no que diz respeito à inclusão e diversidade (FREITAS, 2018). As informações fornecidas pelos idealizadores da BNC-Formação são baseadas em pesquisas realizadas por organismos internacionais e por organizações empresariais que têm um interesse claro em se inserir na Educação e transformá-la em um produto. Além disso, essas informações desconsideram questões importantes, como a participação deficiente ou ausente dos órgãos governamentais na infraestrutura básica, como alimentação e saneamento (CHAUÍ, 2018). Segundo Freitas (2018), fica claro na BNC – Formação, a movimentação para culpabilizar os professores por um hipotético fracasso dos estudantes nos exames nacionais, avaliados por valores neoliberais e ocultar os verdadeiros fatores responsáveis pelo insucesso escolar, abrindo espaço para inserção de produtos que substituam professores por meios eletrônicos, capazes de disseminar os conceitos mercadológicos com menor contestação.

A ênfase nos valores mercadológicos mostra-se ainda mais evidente quando as leis exigem uma formação mais técnica para os professores com Licenciatura, visando a formação de mão de obra, enquanto negligenciam a necessidade de formação em Pedagogia para educadores técnicos absorvidos pelo mercado. A esses profissionais é exigido apenas a ter conhecimento em sua área específica, de acordo com Costa e Menezes (2020). Além disso, a BNC-Formação, em seu texto, substitui o termo "professor" por "educador" em alguns trechos relacionados ao ensino, permitindo a inclusão de técnicos e outros indivíduos de interesse de grupos ideológicos, religiosos ou empresariais no sistema educacional, como afirma Correia (2019).

Nas investidas de grupos hegemônicos, que possuem vínculos com o poder financeiro e influenciam as estruturas legislativas que orientam a Educação no Brasil, ocorre apenas a reprodução do pensamento colonial presente nas representações da sociedade brasileira, conforme destacado por Sodré (2012). Esse movimento se configura como uma manifestação atualizada da postura aristocrática do passado, na qual esses grupos definem como seus trabalhadores irão servi-los de forma mais eficiente. Utilizando-se do processo democrático, eles mantêm as questões sociais sensíveis exatamente no mesmo lugar, ou seja, os estudantes são considerados apenas como futuros trabalhadores a serviço do pensamento neoliberal. Desse

modo, a discussão sobre as relações étnico-raciais é tratada não apenas como um tema irrelevante para esses grupos, mas também como uma forma de contestação rebelde do que está estabelecido, sendo relegada a um lugar de esquecimento (SODRÉ, 2012).

Apesar da BNCC ter resultado em uma tentativa de diminuir o enfoque nas questões relacionadas à diversidade e Educação para as Relações Étnico-raciais, conforme afirmado por Cássio e Catelli (2019), as leis que regulamentam a formação de professores e suas práticas ainda persistem, mas é preciso que essas leis adquiram uma intensidade social que vá além do âmbito legal, necessitando do engajamento nas representações que os profissionais da docência carregam consigo. Torna-se necessário descolonizar os pensamentos e reformar a Escola, como proposto por Sodré (2012).

A autora de PC1, em seu relato sobre a temática, converge com o pensamento de Sodré (2012) a respeito da necessidade de mudança nas discussões e nas práticas da docência, não se focando somente nas imposi es legais. A lei, sem assimila o daqueles que devem cumpri-la pode terminar sem efeito, segundo a pesquisadora. Em sua contribui o Costa (2017) afirma:

Finalmente, sobre os resultados da análise das propostas pedagógicas, em rela o   forma o do professor no curso de Pedagogia, de modo geral,   possível afirmar que apenas o cumprimento das determina es das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Gradua o em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), no tocante   referência dada   diversidade étnico-racial, não levará a mudanças se não houver reflexões acerca de, inclusive, como essa temática se encontra nas propostas pedagógicas (COSTA, 2017. p.120).

Com referencial teórico diverso das demais autoras das produ es analisadas, mas com semelhante interpreta o sobre relevância dada para a Educa o para as Relações Étnico-raciais, em especial em processos formativos, a autora da PC2, traz as formula es de Pierre Bourdieu (1983, 1998, 1999, 2003), para explicar o diminuído espaço da temática nos conteúdos que analisou em sua pesquisa. Para Brito (2018), Leis como a 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003), pretendem questionar mitos, enfrentar preconceitos, reavaliar a memória e, principalmente, transformar perspectivas de mundo. A pesquisadora trabalha com a hipótese de que as perspectivas de mundo relacionadas às Relações Étnico-raciais no campo da Educa o são influenciadas por práticas ou *habitus* cristalizados no ideário de seus agentes. Segundo a autora,   possível que esse conjunto internalizado de práticas esteja oferecendo resistência silenciosa   legitima o das Leis voltadas ao enfrentamento da desigualdade e racismo nesse contexto específico. Dessa forma Brito (2018) afirma:

Os resultados indicam que, embora pareça “existir um divórcio, ou um hiato enorme, entre essas pesquisas e a realidade de uma parcela significativa dos cursos de formação de professores, notadamente nas diferentes licenciaturas.” (SISS, 2005, p.10-11) a visibilidade conferida ao debate acerca da formação de professores e relações étnico-raciais, registrada nos elementos que compõem o *corpus* desta investigação, impõe deslocamentos que engendram práticas e/ou *habitus*, internalizados nos processos de formação de professores, representando uma matriz de percepção conformando o campo (BRITO, 2018, p14).

O corpo do referenciamento teórico da autora traz como arcabouço teórico o trabalho de Pierre Bourdieu (2003). Nesse trecho, tratando da incidência da temática Étnico-racial na formação de Professores, a pesquisadora adota o conceito de *habitus* apresentado pelo filósofo francês. O autor apresenta tal concepção em sua obra “Esboço de uma teoria da prática” (1977), é uma das principais ferramentas teóricas do sociólogo francês para analisar a relação entre a estrutura social e a ação dos indivíduos. O *habitus* é definido por como um conjunto de disposições duráveis e internalizadas que orientam as práticas e as escolhas dos indivíduos em diferentes contextos sociais. Trata-se de uma estrutura psicológica que é moldada pelas experiências e pelas condições sociais a que os indivíduos estão expostos ao longo de suas vidas, e que orienta suas práticas cotidianas em diferentes contextos.

Observamos a coerência da autora da PC2 em se referenciar em Bourdieu, especialmente no conceito de *habitus*, por reconhecermos, apesar de nos basearmos em referencial teórico diferente, trata-se de uma ferramenta teórica importante para analisar a relação entre a estrutura social e a ação dos indivíduos, bem como entender os modos pelos quais as classes sociais reproduzem suas posições na estrutura social.

Na hipótese da autora, a Lei 10639/2003, fruto das batalhas dos movimentos negros no Brasil, bem como demais setores da sociedade, trazia consigo elementos novos para o interior do campo da Educação, pautas que historicamente foram violentamente silenciadas. As reivindicações mencionadas pela pesquisadora, foram caladas por um invisível, mas efetivo Poder Simbólico, coordenado pelos dominadores hegemônicos do campo (BRITO, 2018). Por conta da ação desse poder, os valores culturais de origem afro-brasileira não encontraram espaço nos períodos anteriores a Lei 10639/2003 e vem tendo, segundo a autora, dificuldades pra se estabelecer por conta do *habitus* cristalizado nesse *Campo*. Esses apontamentos demonstram novamente a influência de Bourdieu (1998) na tese da pesquisadora, pois o sociólogo defende que a violência simbólica ocorre por meio do estabelecimento de estruturas de poder e hierarquias sociais, nas quais certos grupos, ou indivíduos, têm o poder de impor suas visões de mundo e valores culturais como legítimos e universais, podendo ou não marginalizar outras perspectivas. A violência simbólica é exercida por meio do controle dos

símbolos e do acesso aos recursos culturais, como a Educação, o conhecimento e as formas de comunicação (BOURDIEU, 1998).

A convergência das definições da autora da PC2 com nossa investigação, mesmo partindo de referenciais teóricos diferentes, reside na convicção de que dominadores hegemônicos, de posse de um invisível, mas eficaz poder arquitetado por esses, o usam para condicionar o desenvolvimento de setores da sociedade, nessa investigação a Educação, às suas necessidades e manutenção desse poder. Nosso trabalho se baseia nas formulações de Quijano (2005) sobre Colonialidade e Eurocentrismo na América Latina e Brasil, nas concepções de Gomes (2012) e Sodré (2012) relacionadas aos efeitos da Colonialidade na Educação, fenômenos que acreditamos ditarem as ações dos diversos entes sociais no campo da Educação, assim como são absorvidos e reproduzidos por estes. Entendemos que a violência com base na Colonialidade, manifesta-se na visão de mundo única imposta por dominadores hegemônicos da sociedade brasileira. Da mesma forma, também não consideramos que essas estruturas sociais sejam imutáveis e intransponíveis. É possível verificar, conforme Sodré (2012), os resultados das ações de atores sociais descolonizados no campo da Educação, quando se verifica a conquista de direitos e ações afirmativas através do enfrentamento das desigualdades.

A autora da PC3 ao trazer os achados de sua pesquisa sobre a da temática da Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais, demonstra, no depoimento dos sujeitos de suas entrevistas, o lugar periférico reservado à temática no conjunto diretrizes da Educação na atualidade, bem como as consequências para o processo educativo. Sobre esse aspecto Silva (2020) salienta:

Depoimentos de parte significativa das pessoas entrevistadas do grupo de estudantes, egressos/as e docentes parecem indicar que o atual currículo do curso conduz a uma fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos, além de provocar uma supervalorização da dimensão cognitiva em detrimento da dimensão afetiva, relacional, deontológica e atitudinal, igualmente importantes para o processo formativo

Segundo os/as entrevistados/as, na maioria das vezes essa discussão se localiza em disciplinas optativas específicas, as quais, além de existirem em menor quantidade, nem sempre são acessíveis a todos/as os/as estudantes, pois podem se chocar com os horários de disciplinas obrigatórias e não ser ofertadas semestralmente. Já as disciplinas de caráter obrigatório, em sua maioria, não preveem a abordagem desse assunto em suas ementas (SILVA, 2020, p.138).

Os depoimentos dos egressos dos cursos de Pedagogia, bem como os docentes entrevistados no decorrer da PC3, reafirmam as críticas de Cássio e Catelli (2019) e Freitas (2018) sobre o espaço dado às questões ligadas ao trato democrático com a diversidade, bem como, com relação a Educação para as Relações Étnico-raciais na BNCC.

Os depoimentos colhidos na pesquisa de Silva (2020) dão conta de como a temática foi empurrada para um local de esquecimento no currículo, tornando-se uma aprendizagem “optativa”.

Na sequência, a própria autora de PC3, faz apontamentos voltados à certa indisposição dos profissionais da Educação com relação à aplicação das leis que regulamentam o ensino voltado à Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais. Nesse trecho Silva (2020) aponta:

A falta de intencionalidade no trabalho docente com a temática étnico-racial nas disciplinas obrigatórias somada à baixa quantidade de disciplinas optativas com enfoque nesse assunto pode revelar dificuldades em torno da democratização dessa discussão (2020, p.139).

As ponderações da autora da PC3 sobre a ação dos professores com relação à temática, mostram a importância das orientações de Soares, Assolini e Lastória (2018). Os autores, defendem que é essencial que os processos de formação de professores incorporem a revivência crítica das práticas educativas, levando em consideração a realidade histórico-social. A tradição educacional frequentemente está associada à perpetuação de verdades absolutas, em vez de promover o questionamento e a transformação dessas mesmas verdades (SOARES, ASSOLINI e LASTÓRIA, 2018).

Os autores citados, enfatizam a importância de uma abordagem reflexiva e crítica nos processos formativos dos professores, visando romper com a inércia das práticas pedagógicas que reproduzem ideias e valores dominantes. Nesse sentido, a revivência crítica das práticas educativas consiste em uma postura ativa de questionamento, análise e reconstrução, considerando a realidade histórica e social em que se inserem. A proposta dos autores aponta para a necessidade de uma formação docente que promova a consciência reflexiva dos professores, capacitando-os a reconhecer as influências e os condicionamentos presentes na tradição educacional, e a desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, o diálogo e a transformação. Dessa forma, a revivência transformadora das práticas educativas busca superar a reprodução acrítica de verdades estabelecidas e promover uma Educação mais contextualizada, problematizadora e emancipatória.

Os apontamentos de Soares, Assolini e Lastória (2018), trazem a necessidade de atenção dos processos formativos da docência para o fato de que professores trazem ‘bagagem cultural’ de seu meio original, e no Brasil o racismo e o pensamento colonial operam em todos os espaços sociais. A resistência de setores da Educação com relação às mudanças, em especial no que diz respeito à promoção da diversidade se mostra tão cristalizada que se manifesta na indisposição



dos profissionais, assim como no conjunto de leis que regem o setor. As críticas de Cássio e Catelli (2019) em relação à BNCC vão nessa direção.

O direcionamento dado pela BNCC em relação à promoção da diversidade na Educação envolve três aspectos principais: a falta de abrangência, a marginalização da diversidade e a ausência de uma abordagem interseccional, de acordo com Cássio e Catelli (2019). Segundo os autores, a BNCC ainda não abarcou adequadamente as múltiplas dimensões da diversidade presentes na sociedade contemporânea. Essa falta de reconhecimento e valorização das diferentes expressões culturais, identidades étnico-raciais, gêneros, orientações sexuais, comprometem a efetividade do currículo nacional. Outro aspecto levantado pelos educadores é a posição marginal dada a diversidade pela BNCC, com a temática sendo tratada como um elemento periférico e opcional ao invés de ser integrada, de forma central, em todos os componentes curriculares. O resultado dessa dinâmica, na prática, é uma consequente abordagem lateral ou inexistente por parte dos educadores, assim como nos cursos de formação docente (CÁSSIO e CATELLI, 2019). A queixa trazida pelos entrevistados no *corpus* de PC3 caminha nessa direção. Para Freitas (2018) o resultado é a falta de representatividade e visibilidade para grupos historicamente marginalizados, e a perpetuação de desigualdades e preconceitos sociais. Para o autor, a compreensão mais complexa das identidades e experiências dos estudantes é fundamental para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que levem em conta a interseccionalidade.

Os entrevistados da PC3, estudantes e egressos dos cursos de Pedagogia, alertam para a deficitária abordagem dada a temática da Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais relacionadas à Educação Infantil. Sobre esse tema Silva (2020) informa:

Os/as entrevistados/as do grupo de estudantes e egressos/as, em sua maioria, afirmam que as disciplinas do curso raramente abordam a temática étnico-racial em articulação com as especificidades da Educação Infantil, de modo que suas contribuições nesse quesito ainda são consideradas insuficientes, especialmente no que se refere à prática pedagógica nessa etapa da Educação (2020, p.139).

De acordo com Sodré (2012), a promo o da diversidade na Educa o Infantil   de suma importância para combater o paradigma colonizado de Educa o, pautado em ideais eurocêtricos. O autor enfatiza a necessidade de ensinar às crianças sobre a herança cultural deixada pelos indígenas e negros na sociedade brasileira. Na perspectiva de Sodré, os estudantes da Educa o Infantil, devem ser apresentados aos protagonistas negros do processo histórico do Brasil, mencionando figuras como Machado de Assis, André Rebouças, entre outros.

Finalizando a análise de conteúdo nessa categoria, verificamos que as produ es científicas analisadas, no que diz respeito   relevância conferida   temática da Educa o

Antirracista e Relações Étnico-raciais, apontam para a existência de movimentação nesse sentido, mas a assimilação integral está a muitos passos de se realizar. Alguns trabalhos demonstram tal deficiência com maior foco no campo legal, como PC1:

Quanto à temática da educação das relações étnico-raciais emergentes das propostas analisadas por esta pesquisa, **se pode afirmar que em relação ao lugar dado a essa temática, não há integração entre as disciplinas nas quais esse conteúdo se apresenta**, bem como não se percebe relação entre os eixos ou núcleos nos quais o curso se organiza, o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (COSTA, 2017, p.08, grifo nosso).

A segunda produção científica que analisamos nesta categoria (PC2), assim como este trabalho, se debruçou em pesquisar o Estado da Arte de estudos e eventos voltados às Relações Étnico-raciais e seu foco de análise se diferenciou dos demais por observar não somente o processo legal, mas principalmente os desdobramentos das representações dos diversos agentes do campo da Educação sobre a temática. Utilizou-se das formulações de Bourdieu (1983, 1998, 1999, 2003) como referencial e concluiu que existem práticas ou *hábitus* cristalizados no campo da Educação que dificultam a execução das leis voltadas à diversidade racial, mas que ainda assim é notável a legitimação da temática no campo da Educação.

A PC3, seguindo outro referencial teórico, chega a conclusões semelhantes as demais produções. Nota-se que autora aponta para a percepção de movimento inclusivo no que diz respeito à temática, mas informa que se trata de algo ainda embrionário, sutil, especialmente em relação à Educação infantil.

Foi possível constatar que, apesar de haver um movimento de inclusão da temática étnico-racial na instituição, o trabalho com esse assunto ainda é escasso e deixa lacunas em relação às especificidades da Educação Infantil, tanto no aspecto teórico quanto prático, carecendo de maior intencionalidade por parte dos/as docentes (SILVA, 2020, p.10).

Ao nos debruçarmos na análise dessas produções científicas, concordamos com os conteúdos a que tivemos acesso. É possível notar alguma movimentação em relação à temática, mas nos colocando de acordo com as pesquisadoras aqui estudadas, tal movimento é tímido. Nossa pesquisa resultou em apenas três produções entre teses e dissertações. Das três autoras, duas são negras e viveram, de forma direta, as consequências da violência racial, logo trazem na origem inclinação ao tema. Mas fica evidente o silêncio da classe científica a esse respeito. Dessa maneira, concordamos também com a autora PC2 quando aponta para o fato de que representações oriundas do meio social, influenciam na tomada de decisões sobre qual tema o pesquisador deve trabalhar, e entendemos, conforme Sodré (2012) aponta, a necessidade da

reinvenção do processo educativo com vistas a erradicar o cristalizado pensamento colonial, eurocentrado.

#### 4.1.4 – Categoria IV – Aproximação com as propostas pedagógicas

Analisando as produções observamos que as autoras encontraram a temática das Relações Étnico-raciais colocadas em segundo plano no que diz respeito ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o tema. Em alguns casos, as pesquisadoras até constatavam a inserção dentro dos programas de ensino, porém de modo periférico, com a possibilidade de provocar transformação entre os estudantes diminuída. A partir da análise de conteúdo, observamos a ênfase de propostas pedagógicas relacionadas à temática das Relações Étnico-raciais em âmbito Escolar, fossem sugeridas pelas autoras ou pelos sujeitos de suas pesquisas, mesmo tendo sido observada a prevalência diminuída da temática nos processos formativos. Em específico, um dos objetivos desse trabalho é analisar as propostas pedagógicas relacionadas à temática. Assim, decidimos criar a categoria “Aproximação com as propostas pedagógicas”. Na PC1 capturamos a sugestão da pesquisadora que diz respeito a criação de um currículo que realmente se alinhe as históricas lutas em torno da Educação Antirracista. Sobre esse tema, Costa (2017) argumenta:

Sabemos que nossa educação segue os padrões eurocêntricos e que, quando deixamos de falar sobre a história dos povos africanos, corremos o risco de formar professores que não se identificam com temáticas sobre a história e cultura da África e dos africanos no Brasil. Outro aspecto que precisamos considerar é que o professor já tem uma bagagem de vida e traz consigo seus saberes que lhes foram passados ao longo da sua vida, o que precisa ser, muitas vezes, ressignificado. **Por isso é preciso pensar na necessidade de um currículo que corresponda aos propósitos criados na luta histórica da educação antirracista** (COSTA, 2017, p.121, grifo nosso).

No decorrer de seu texto de Costa (2017) converge com os apontamentos de Sodré (2012). A autora alerta para a necessidade de a Educação Antirracista fazer parte do currículo da formação de professores pois, entende que a Educação no Brasil segue os ditames do Colonialismo com uma visão de mundo baseada no pensamento de homens brancos europeus, discriminando, conseqüentemente, as contribuições da cultura negra e indígena no país, ignorando as realidades locais. Para Sodré (2012), a Educação no Brasil jamais se distanciou do padrão eurocentrado imposto, permanece colonizada e precisa ser reinventada, re-descrita, descolonizada. O pesquisador defende que para que essa descolonização ocorra, faz-se necessário que os programas de formação de Professores, pedagogos e demais profissionais da Educação, que foquem na ideia de desmontar o padrão monocultural educacional, proveniente do antigo pensamento europeu, para a adesão à Educação voltada à diversidade do conhecimento que de fato são formadores do país. Sodré (2012) cita o conhecimento milenar dos povos indígenas, a cultura afro-brasileira e saberes oriundos da Educação popular ou não formal. Para o autor, o modo de educar imposto pelos colonizadores

européus, não é mais aplicado nem na Europa, mas o Brasil insiste em tais práticas. Sodré (2012) aponta que a herança colonial que a Educação nacional desenvolve segue dois modelos educativos: o da prisão e do pregador. No modelo da prisão, Sodré critica as estruturas físicas propositalmente semelhantes às das prisões, onde os estudantes são separados por muros, paredes, portões e muitas vezes, grades. Essas estruturas dão preferência a ideia de que os estudantes devem ser constantemente vigiados, cativos do sistema de ensino do qual são obrigados a participar. Quando o autor critica a forma de proceder semelhante ao pregador, o autor se refere ao modo de ensinar a que os professores são submetidos e, conseqüentemente, submetem seus alunos. Nesse modo de lecionar, o professor se coloca à frente da turma, em algumas instituições em piso elevado, e discorre todo o conhecimento para o qual foi contratado para compartilhar ao mesmo tempo em que ignora os saberes trazidos pelos estudantes, que permanecem sentados, enfileirados e absorvendo tudo aquilo que é exposto. Esses modelos didáticos não consideram as formas de educar dos outros entes da cultura brasileira, como as formas afro-brasileiras de educar, a exemplo da “Pedagogia Griô”, técnica centralmente ligada à ancestralidade, baseada no compartilhamento do conhecimento através da oralidade das histórias contadas pelos educandos, professores e mestres, todos distribuídos em roda, muitas vezes sem paredes que separem alunos de alunos, alunos de professores e demais educadores (DUTRA, 2015).

O pensamento de Sodré (2012) quando propõe “reeditar a Educação”, não sugere a ruptura do que se encontra hoje, mas a adição e adaptação dos saberes diversos contidos em nossa sociedade e suas técnicas de compartilhamento, algo que seria mais inclusivo, que considerasse o universo mental e os saberes dos alunos, algo que se aproximasse mais da diversa e complexa realidade brasileira.

A reflexão sobre o educar “provocada por Sodré (2012),” converge com as concepções do filósofo e educador estadunidense John Dewey (1859 – 1952). O autor entende que o aluno deve estar no centro da atenção no que diz respeito às práticas educativas (SANTOS, PRESTES e VALE, 2006). Assim, argumenta que as experiências trazidas pelas crianças não devem ser tratadas de forma abstrata ou consideradas como “telas em branco” passivas para a incorporação de conteúdo educacional. Segundo ele, o material trazido pelos alunos deve ser valorizado e aplicado no processo de aprendizagem de maneira prática, sem abrir mão do plano educativo estabelecido (Costa-Lopes, Cunha, 2020). Na visão de Dewey, educar implica em guiar o aluno em direção ao conhecimento e à prática científica, o que leva a uma reflexão sobre como esse educador compreende o manejo da ciência. Ele se opõe a concepções científicas e filosóficas que defendem fundamentos essenciais, anteriores à existência humana, que supostamente forneceriam verdades absolutas sobre a existência. Argumenta que o conhecimento deve ser construído no contexto das relações humanas e de suas práticas, de modo que seus resultados

possam ser avaliados. Para ele, o conhecimento científico é construído no fenômeno da existência, na relação entre o ser humano e a realidade, resultando em um saber mais confiável, atualizado, porém provisório e suscetível à construção de novos conhecimentos (Costa-Lopes, Cunha, 2020). O autor defende que o processo de aprendizagem se desenrola no âmbito da experiência. Ele explica que isso ocorre quando se busca identificar elementos no universo individual do aluno que possam estabelecer conexões com o processo educativo e fortalecer a capacidade persuasiva mediada pela inteligência no contexto da experiência social. Assim, a experiência só se manifesta no processo de interação entre o indivíduo e o mundo. A Educação é concebida como um processo contínuo de reconstrução das experiências (Costa-Lopes, Cunha, 2020).

O citado teórico expressa uma clara oposição a conceitos educacionais que colocam o currículo, o professor ou os adultos em geral em uma posição de destaque, em detrimento da criança. Para o autor, é essencial que o estudante esteja no centro dos esforços de aprendizagem. Ele argumenta que a escola não deve se distanciar do meio social no qual os alunos estão inseridos, mas sim buscar incorporar os conhecimentos presentes no campo informal. Defende a integração da escola com a sociedade e a utilização da experiência do aluno como base para o seu próprio aprendizado. Enfatiza que, em seu pensamento, a Educação requer uma sociedade democrática para se concretizar. No entanto, Dewey observa que nunca estivemos verdadeiramente imersos em uma sociedade democrática. Ele atribui o fracasso da democracia ao fato de que os grupos sociais, especialmente os hegemônicos, tendem a defender interesses próprios, exclusivos e não inclusivos (Cunha, Mercau, 2021).

A proposta de Dewey de colocar o aluno no centro da estratégia educacional e estabelecer uma aproximação com o meio social, assim como o pensamento de Sodré (2012), não implica necessariamente na ruptura dos conceitos estabelecidos. Para o John Dewey, a democracia na Educa o implica na ideia de que todos devem ter espaço para expressar suas experiências, ao mesmo tempo em que estão dispostos a buscar a coesão a partir desses depoimentos, visando   transforma o do que foi pré-estabelecido. Nas concep es deweyanas, a democracia   construída com base na coesão social, em que aspira es individuais e coletivas encontram consenso e se opõem a conceitos baseados em verdades absolutas, buscando assim a transforma o social (Cunha, Mercau, 2021).

Trouxemos os autores Muniz Sodré e John Dewey, para essa reflexão impulsionados pelo relato da autora de PC1 sobre a urgência de que mudanças sejam implementadas no modo de Educar, de forma que se aproxime da realidade dos estudantes brasileiros, bem como, que tais transforma es possam ser coerentes com as históricas lutas em rela o a constru o de

uma Educação com preceitos antirracistas, inclusivos. Costa (2017), também concorda com Gatti (2003) quando afirma que o candidato a professor é egresso de meios sociais específicos, banhados por todas as vicissitudes as quais encontramos na sociedade como um todo, assim como o racismo, por exemplo, e é formado em um meio acadêmico que ainda reproduz algumas formas de educar influenciadas pelo pensamento colonial, fazendo-se necessário que os processos de Formação Continuada criem condições para ressignificação de saberes.

Trouxemos para essa categoria, outro apontamento de PC1, que diz respeito à necessidade de que disciplinas relacionadas à Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais devam ser inseridas nos processos formativos da docência. Nesse trecho a autora defende:

“(...) a inserção de disciplinas e conteúdos relativos à Educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia é tarefa urgente a ser colocada em prática. No entanto, deve promover ações e programas interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão que, em seu conjunto, promovam relações interpessoais respeitáveis e igualitárias.” (COSTA, 2017, p121).

O apontamento da autora de PC1 segue as mesmas inquietações encontradas no trabalho da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012), “Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.” Como é possível observar no próprio título, Gomes (2012) tem discurso convergente com que apontamos nas linhas anteriores do pensamento de Sodré (2012). Ambos versam sobre a urgência de descolonização dos currículos que formam a docência no Brasil.

Gomes (2012), aponta as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, com ênfase na possibilidade de uma mudança epistemológica e política em relação ao tratamento da questão étnico-racial. Essa transformação é impulsionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio (Lei nº 10.639/2003). A autora destaca a importância e o desafio da descolonização dos currículos na Educação Escolar e ressalta que há muito se tem denunciado a rigidez das grades curriculares, a redução do conteúdo dos currículos, a necessidade de estabelecer diálogo entre escola, currículo e realidade social. Gomes (2012), reforça a importância de formar professores reflexivos com base nas culturas que têm sido negadas e silenciadas nos currículos. Tais questões apontam para a necessidade de um processo de descolonização curricular que valorize a diversidade cultural, reconheça a pluralidade de conhecimentos e promova uma Educação mais inclusiva e contextualizada.

Gomes (2012) defende que a introdução da Lei nº 10.639/03 não se limita à inclusão de disciplinas e conteúdos novos nos currículos, mas representa uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico. Essa legislação oferece a possibilidade de romper com o silêncio e desvelar os rituais pedagógicos que sustentam a discriminação racial. Dessa forma, ela aponta para a construção de uma Educação Antirracista, que envolve uma ruptura epistemológica e

curricular ao tornar legítimo e público o discurso sobre a questão afro-brasileira e africana. No entanto, Gomes (2012) ressalta que essa fala não deve ser entendida como simplesmente falar sobre o assunto, mas sim como um diálogo intercultural que busca a emancipação dentro do ambiente escolar. Esse diálogo reconhece a existência do "outro" como um sujeito ativo e concreto, com quem se estabelece um diálogo e sobre quem se fala. Esse processo incorpora conflitos, tensões e divergências, rompendo com a ideia de harmonia, quietude ou passividade. Ao reconhecer o direito das diferentes culturas e seus produtores de participarem da produção de novos projetos curriculares, educacionais e sociais, a autora destaca a importância de promover o direito à livre expressão e opinião desse "outro".

O pensamento de Gomes (2012) ilumina a necessidade de reconhecer a igualdade entre os seres humanos como sujeitos de direitos, ao mesmo tempo em que valoriza suas diferenças individuais. Além disso, destaca a importância de compreender os conflitos, os choques geracionais e as situações-limite vivenciadas pelos estudantes de escolas, especialmente aqueles pertencentes a segmentos empobrecidos da população. Essas questões se relacionam ao reconhecimento da igualdade dos seres humanos como sujeitos de direitos, bem como à valorização de suas diferenças individuais, incluindo gênero, raça, idade e nível socioeconômico.

Nesse sentido, Gomes (2012) alerta sobre a necessidade de superar a rigidez curricular, o silêncio e a discriminação racial presentes na Educação, por meio de uma mudança cultural e política que permita o diálogo intercultural e a inclusão das perspectivas afro-brasileiras e africanas nos currículos escolares. Essa abordagem busca promover uma Educação antirracista e emancipatória, que reconheça e valorize a diversidade e promova a participação ativa e o respeito mútuo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, a autora enfatiza a importância de estabelecer um espaço de diálogo no qual todas as culturas e sujeitos envolvidos na produção curricular tenham o direito de se expressar, interferir e contribuir para a construção de novos projetos educacionais e sociais. Essa abordagem reconhece os conflitos, as tensões e as divergências como elementos fundamentais para a transformação social e a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. A autora aponta que as demandas por transformações curriculares e a inclusão de perspectivas interculturais e antirracistas têm sido reivindicadas por movimentos sociais, especialmente aqueles de caráter identitário, representando mulheres, negros, indígenas, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIA+), quilombolas e povos do campo. Esses movimentos têm buscado respostas da Escola e do campo da formação de professores, exigindo reflexões teóricas e práticas pedagógicas que respondam às necessidades sociais e políticas relacionadas à diversidade e à cidadania.

Em uma sociedade pluriétnica e multirracial como o Brasil, os avanços na articulação entre diversidade e cidadania podem ser compreendidos como conquistas para a construção de uma democracia efetiva, que promova igualdade de oportunidades para os diferentes grupos étnico-raciais e sociais, superando o mito da democracia racial tão amplamente divulgado. Embora algumas iniciativas governamentais, centros de pesquisa e experiências de formação de professores já estejam abordando essas demandas, ainda existem resistências significativas que precisam ser enfrentadas para que a transformação curricular e epistemológica seja efetivamente alcançada. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a mudança estrutural proposta pela legislação não se trata apenas de uma questão técnica ou burocrática, mas sim de uma transformação profunda nas concepções de conhecimento, cultura, poder e justiça social. Ela envolve a construção de uma Educação que valorize a diversidade, que reconheça o "outro" como sujeito ativo e concreto, e que promova o diálogo intercultural como uma forma emancipatória de construir novos projetos curriculares, educacionais e sociais GOMES, 2012).

A Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004, segundo Gomes (2012), apresentam diretrizes para a escola, o currículo e a formação de professores, destacando a necessidade de uma abordagem histórica alternativa e emancipatória, que vá além da África e se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. Essa abordagem busca superar generalizações e simplificações que enquadram a história africana em um modelo linear de progresso ocidental, propondo, em vez disso, a construção de narrativas contextuais interconectadas, que permitam uma visão cosmopolita do mundo. Essas diretrizes, além de atenderem a uma reivindicação antiga do Movimento Negro, devem ser consideradas como parte do processo de descolonização do currículo, que visa a construção de projetos educacionais emancipatórios. Esse processo implica um conflito central em toda experiência pedagógica emancipatória, buscando tornar vulneráveis e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes. Ao olhar para o passado e confrontar o sofrimento humano causado por esses modelos, surgem imagens desestabilizadoras que despertam espanto, indignação e um senso de inconformismo nos estudantes e professores, estimulando a exploração de modelos dominados ou emergentes que promovam um novo relacionamento entre saberes, pessoas e grupos sociais (GOMES, 2012).

A descolonização do currículo não se limita apenas a ele, mas também se relaciona com processos mais amplos de descolonização do poder e do saber. Enfrentamos confrontos entre diferentes experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Portanto, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo se torna um desafio para a escola, os educadores, o currículo e a formação docente. Isso requer uma compreensão da naturalização das diferenças culturais por meio da codificação baseada em raça, bem como da distorcida relocalização



temporal dessas diferenças, em que tudo o que é não-europeu é percebido como passado. Além disso, é necessário compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro. Esse processo de ruptura epistemológica e cultural tem o potencial de descolonizar não apenas os currículos da Educação Básica, mas também os dos cursos superiores (GOMES, 2012).

Dentro da mesma categoria, selecionamos as contribuições da autora da PC3. Sua pesquisa gira em torno da análise de específico programa de graduação em Pedagogia e suas contribuições na Formação Inicial de professores voltada para as relações étnico-raciais especificamente na docência da Educação Infantil. À primeira mão a autora demonstra sua preocupação com a deficitária conexão entre a Educação Infantil e os esforços para aproximação de uma Educação Antirracista. Sobre esse tema Silva (2020) afirma:

É necessário um diálogo maior entre Educação Infantil e relações étnico-raciais, de modo que haja uma relação de reciprocidade entre ambos os campos. Há também a urgência de uma formação que contemple os/as futuros/as pedagogos/as em sua integralidade. Por fim, é preciso que a pauta antirracista seja acolhida por todo o corpo docente, o que demandaria mais conhecimentos e experiências em relação à temática racial com foco na Educação Infantil, e a inclusão de epistemologias negras e indígenas nas disciplinas. (SILVA, 2020, p.11).

A preocupação de Silva (2020), é que sua análise revelou que, embora haja um movimento em direção à inclusão da temática étnico-racial na instituição em questão, o trabalho relacionado a esse assunto ainda é limitado, resultando em lacunas no que diz respeito às especificidades da Educação Infantil. Essas lacunas abrangem tanto o aspecto teórico quanto o prático, indicando uma falta de intencionalidade por parte dos/as docentes em abordar a temática da relações étnico-raciais de forma mais aprofundada.

Os depoimentos obtidos de uma parcela significativa dos participantes da pesquisa, incluindo estudantes, ex-alunos e professores, sugerem que o currículo atual do curso leva a uma fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos, além de promover uma supervalorização da dimensão cognitiva em detrimento das dimensões afetiva, relacional, deontológica e atitudinal, igualmente importantes para o processo formativo. Essa abordagem reducionista do currículo limita a abrangência das experiências educacionais das crianças na Educação Infantil, negligenciando aspectos fundamentais para seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, Silva (2020) destaca a necessidade de um maior comprometimento por parte dos docentes em relação à temática étnico-racial na Educação Infantil, reconhecendo a importância de um enfoque teórico consistente e de práticas pedagógicas mais abrangentes. Isso implica uma revisão do currículo, de modo a valorizar não apenas a dimensão cognitiva, mas também as dimensões afetiva, relacional, deontológica e atitudinal, a fim de proporcionar um

processo formativo mais completo e significativo para as crianças nessa etapa crucial de sua Educação.

O problema é que o comprometimento sugerido pela pesquisadora passa necessariamente pela visão de mundo dos docentes e graduandos da área de Educação. Todos estão inseridos em um meio social, no caso o Brasil, recordando Gatti (2003) e Sodré (2012). O campo social no qual são egressos os educadores é permeado pelo racismo em suas estruturas e a Educação Antirracista, bem como o olhar positivo na direção das Relações Étnico-raciais não são prioridade da elite hegemônica que determina as ações no campo da Educação (CARNEIRO, 2011). Recuperando a contribuição de Brito (2018), a autora de PC2, quando diz ter encontrado em sua pesquisa *hábitus* internalizados no processo de formação de professores, fica evidente que a pesquisadora, baseando-se nas teorias de Pierre Bourdieu (1998) informa haver na base dos processos formativos quais ações seriam consideradas prioritárias e tais procedimentos são determinados pelos dominadores do campo, seguindo o pensamento de Bourdieu (1998). Interpretação segundo o referencial teórico de nossa investigação, é que o pensamento de herança colonial, com seus tentáculos na Educação, envolve os atores sociais desse meio, determinando por iniciativa silenciosa dos dominadores hegemônicos, como os primeiros devem pensar o educar, o que e como educar, sempre de modo monocultural a partir de uma base eurocêntrica.

Como forma a combater o modo monocultural de Educação, proveniente de estratégias colonizadoras de ensino, a autora de PC3 em suas propostas pedagógicas sugere que a ludicidade precisa ser explorada nos estudantes da Educação Infantil e se posiciona frontalmente contra a racionalidade positivista como forma pedagógica de implementação de princípios antirracistas na Educação. Nesse sentido Silva (2020) afirma:

(...) no trabalho com a temática étnico-racial na Educação Infantil, cultivar a ludicidade, a arte, vivenciar diversas formas de expressividade, sensibilidade, experimentação, é fundamental. Mas tudo isso parte de um aprendizado, que não se dá pelas vias de uma racionalidade positivista.

Construir múltiplas formas de linguagem para acessar o universo infantil é, portanto, um dos pontos basilares – e também mais desafiadores – para o desenvolvimento de uma prática pedagógica antirracista em creches e pré-escolas (SILVA, 2020, p.144).

As afirmações de Silva (2020) aproximam-se dos pressupostos de John Dewey (1859 – 1952) sobre a necessidade de se utilizar do universo mental da criança para traçar estratégias educativas. A abordagem proposta por Dewey, conhecida como Pedagogia Poética, apresenta uma perspectiva inovadora em relação ao papel do educador. Sob essa ótica, o trabalho do professor é equiparado ao de um poeta, exigindo habilidades criativas na transmissão do conhecimento e o rompimento com estruturas rígidas de práticas educativas. Nessa concepção, o ato de educar é

encarado como uma forma de arte, na qual o educador busca extrair saberes próprios de maneira integradora, estabelecendo sintonia com os alunos e visando à transformação da realidade social. Essa visão vai de encontro à mera adaptação às demandas mercadológicas, buscando uma abordagem mais ampla e engajada (COSTA-LOPES, CUNHA, 2020).

A Retórica é a ferramenta sugerida por Dewey para promover uma relação professor/aluno proveitosa. A Pedagogia Retórica tem como objetivo incentivar os educadores a explorar diferentes formas de acessar as experiências individuais dos alunos e aproveitar seu potencial intrínseco, a fim de promover interações com diferentes perspectivas no contexto coletivo. Essas ações visam promover a transformação social por meio do poder persuasivo, orientado pela inteligência (COSTA-LOPES, CUNHA, 2020).

Segundo Costa-Lopes e Cunha (2020), a abordagem de Dewey representa uma ruptura com os modelos tradicionais de Educação e propõe uma prática pedagógica que valoriza a criatividade, a interação entre professor e aluno, bem como o potencial transformador da Educação no âmbito social.

A sugestão da autora de PC3, tem como base os achados de sua pesquisa, especificamente no momento em que entrevista estudantes e egressos da graduação em Pedagogia e recebe a devolutiva sobre a dificuldade de promover práticas pedagógicas antirracistas por conta da unificação de uma prática de ensino eurocêntrica e aprendizagem no campo acadêmico apenas teórico sobre o Ensinar com base na promoção de positivas Relações Étnico-raciais. A pesquisadora enfatiza a urgência de se somar as tradições de educar provenientes da herança ancestral afro-brasileira aos procedimentos atuais de ensino e aprendizagem, algo constante na lei 10639/04. Dessa forma Silva (2020, p.145) afirma: É imprescindível também favorecer o conhecimento e a apropriação dos valores civilizatórios Afro-Brasileiros: ancestralidade, territorialidade, oralidade, senso de comunidade, corporeidade, musicalidade.”

O apontamento que faz Silva (2020) converge com as elucidações de Sodré (2012) quando o educador afirma existir outras formas de ensino que são abandonadas por um sistema baseado em antigas imposições coloniais. As estruturas de ensino atualmente praticadas colocam o estudante fisicamente e socialmente em posição de inferioridade dentro da organização escolar, de modo que o professor se coloca em uma espécie de palco onde os alunos enfileirados o assistem e absorvem o conhecimento “de cima para baixo,” como afirma o autor. É possível dessa forma, imaginar como se sente um estudante negro que passou toda sua Educação assistindo ao centro de toda sua aprendizagem alguém que não lhe parece semelhante, nem aplica componentes de sua cultura ao ensinar.

Práticas de ensino provenientes da herança cultural africana, como a “Pedagogia Griô” favorecem o posicionamento físico em roda, a oralidade como base de troca de experiência e

aprendizado e a ancestralidade como figura de liderança naturalmente legitimada, não imposta por cargo ou lei (DUTRA, 2015).

#### 4.1.4.1 – “Pedagogia Griô”

A dissertação de mestrado de Dutra (2015) se dedicou a pesquisar a “Pedagogia Griô” e o modo de ensino/aprendizagem desempenhados por Mestres e Mestras de tradição oral. Seu trabalho aborda a problematização em torno do saber oral e do saber escrito, explorando suas dimensões políticas, a representação do saber oral como uma forma de conhecimento científico e sua relevância no contexto contemporâneo de ensino e aprendizagem. Dessa forma entendemos ser considerável apresentar nesse trabalho uma forma alternativa de ensino/aprendizagem, uma vez que é possível encontrar em todo *corpus* desse trabalho, críticas ao modo monocultural de ensino, baseado em valores eurocêntricos.

No contexto das sociedades do noroeste da África, onde o conhecimento transmitido pela oralidade é altamente valorizado, os griôs desempenham um papel social e político de extrema relevância. Ainda que a cultura escrita tenha ganhado espaço no mundo moderno, é notável que a África mantém traços significativos de uma cultura oral, na qual os griôs exercem a função principal de guardiões desse conhecimento, que permanece vivo na palavra falada. O valor e o respeito pela palavra são fundamentais para a coesão social.

Akpalô é uma palavra de origem Nagô que significa “contador de histórias, aquele que guarda e transmite a memória do seu povo. O termo “griô,” de origem francesa, deriva do vocábulo “creole” ou “criolo” (PACHECO, 2006). Os griôs mais antigos de que se tem conhecimento eram responsáveis por narrar histórias, tocar música e participar de atividades lúdicas nos grupos étnicos Bambaras e Fulas, localizados na região do Mali. Essa tradição foi trazida ao Brasil pelos negros africanos que chegaram por meio do comércio de escravos, adaptando-se às circunstâncias locais e assumindo um papel crucial na preservação das culturas africanas em território brasileiro, funcionando como uma forma de resistência e transmissão dos saberes e práticas das comunidades negras (DUTRA, 2015).

“Griô” ou “mestre(a)” refere-se a qualquer indivíduo que seja reconhecido pela sua comunidade como detentor(a) dos conhecimentos e práticas provenientes da tradição oral. Através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, esses indivíduos estabelecem diálogos, aprendem, ensinam e se tornam a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo os saberes e fazeres de geração em geração, o que garante a ancestralidade e a identidade do seu povo. A tradição oral possui uma pedagogia, política e economia próprias no que tange à criação, produção cultural e transmissão intergeracional, segundo Dutra (2015).

No entanto, à medida que a escrita se difunde, é possível observar uma gradual substituição da palavra falada, tornando-se a única forma de comprovação e recurso. A assinatura, por exemplo, assume o papel de único compromisso reconhecido, enquanto o profundo vínculo sagrado que antes unia o ser humano à palavra progressivamente desaparece, cedendo lugar aos títulos universitários convencionais (DUTRA, 2015). Pacheco (2006) propõe a “Pedagogia Griô” como uma abordagem que busca valorizar as práticas e saberes da tradição oral, com impacto no contexto do ensino formal. Essa pedagogia integra elementos mitológicos, artísticos, científicos, histórias de vida e todos os conhecimentos e habilidades tradicionais da comunidade, colocando a vivência, a oralidade e a corporeidade como pontos de partida para a construção do conhecimento.

A prática central da “Pedagogia Griô” se manifesta por meio do Ritual de Vínculo e Aprendizagem, cujo objetivo é fortalecer a identidade dos estudantes, estabelecer conexões com a ancestralidade e celebrar a vida. Esse ritual incorpora cantigas, danças, símbolos, versos, mitos, heróis, arquétipos, saberes, artes, provérbios, ofícios e conhecimentos relacionados à tradição oral da comunidade e do grupo étnico-cultural, formando uma rede de palavras e temas geradores. Os principais protagonistas dessa abordagem pedagógica são os Griôs e Mestres de Tradição Oral, que são empoderados com base na perspectiva da ancestralidade e da identidade. Através de rituais, cânticos, danças, contação de histórias, mitos e símbolos, eles elaboram os saberes, estabelecendo diálogos entre os grupos ligados à oralidade, escola e comunidades. Duas figuras importantes nesse processo são o Griô-Aprendiz e o Educador-Griô (DUTRA, 2015).

O Griô-Aprendiz desempenha o papel de ponte entre os saberes de tradição oral e a Educação formal, sendo iniciado por meio de vivências e rituais que permitem revelar o arquétipo presente em sua história pessoal e corporal. Esse personagem cria um ambiente lúdico e encantado para a chegada dos Mestres Griôs nas escolas ou em outros espaços sociais, geralmente possuindo habilidades de contador de histórias, educador popular e músico de instrumentos tradicionais. Assim como o Griô-Aprendiz, o Educador-Griô atua como uma ponte entre os saberes de tradição oral e a Educação formal, geralmente sendo um professor, merendeira ou outra figura ligada ao contexto educacional. O Educador-Griô conhece parte dos rituais de vínculo e aprendizagem da Pedagogia Griô e adapta as práticas para o ambiente educativo. A diferença entre o Griô-Aprendiz e o Educador-Griô está na amplitude de atuação, com o primeiro transitando por diversos espaços e o segundo circunscrito a um terreno específico, geralmente a escola (DUTRA, 2015).

Os Mestres Griôs, Griôs-Aprendizes e Educadores-griôs realizam vivências da Pedagogia Griô com o objetivo de despertar o encantamento pela tradição oral e pelas ciências da vida, fortalecendo a identidade pessoal e local, promovendo um sentimento de pertencimento e orgulho da ancestralidade e identidade. Essas vivências se expressam por meio de rituais de vínculo e aprendizagem, incluindo cantigas, danças (PACHECO, 2006).

As práticas pedagógicas da “Pedagogia Griô”, segundo Dutra (2015), podem ser agrupadas em quatro categorias:

- Rituais Griôs: englobam atividades como caminhadas griôs, louvação griô, ocupação griô, trilha griô, oficinas de saberes griôs, cortejos e mutirões griôs.
- Rituais de identidade e ancestralidade: incluem rodas de benção e permissão, rodas de contação de histórias, rodas de jogos e versos, ladainhas, improvisações e repentes, brincadeiras de roda, rodas de harmonização, rodas de embalo, rodas de acalanto, rodas de expressão da identidade, rodas de integração, roda da vida e das idades, danças de luta, plantação e colheita, e rodas de comunhão, que valorizam a conexão com a identidade e a ancestralidade.
- Rituais de passagem: abrangem rituais de passagem como nascimento, fases da vida, formatura, casamento, projetos existenciais (definindo desejos, locais de residência, companhias), cura, morte, rituais dos quatro elementos e rituais relacionados à alimentação.
- Rituais dialógicos: envolvem práticas como aulas-espetáculo, encontros dialógicos, círculos de cultura, jogos cooperativos, painéis integrados e textos coletivos, além da dramatização dos níveis de consciência. Essas atividades visam promover a qualificação em rede e a troca de conhecimentos.

Assim, a “Pedagogia Griô” busca promover a valorização da tradição oral e a integração dos saberes e fazeres das comunidades, por meio de rituais, vivências e práticas pedagógicas que valorizam a identidade, a ancestralidade e o encantamento pelo conhecimento transmitido oralmente (PACHECO, 2006).

Supomos que a apresentação desse diverso modo de ensino cause estranheza, algo que não surpreenderia. No cenário educacional do Brasil, conforme Carneiro (2011) é possível constatar que a formação da identidade e subjetividade dos estudantes é fortemente influenciada por um modelo cultural eurocêntrico e de predominância branca. Qualquer tentativa de contornar esses aspectos enfrenta dificuldades em sua recepção, revelando-se, em diversas ocasiões, por meio de manifestações de ignorância ou zombaria, formas de manifestação do racismo estruturado em nossa sociedade desde sua gestação no Período Colonial. Imersa em

uma sociedade tradicionalmente alicerçada por classificações etnocêntricas, ditadas por grupos hegemônicos defensores de que aquilo que está posto é o definitivo, a Escola passa a seguir esses passos, entendendo somente a centralidade dos métodos da Educação formal herdada pela Colonialidade, deixando de lado a universalidade das formas de aprender e ensinar como a oralidade, a arte, entre outros meios de aprendizagem (CARNEIRO, 2011). O ensinar precisa estar ligado a uma relação de comunicação eficaz o suficiente para a apreensão do universo do educando através de sua linguagem, experiência e outras possibilidades comunicativas. Esses modos alternativos de comunicação, muitas vezes se estabelecem com o objetivo velado de resistir à dominação sistemática e institui campos de mudança social (GUSMÃO, 1999).

Dessa maneira se mostra coerente o apontamento da autora da PC3 sobre a urgência de implantação efetiva da Lei 10639-2003, mas Silva (2020) adverte que tal efetivação não irá acontecer somente por força legal. A imposição pura e simples é o que tem atrasado a legitimação, colocando as orientações da Lei às margens da aplicação pedagógica. Segundo a autora essa lei se legitima no campo da Educação através da aprendizagem e conscientização dos profissionais através dos processos formativos.

A autora da PC3 segue em sua preocupação pelo efetivo exercício da Educação Antirracista e ênfase da Educação para as Relações Étnico-raciais nos processos formativos de Educadores. Silva (2020) afirma que as Relações Étnico-raciais devem ser aplicadas nos currículos de forma transversal, com abrangência em todas as disciplinas. Sobre isso Silva (2020) sugere:

(...) faz-se necessário fomentar um efetivo trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil, de modo que esse assunto perpassasse todas as disciplinas do curso de maneira transversal. Nesse processo, é preciso haver uma conscientização sobre saberes e fazeres que contemplem as especificidades dessa etapa da Educação e que de fato atendam o objetivo de combater o racismo (SILVA, 2020, p.146).

Analisando o trabalho da pesquisadora da PC3 é possível observar seu foco investigativo na efetividade da aplicação da Lei 10639-2003, como forma de combate ao racismo na Educação. A autora entende que a execução apenas teórica, ou na periferia da Educação pode colocar o tema no ostracismo e desacelerar as reformas já conquistadas, assim como as em andamento. Silva (2020) defende que os avanços na área da Educação Étnico-racial podem combater o racismo presente nas estruturas da sociedade, da mesma maneira que retrocessos acentuam a violência racial. A autora se preocupa com os efeitos do racismo em estudantes negros dos anos iniciais, seu objeto de estudo é a Educação Infantil. As consequências diretas do racismo em crianças negras já foram mencionadas nesse trabalho, considerando os estudos do Centro de Desenvolvimento Infantil da Universidade de Harvard

(2020) e do Comitê Científico Núcleo Ciência Pela Infância que dão conta dos danos à aprendizagem e cognição dessas crianças. Assim como as pesquisas de Cavalleiro (2000), Gusmão (1999), Aguiar, Piotto, Correia (2015) que investigaram a violência racial na Educação Infantil e seus danos ao processo Educativo de crianças negras. Mas entendemos ao analisar a produção da autora da PC3, que sua preocupação também se foca na continuidade da violência simbólica presente nos métodos educativos que não contemplem a diversidade nem o universo das crianças negras e impõe o modo branco/europeu de visão educativa.

A violência simbólica refere-se à capacidade de impor significados, valores e normas que são internalizados pelas pessoas, resultando na legitimação e na reprodução das desigualdades sociais. Ela é exercida principalmente pelas instituições e agentes que possuem maior capital cultural, econômico e social, permitindo-lhes impor suas visões de mundo como sendo universais e legítimas. No contexto da violência simbólica, a linguagem, os sistemas de representação, os discursos e os rituais desempenham um papel fundamental na imposição de dominação. Por exemplo, discursos racistas, sexistas ou classistas podem perpetuar a hierarquia social, naturalizando a posição dos grupos dominantes como sendo superior e reforçando a inferiorização dos grupos mais vulneráveis (MARQUES, et. al., 2020).

Na mesma linha argumentativa segue a antropóloga e educadora Neusa Gusmão (1999). A pesquisadora defende que a Educação no Brasil tem sido permeada pela sistemática de que o diferente seja transformado em igual para que seja subjugado e assim prevaleça um modelo que se intenciona natural, universal e humano. Em nossa sociedade, a consequência é que as vozes culturais dissonantes serão por esse pensamento apagadas em nome de uma igualdade que não estabelece coesão, nem a possibilidade de democracia no campo educacional, o que corresponde a um tipo silencioso de violência (GUSMÃO, 1999). O desafio do conceito da Educação edificada sobre uma base comum a todos é articular tal igualdade à pluralidade social encontrada em nossa sociedade e para tanto o espaço de manifestação para as individualidades precisa estar dado, conforme afirma Gusmão (2008).

Ao desconsiderar as experiências particulares e aplicar somente as técnicas estabelecidas de forma homogeneizante, a Educação se assemelha a ferramenta destrutiva do outro, de sua individualidade, pois dessa forma tenta subordinar, tornar obedientes e dóceis, ao invés de promover entes sociais críticos e democráticos, capazes de lançar mão de sua linguagem, oriunda de sua experiência no processo de transformação social, como afirma Gusmão (1999). Nesse ponto, a autora se dirige a crianças negras, que podem ter sua voz calada e suas possibilidades de transformação social e democrática oprimidas por conta da influência do discurso hegemônico nos processos de aprendizagem, uma vez que a escola é um ente social, e assim



sendo é influenciada por todos os fatores sociais já expostos nas linhas anteriores. Sobre essa questão a autora esclarece:

O que fica claro é que a escola não foi feita para permitir a todos – indistintamente – o acesso ao conhecimento. Pelo contrário, criada como mecanismo de controle social, sempre coube a ela a tarefa de reforçar estigmas, partindo de um ponto de vista que despreza qualquer manifestação que não conste do “roteiro” elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média. (GUSMÃO, 1999 p 09).

Gusmão (1999) demonstra como as teorias hegemônicas que defendem que nossa sociedade descende do homem branco, ocidental, racional, masculino e adulto, especificamente europeu, invadem o campo da Educação. Dessa maneira a Escola se torna campo de reprodução desses ideais, colocando em segundo plano os sujeitos que não se assemelham com as características desejadas, no caso alunos negros, indígenas, entre outros grupos, determinando assim a impossibilidade da Escola se fazer entender como um *locus* de propagação da democracia.

Ao analisar a PC3, encontramos nas conclusões da autora, que apesar de constar nos planos pedagógicos da Educação Infantil, a temática das Relações Étnico-raciais se encontra na periferia da prática o que reforça como o modelo hegemônico de Educar, encontra-se internalizado nos educadores, bem como dos programas de Formação Docente. Suas proposições, reunimos nessa categoria, dizem respeito a necessidade de diversificação dos métodos educativos como forma de resistência ao pensamento colonial e, conseqüentemente, combate ao racismo.

## Considerações finais

Em nosso entendimento, processos formativos com real dedicação à Educação para as Relações Étnico-raciais podem dar suporte aos profissionais em formação, para que esses, em seu campo de trabalho, possam promover práticas educativas inclusivas, democráticas com estrutura mental preparada para o acolhimento da diversidade, característica da sociedade brasileira. Com esse foco pesquisamos que permitem configurar a produção científica no campo educacional.

Ao nos depararmos com o resultado da busca por pesquisas que relacionassem Formação de Professores com Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais, não fomos surpreendidos com a quantificação diminuída. Como salientamos na introdução, os números reduzidos de produções científicas voltadas à temática faziam parte de algumas de nossas suposições. Amparados pela fundamentação de Quijano (2005), Sodré (2012) e Carneiro (2011), considerávamos que uma forma de pensar a Educação baseada nos ditames da Colonialidade, mantinha resistência aos avanços conquistados no que diz respeito às Relações Étnico-raciais, o que envolveria a produção científica. Tais suposições encontraram eco no trabalho de Brito (2018), uma das pesquisas científicas analisadas por essa investigação. Para a autora, que se fundamenta a partir de Bourdieu (1998), existe um *habitus* internalizado no ideário dos agentes do campo da Educação, que propõe oposição as tentativas de legitimação das leis favoráveis a inclusão e diversidade Étnico-racial.

Nossas hipóteses se mostraram plausíveis, quando verificamos, em contato com o material levantado, o número diminuto das produções científicas relacionadas à temática em comparação com outros temas do campo da Educação. Objetivamos ao pesquisar os periódicos, obter levantamento quantitativo do Estado da Arte desses trabalhos, o que nos mostrou que de 2697 periódicos voltados à formação de professores, apenas 17 estavam em intersecção com as Relações Étnico-raciais. Essa quantificação, foi importante para dar robustez à reflexão qualitativa sobre a imaginação sociológica de pesquisadores do campo da Educação. Esses intelectuais encontram-se, assim como todos os brasileiros, imersos em um modo de pensar influenciado pela Colonialidade, o que pode os levar a subestimar o valor dessa temática. Um dado que converge com essa questão está presente na primeira categoria que elaboramos, Identidades. Dentre 1877 produções científicas, distribuídas entre teses e dissertações, relacionadas à Formação de Professores, encontramos apenas 3 em intersecção com Relações Étnico-raciais. Das autoras desses trabalhos, 2 se autodeclararam mulheres negras e a terceira salienta estar pessoalmente ligada à temática havia anos.

Segundo Mills (1982), na sociedade contemporânea, a maioria das pessoas, devido às complexidades cotidianas, tende a estar desconectada da compreensão da maneira como suas vidas estão interligadas com os grandes eventos históricos. Portanto, quando não percebem que seus valores fundamentais estão sob ameaça, elas geralmente experimentam uma sensação de conforto e não se sentem motivadas a desempenhar um papel ativo na transformação da realidade social. O pensamento baseado na Colonialidade pode fornecer a muitos pesquisadores essa sensação de conforto sociológico, especialmente àqueles que se enquadram nas características socioeconômicas e fenotípicas determinadas por essa visão de mundo. Podem os cientistas ainda, entender não haver relevante problema de pesquisa nas temáticas ligadas às Relações Étnico-raciais por conta da estratégia colonialista do mito de democracia racial.

Quijano (2005) defende que a dominação imposta pelos colonizadores, não ocorreu somente no campo econômico ou social, mas também na epistemologia, o que o autor chamou de epistemicídio dos saberes dos povos originários e dos afrodescendentes. Somente os intelectuais de origem branco-europeia tinham os saberes validados. O racismo e a escravização receberam pouca atenção por parte desses autores, uma vez que suas inclinações estavam mais focadas às situações de seu cotidiano europeu (SODRÉ, 2012). Autores renomados como Marx (1818 – 1883), Durkheim (1858 -1917) entre outros intelectuais altamente difundidos pelo sistema educacional brasileiro, apesar de estarem imersos em um mundo ancorado na escravização negra, não a tinham como objeto de estudo, não causava incômodo a ponto de aguçar a imaginação sociológica. Alexis de Tocqueville (1805 – 1859), intelectual francês, em sua obra “A democracia na América” (1835), defendeu que os Estados Unidos, em pleno período de escravização, seria o exemplo de nação democrática para o mundo todo.

Além da supervalorização de intelectuais de origem branco-europeia, a Colonialidade sempre reservou um local à margem para os saberes dos povos originários e afro-brasileiros. Carneiro (2011) denuncia o apagamento do trabalho de intelectuais negros. Segundo a autora, os programas de Educação incluem de forma deficitária o trabalho dessas pesquisadoras. Algo que acontecia com mais frequência antes da implantação das políticas afirmativas e também da Lei 10639-2003.

Na introdução desse trabalho apontamos que em nosso entendimento, a relevância dessa temática se abrigava, dentre outros fatores, nas consequências desastrosas no processo de aprendizagem e cognição de estudantes negros por conta da exposição diária ao racismo. Nos baseamos nesse ponto do estudo, nas conclusões das pesquisas realizadas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2019), do Comitê Científico Núcleo Ciência Pela Infância (2021), bem como do Centro de Desenvolvimento Infantil da Universidade de Harvard (2020) conforme já

mencionamos. Em contato com as produções científicas, tivemos a oportunidade de nos apropriar do conhecimento sobre os efeitos danosos do racismo em estudantes negras, pois o material coletado oferecia o tema de forma destacada. Chamou-nos a atenção o fato dos depoimentos sobre consequências da violência racial, virem, predominantemente, das autoras das pesquisas analisadas, fato que nos conduziu a elaboração da categoria Desdobramentos da Violência Racial em Estudantes Negras.

É importante ressaltar que os depoimentos sobre violência racial na maioria dos casos, se focava nos episódios vivenciados na escola. A fala das depoentes remontava violências oriundas de colegas, geralmente com a permissão gerada pelo silêncio dos professores. Nosso entendimento, é que processos de formação docente, devam preparar os futuros professores a encarar o racismo de frente. O tema precisa ser considerado presente, urgente, não como algo localizado. É preciso assumir que a situação de alerta constante para se proteger de violência racial em suas mais diversas manifestações, resulta em consequências danosas para o processo de construção identitária, cognição e aprendizagem de estudantes negros. Os depoimentos que analisamos, demonstram o fracasso de qualquer procedimento pedagógico que intencione tratar estudantes negros e brancos como se estes tivessem experiências de vida iguais.

Outro aspecto importante presente nas contribuições sobre a violência racial vivida, foram as afirmações de convivência com poucos ou nenhum docente negro em toda experiência escolar das depoentes. Essas últimas também denunciavam a ausência da cultura negra no material pedagógico com os quais foram orientadas. Essas questões, somadas a todas as desigualdades promovidas pelo racismo, mas orientada pela Colonialidade, certamente se somaram as pautas do movimento negro, que em sua reação, pressionou os órgãos governamentais convencendo sobre a relevância da temática, conquistando assim a promulgação da Lei 10639/2003, bem como o conjunto legal que formalizou as ações afirmativas no campo da Educação.

As conquistas legais com vistas à inclusão, diversidade e Educação para as Relações Étnico-raciais, tiveram sua relevância contestada, de modo silencioso pouco mais de uma década da promulgação da citada Lei. De acordo com Sodré (2019) o movimento sutil de mudança na relação de poder entre aqueles que se enquadram no grupo hegemonicamente dominante e os que historicamente foram destituídos de poder, foi o suficiente para a reação coordenada dos primeiros. Observamos ao analisar a categoria, A Relevância da Temática da Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais, a percepção das autoras de que apesar da questões étnico-raciais estarem contempladas nas leis que regem a formação de professores, bem como nos planos pedagógicos, são mantidas na periferia desses dispositivos. Todos os

trabalhos analisados trouxeram essas afirmações. A reação dos grupos hegemônicos, conforme afirma Sodré (2019), no caso da Educação, se materializou na BNCC, publicada em 2017. Diversos autores citados no *corpus* dessa investigação denunciaram como que de forma sorrateira, a BNCC empurrou as temáticas ligadas à diversidade para posição de menos ênfase, em benefício das temáticas capazes de produzir estudantes que sirvam de futura mão de obra em atendimento às demandas do mercado.

Como forma de reação à essas investidas, faz-se necessário que as pautas ligadas à Educação Antirracista e Relações Étnico-raciais, sejam incluídas como disciplinas nos currículos de formação docente, como sugere Gomes (2012). Tal ideia aparece em várias ocorrências na categoria que produzimos, Aproximação com as Propostas Pedagógicas. As autoras também colocam a necessidade de inclusão dos saberes e da forma de educar provenientes da cultura negra, dos povos originários e do meio cultural de onde provem os estudantes. Observamos na investigação, que a inquietação das autoras tem base na ideia de que lecionar sobre a cultura e história afro-brasileira, dentre outras disciplinas, a partir de métodos pedagógicos eurocentrados, tem pouca ou nenhuma efetividade.

A partir da análise das produções científicas a que tivemos acesso, foi possível observar que, de fato, o pensamento com base na Colonialidade oferece resistência silenciosa à legitimação das políticas de afirmação racial propostas por setores da sociedade brasileira. Apesar dessa constatação, não é possível negar que a temática ganhou espaço de legitimação no meio educativo da sociedade brasileira. Dessa maneira, faz-se necessário que as questões ligadas às Relações Étnico-raciais na Educação, permaneçam no centro das discussões.

A relevância de nossa dissertação, sustenta-se na ideia de contribuir para que a temática emergja e se sustente no centro das reflexões sobre a formação docente no Brasil. Os atores do campo da Educacional precisam se manter organizados para combater, de modo efetivo, os ditames da Colonialidade. A Educação no Brasil precisa ser brasileira, contemplando as necessidades educacionais do país. O universo cultural dos estudantes precisa ser levado em conta. A escola precisa se reinventar, se reconstruir e manter constante crítica e revisão de suas determinações. O racismo, braço hierarquizante da Colonialidade, precisa ser entendido como presente, urgente e pernicioso. Programas de Formação Docente necessitam manter os discentes em alerta, desde o início dos processos formativos, sobre os efeitos desastrosos do racismo em estudantes negros, de forma a encontrar métodos pedagógicos de recepção, acolhimento e orientação que sejam capazes de gerar empoderamento identitário a esses aprendentes, bem como oferecer procedimento educativo voltado a ação democrática e cidadã para todos os estudantes.

## Referências

- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C. Desigualdade à brasileira: capital étnico-racial no acesso ao ensino superior. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 478-491, Set.-Dez. 2018.
- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREIA, B. C. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na Educação infantil. **Revista Eletrônica da Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2014.
- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, Livia - Os negros na legislação educacional e Educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARAGÃO, J. **Coisa de Pele**. Compositor: Jorge Aragão, Acyr Marques. Brasil: RGE, 1986. CD.
- ASSIS, W. L. S.; SOUZA, S. L. Colonialismo e desigualdades sociais: ensaio teórico para a construção de um pensamento crítico pós-colonial. **Simbiótica**, Vitória, v. 6, n. 1, p. 159–171, 2019.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BLAZI, Maria Helena; TOMÉ, Cristinne Leus – Formação Continuada: A importância da formação docente. **Revista Eventos Pedagógicos**, Santa Maria, v. 8, n 1, p. 1–19, 2011.
- BRASIL. [Constituição 1824]. **Constituição do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em 18/05/2022.
- BRASIL, Ministério da Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 7716 – Define crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Brasília, **Ministério da Casa Civil**. Janeiro de 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em 20/05/2022.
- BRASIL. [Constituição 1934]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em 12 de Abril de 2022.
- BRASIL, Ministério da Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 7423 – Revoga a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que “dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola”, bem como sua legislação complementar. Brasília, **Ministério da Casa Civil**. Dezembro de 1985. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em 20/05/2022.
- BRASIL. Ministério da Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394/1996, 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**. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL, Ministério da Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 12711 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, Ministério da Casa Civil. Agosto de 2012.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em 20/05/2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Estimativa/Contagem da População**.

Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/vis/data3/data-explorer.php>.

Acesso em 24 de Março 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA. **Atlas da Violência -2020**. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 20 de Outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, **Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social**. Universidade de Brasília, Observatório de Saúde de Populações em Vulnerabilidade – Brasília, Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal - **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, (ADFP186)**. Supremo Tribunal Federal. Brasília, 2016. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>. Acesso em 20/05/2022.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CÁSSIO, F; CATELLI, R. J. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação infantil**. São Paulo/SP: Contexto, 2000.

COMITÊ CIENTÍFICO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp7-racismo>. Acesso em 20 Fevereiro de 2022.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

COSTA, J. F. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA-LOPES, V.; CUNHA, M. V. John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 6, p. 1-19, 2020.

CUNHA, M. V.; MERCAU, H. H. John Dewey: educação, democracia e coesão social. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1–20, 2021.

DAHIA, S. L. M. Riso: uma solução intermediária para os racistas no Brasil. **Estudos pesquisas psicológicas**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 373-389, 2010 .

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUTRA, H. L. **Educação e Cultura de Tradição Oral: Um Encontro com a Pedagogia Griô**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2015.

ENGELS, F.; MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, (1845-46), 2007.

ESPANCA, F. **Livro de Sóror Saudade**. São Paulo: Globus Editora, 2011.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: EDUFBA, 2008.

FERES J. J. O lugar do mérito no debate sobre as cotas raciais. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, n. 17, p. 5 – 6, 2019.

FERNANDES, F. – **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Contra Corrente, 2008.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas** – São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, D. J. **Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. São Paulo: Editora Global, 2003.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREUD, S. **Sobre o narcisismo: uma introdução**. Edição Standard Brasileira das Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1980.

FREUD, S. **Uma Neurose Infantil**. Edição Standard Brasileira das Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1917/1980.

FREUD, S. **Psicologia de grupo e a análise do ego**. Edição Standard Brasileira das Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1921/1980.



FURTADO, O. 50 anos de psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão, psicologia. **Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 32, n. 18, p. 66-85, 2012.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: A questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. Brasília, v. 24, n. 119, p. 191-204, Jul. 2003.

GATTI, B. A. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.06, n.19, p.25-35, Dez. 2006.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, N. L. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 27, n. 12, p. 109-121, 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, Minas Gerais, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GUSMÃO, N. M. Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 107, p. 41-78, Jul. 1999.

GUSMÃO, N. M. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Proposições**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 57, Set./Dez. 2008.

HAVARD UNIVESITY. **How Racism Can Affect Child Development**. EUA, 2020. Disponível em: <https://developingchild.harvard.edu/resources/racism-and-eed/>. Acesso em: 25 de Setembro 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

MARQUES, R. F. R.; MORAES, C.; MARQUES, M. A. Negros Não Nasceram para nadar? Estudo Sobre o Acesso de Crianças e Adolescente à Prática Competitiva da Natação na Cidade de Ribeirão Preto/SP, Brasil. **Revista Inclusiones**, Chile, v. 7, n. 04, p. 194-215, Ago. 2020.

MARSHALL, G.; ROSE, D.; NEWBY, H.; VOGLER, C. **Social Class in Modern Britain**. Londres: Hutchinson, 1988.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 1944/2006.

MILLS, C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MONGIM, A. B. Ingresso na Universidade pelo Sistema de Cotas: Entre Desafios e Sentidos Diversos. **Cadernos do GA**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 11, p. 35-38, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina. 2007.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola 2**. Brasília: MECSECAD, 2005.

NEVES, M. O. A importância da investigação qualitativa no processo de formação Continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. **Revista Fundamentos**. Piauí, v. 2, n. 1, p. 17 – 31, 2015.

PACHECO, L. M. O. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; XAVIER, W. S. Impacto das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 26, n. 1, e260020, 2021.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAIHER, A. P. Políticas de Cotas na UEPG: Análise do Abandono e do Rendimento Acadêmico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. 1-25, e08475, 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, Set, 2006.

SOARES, E. J. P.; ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. Dito (e)feito: ideologia e relações de poder nos discursos/práticas (anti)democráticas em contexto escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v.23, n.1, p.95-110, Jan/Abr., 2018.

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação: Diversidade, Descolonização e Redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SODRÉ, M. **O Terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SOUZA, J. **A Elite do Atraso**. Brasil: Editora Leya, 2017.

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

SOUZA, S. L. **Fluxos da Alteridade: Organizações Negras e Processos Identitários no Nordeste Paulista e Triângulo Mineiro (1930-1990)**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, e170308, 2018. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP/USP). **Sobre Ribeirão Preto**. São Paulo: USP, 2012. Disponível em: <https://www.fearp.usp.br/international/sobre/ribeirao-preto.html>. Acesso em 20 Agosto de 2022.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e Educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, Set./Dez., 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARE, V. **Branquidade: Identidade Branca e Multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago 1948/1980.