



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**VÂNIA MARIA DOS SANTOS**

**EPISTEMICÍDIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A URGÊNCIA DA  
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Rondonópolis/MT

2023

**Vânia Maria dos Santos**

**EPISTEMICÍDIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: a urgência da construção de uma  
educação antirracista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Linha de Pesquisa: Política, formação e prática educativa, da Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Merilin Baldan

Rondonópolis/MT

2023

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

D722e dos Santos, Vânia Maria.  
Epistemicídio e Práticas Pedagógicas [recurso eletrônico] : a urgência da construção de uma educação antirracista / Vânia Maria dos Santos. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 132 f., pdf). – 2023.

Orientador(a): Merilin Baldan.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.  
Inclui bibliografia.

1. Epistemicídio. 2. Racismo. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Educação Antirracista. 5. Relações Étnico-raciais. I. Baldan, Merilin, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO : "EPISTEMICÍDIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A URGÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA"**

**AUTORA: MESTRANDA VÂNIA MARIA DOS SANTOS**

Dissertação defendida e aprovada em **31/08/2023**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

- 1. DOUTORA MERILIN BALDAN (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADORA)**  
**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT**
- 2. DOUTORA ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA (EXAMINADORA INTERNA)**  
**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT**
- 3. DOUTORA TATIANE COSENTINO RODRIGUES (EXAMINADORA EXTERNA)**  
**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**
- 4. DOUTORA ELEN SILVIA PIPI RODRIGUES (EXAMINADORA SUPLENTE)**  
**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT**

**RONDONÓPOLIS, 31/08/2023.**



Documento assinado eletronicamente por **Merilin Baldan, Docente UFR**, em 01/09/2023, às 20:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tatiane Cosentino Rodrigues, Usuário Externo**, em 02/09/2023, às 09:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente UFR**, em 04/09/2023, às 09:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, Docente UFR**, em 03/10/2023, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0211923** e o código CRC **47D1A72B**.

---

## AGRADECIMENTOS

A educação, foi o caminho que percorri para transformar minhas condições de ser e estar no mundo e, agora, sou imensamente grata pela oportunidade de poder (re)elaborar minhas “revoltas” de infância, imersa na pesquisa em educação. Deixo aqui registrados meus agradecimentos àquelas e àqueles que nutriram, floriram e esperançaram minha caminhada durante a realização do mestrado.

Às **mulheres** e aos **homens** da minha família, que vieram antes de mim e tiveram negado os espaços da produção de conhecimento — a vocês quero dizer que transformo as revoltas de todas/os em resistência. Esta pesquisa nasce como possibilidade de subverter esse padrão histórico de exclusão, que os caminhos se abram para nós.

À minha mãe e ao meu pai, **Gêneci e Joaquim**, por uma educação humilde, mas de muitos significados, por acreditarem em meus sonhos e esperanças desde a mais tenra idade.

Às minhas amigas e aos meus amigos, que floriram minha caminhada do mestrado com muitos encontros festivos, viagens e alegrias que me fortaleceram na experienciação da vida para além do trabalho e da pesquisa — **Hiliara, Tatiane, Washington, Jesiel, Ademir, Andressa, Cristiano, Paula, Moabe, Dani, Natasha, Caroline e Samanda**.

Às minhas vizinhas e amigas, **Marilene e Luiza** (*In Memoriam*), por compartilharem comigo as missas do domingo de manhã, os terços, as rezas, os cafés e as guloseimas. Gratidão por todo o afeto que a mim direcionaram, pelas delícias preparadas enquanto estava na difícil tarefa da escrita da dissertação, pelos chás de ervas naturais que tanto acalmaram minha ansiedade e pela companhia diária. Seguimos eu e Marilene, e sei que Luiza, em um outro universo, está muito feliz por essa conquista.

Às minhas companheiras e companheiros do **Kizomba**, grupo de autoformação, espaço que me fortaleço diante tantos retrocessos que atingem a educação pública em Mato Grosso. Gratidão por estar próximas de professoras(es) tão aguerridas/os na luta pela educação pública, gratuita e democrática. Meu esperar na docência é nutrido por vocês — **Adelice, Alyson, Antônio, Aparecida, Bibiana, Cleide, Douglas, Luzinete, Patrícia, Sandra e Valdete**.

À **Fátima, Xavier e Terezinha**, por terem me acolhido em um momento de vulnerabilidade e fortalecerem em mim as potencialidades da força transformadora da educação, especialmente Fátima — meu muito obrigada por todos ensinamentos e alegrias compartilhadas.

Ao **SINTEP-MT**, por ser o espaço que me faz acreditar e persistir na luta por uma educação pública livre e democrática.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis**, por me permitir refletir a educação e os processos que a permeiam em um prisma ético, político e estético.

À **Geraldina** e à **Maria Aparecida**, minhas companheiras na coordenação pedagógica do pré-vestibular popular Zumbi dos Palmares, que tanto encorajam minha jornada acadêmica, em especial, no momento de finalização do mestrado — são mulheres que admiro e tenho prazer em caminhar ao lado.

À **Ana Laís** e ao **Carlos Eduardo**, unidos pelo Amélia e PIBIC-EM gratidão pelas trocas da iniciação científica — vocês enriquecem meu caminhar na educação pública.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, **Profa. Doutora Érica Virgílio Rodrigues da Cunha** e **Profa. Doutora Tatiane Cosentino Rodrigues**, gratidão pela leitura atenta, respeitosa e ética desta produção.

Ao **FORTEP**, Grupo de Pesquisa Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas, por suscitarem em mim reflexões para além do superficial, contribuindo em minha compreensão das relações que permeiam a educação, Estado e sociedade.

À minha Orientadora, **Merilin Baldan**, pelo acolhimento, sensibilidade, compreensão e escuta, essa parceria construída ao longo do mestrado, muito me inspira para além dos muros da universidade. Gratidão por esse encontro enriquecedor e por me entusiasmar a seguir no universo acadêmico.

SANTOS, Vânia Maria dos. **Epistemicídio e Práticas Pedagógicas: a urgência da construção de uma educação antirracista**. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), Rondonópolis, 2023.

## RESUMO

A presente investigação social está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis, sob orientação da Profa. Dra. Merilin Baldan. Nesta pesquisa, dedico-me a investigar as tensões epistemológicas e políticas do racismo e do epistemicídio nos espaços de produção de conhecimento, em especial, nas escolas de educação básica. Ancorada em Carneiro (2005), considero o epistemicídio, um processo persistente de anulação, desqualificação e produção da indigência cultural e cognoscente contra todas/os aquelas/es não pertencentes aos padrões impostos pela lógica ocidental. Em consequência de seus impactos, problematizo, no cenário educacional, o histórico epistemicídio que segue suprimindo os saberes da História e culturas africana e afro-brasileira. Nessa esteira de discussão, a questão problema da pesquisa é: de que modo as/os professoras(es) da educação básica percebem e refletem as questões relacionadas ao epistemicídio na sua formação e em sua atuação profissional? O objetivo geral proposto é compreender os impactos acerca do epistemicídio na formação e na atuação de professoras(es). Como objetivos específicos, pretendeu-se: investigar de que maneira professoras(es) compreendem a dimensão do epistemicídio em sua formação; discutir as implicações do epistemicídio na atuação, isto é, na prática pedagógica das/os professoras(es); e refletir as potencialidades de uma epistemologia alternativa que promova uma formação e uma atuação democrática e antirracista. Em face desses objetivos, esta pesquisa conta com a participação de três professoras(es) pedagogas e um professor historiador, atuantes nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. As/os participantes são vinculadas/os à rede pública estadual e privada de ensino do município de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso. Por sua vez, no que tange à parte empírica, a pesquisa foi desenvolvida por meio da história oral temática. A partir da história oral e da entrevista temática organizada em eixos, surgiram diálogos que versam acerca do racismo estrutural, epistemicídio, práticas pedagógicas e educação antirracista. Os resultados da pesquisa apontam para os obstáculos que permanecem, mesmo após, respectivamente, 20 e 15 anos da promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, para a implementação da educação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino de educação básica. Esses são desafios que atravessam a formação e atuação de professoras(es), sobretudo no que diz respeito às experiências com ações, projetos e formações que refletem a educação das relações étnico-raciais em práticas pedagógicas. A pesquisa também aponta para os tensionamentos das agendas neoliberais/conservadoras, que estão incorporadas nas políticas curriculares atuais (BNCC/BNC-Formação) e nos materiais de ensino estruturados/apostilados ofertados por empresas privadas, pois as narrativas de professoras(es) sinalizam que tais projetos educacionais têm corroborado para uma construção de conhecimento hegemônico, guiada pela lógica euro-americanocêntrica. Em contrapartida, professoras(es) narraram, a partir dos fios de suas memórias, vivências em salas de aulas, que trouxeram as potencialidades das alternativas epistemológicas contra-hegemônicas para a discussão proposta nesta investigação.

**Palavras-chave:** Epistemicídio. Racismo. Práticas Pedagógicas. Educação Antirracista. Relações Étnico-raciais.



SANTOS, Vânia Maria dos. **Epistemicide and Pedagogical Practices: the urgency of building an anti-racist education**. 2023. 133 f. Dissertation (Master in Education) Postgraduate Program in Education, Federal University of Mato Grosso/Federal University of Rondonópolis (UFMT/CUR), Rondonópolis, 2023.

### ABSTRACT

This social research is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso/Federal University of Rondonópolis, under the guidance of Prof. Dr. Merilin Baldan. In this research, I dedicate myself to investigating the epistemological and political tensions of racism and epistemicide in spaces where knowledge is produced, especially in basic education schools. Based on Carneiro (2005), I consider epistemicide to be a persistent process of annulment, disqualification and the production of cultural and cognitive indigence against all those who do not belong to the standards imposed by Western logic. As a result of its impacts, I problematize the historical epistemicide that continues to suppress knowledge of African and Afro-Brazilian history and cultures in the educational scenario. In this discussion, the research question is: how do basic education teachers perceive and reflect on issues related to epistemicide in their training and professional practice? The proposed general objective is to understand the impacts of epistemicide on the training and work of female teachers. The specific objectives were: to investigate how teachers understand the dimension of epistemicide in their training; to discuss the implications of epistemicide in their work, this is, in their pedagogical practice; and to reflect on the potential of an alternative epistemology that promotes democratic and anti-racist training and work. In view of these objectives, this research involves three teacher educators and one historian, working in the fourth and fifth years of elementary school. The participants are linked to the state and private public schools in the municipality of Rondonópolis, in the state of Mato Grosso. As for the empirical part, the research was carried out using thematic oral history. From the oral history and thematic interviews organized into axes, dialogues emerged about structural racism, epistemicide, pedagogical practices and anti-racist education. The results of the research point to the obstacles that remain, even 20 and 15 years after the enactment of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 respectively, to the implementation of ethnic-racial relations education in basic education institutions. These are challenges that affect the training and work of teachers, especially with regard to experiences with actions, projects and training that reflect the education of ethnic-racial relations in pedagogical practices. The research also points to the tensions of the neoliberal/conservative agendas, which are incorporated into current curriculum policies (BNCC/BNC-Formação) and the structured teaching materials offered by private companies, as the teachers' narratives indicate that these educational projects have corroborated a hegemonic knowledge construction, guided by Euro-American-centric logic. On the other hand, teachers recounted their experiences in classrooms from the threads of their memories, which brought the potential of counter-hegemonic epistemological alternatives to the discussion proposed in this investigation.

**Keywords:** Epistemicide. Racism. Pedagogical Practices. Anti-racist education. Ethnic-racial relations.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |   |
|------------|---|
| BNCC       | Base Nacional Comum Curricular  |
| CAPES      | Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP        | Comitês de Ética em Pesquisa  |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação   |
| COVID-19   | Síndrome Respiratória Aguda Grave 2   |
| DRC        | Documento de Referência Curricular para Mato Grosso                                 |
| EAD        | Educação a distância  |
| FGV        | Fundação Getúlio Vargas   |
| IBGE       | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                     |
| LDBEN      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                      |
| LGBT       | Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero  |
| MEC        | Ministério da Educação  |
| PPP        | Projeto Político Pedagógico   |
| SEDUC-MT   | Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso                                     |
| SEMED      | Secretaria Municipal de Educação de Mato Grosso                                     |
| SINTEP- MT | Sindicato dos Profissionais do Ensino Público de Mato Grosso                        |
| SINTERO    | Sindicato dos Profissionais do Ensino Público de Rondônia                           |
| TCLE       | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  |
| UFMT       | Universidade Federal de Mato Grosso   |
| UFR        | Universidade Federal de Rondonópolis  |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 — Produção nacional para análise quantitativa (CAPES) .....           | 20 |
| Quadro 2 — Distribuição por tipo de pesquisa (CAPES) .....                     | 22 |
| Quadro 3 — Distribuição de publicação por instituição (CAPES) .....            | 22 |
| Quadro 4 — Distribuição por ano de publicação (CAPES) .....                    | 23 |
| Quadro 5 — Perfil básico de informações das/os participantes da pesquisa ..... | 78 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>14</b>  |
| <b>1.1 Caminhos metodológicos.....</b>   | <b>17</b>  |
| <b>1.2 Educação e epistemicídio: tecendo a construção do objeto de pesquisa.....</b>   | <b>19</b>  |
| <b>2 COLONIALISMO/COLONIALIDADE, RACISMO E EPISTEMICÍDIO .....</b>   | <b>25</b>  |
| <b>2.1 Impactos do colonialismo/colonialidade e do racismo na sociedade.....</b>   | <b>25</b>  |
| <b>2.2 Epistemicídio: dos processos de anulação das possibilidades de ser e estar no mundo .....</b>   | <b>38</b>  |
| <b>2.3 Racismo e cultura: significados e representações da negação da/o outra/o .....</b>  | <b>44</b>  |
| <b>3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORAS (ES): OS IMPACTOS DA LEI 10.639/2003 .....</b>  | <b>48</b>  |
| <b>3.1 As contribuições da Lei 10.639/2003 para a formação e atuação de professoras(es) .</b>  | <b>48</b>  |
| <b>3.2 Os desafios na superação do epistemicídio na educação.....</b>  | <b>54</b>  |
| <b>3.3 Perspectivas para a educação das relações étnico-raciais: nos rastros das epistemologias do Sul .....</b>                             | <b>61</b>  |
| <b>4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA COM HISTÓRIA ORAL.....</b>  | <b>69</b>  |
| <b>4.1 A pesquisa e a postura ética-política da pesquisadora.....</b>  | <b>69</b>  |
| <b>4.2 A história oral temática e os protocolos de pesquisa.....</b>   | <b>72</b>  |
| <b>4.3 Quem são as/os participantes desta investigação social? De onde surgem as versões e visões narradas nesta pesquisa? .....</b>         | <b>76</b>  |
| <b>5 HISTÓRIA ORAL E EPISTEMICÍDIO: ENTRE DIÁLOGOS, MEMÓRIAS E REFLEXÕES DE PROFESSORAS(ES) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b> | <b>81</b>  |
| <b>5.1 Formação inicial e educação das relações étnico-raciais .....</b>   | <b>82</b>  |
| <b>5.2 Formação continuada.....</b>  | <b>88</b>  |
| <b>5.3 Atuação profissional: ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....</b>   | <b>100</b> |
| <b>5.4 Formação e atuação de professoras (es): entre os atravessamentos do epistemicídio .....</b>   | <b>109</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>116</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>121</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>APÊNDICE A – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS VINTE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS ENTRE 2011-2021 SOBRE EDUCAÇÃO E EPISTEMICÍDIO ENCONTRADOS NA BASE CAPES .....</b> | <b>130</b> |
|--|------------|

## 1 INTRODUÇÃO

Início esta introdução apresentando-me às/aos leitoras/es desta dissertação, assim como enunciando as "revoltas" que me trouxeram a pesquisar, imersa, na temática da educação para as relações étnico-raciais. Considero que contextualizar essas questões situam o meu lugar de fala dentro da temática que me dispus a investigar durante a caminhada do mestrado em educação.

Conforme Ribeiro (2017), o lugar de fala reflete as nossas identidades e o lugar social de onde falamos, em especial, considerando que as condições sociais dentro das sociedades capitalistas, patriarcais e racistas são desiguais. De outro modo, este lugar reflete as perspectivas do conjunto de opressões instituídas nas relações de poder.

Eu sou uma pedagoga iniciante, atuando em escolas da rede pública. Sou, contudo, mulher, pobre, racializada, filha de empregada doméstica e de trabalhador rural, natural do Estado de Rondônia, na região Norte do País.

Desde a infância, minhas vivências me instigaram a indagar os “não acessos” do contexto em que cresci, afinal, é negado tanto a uma criança pobre, racializada, da zona rural, desde a precariedade do acesso à educação de qualidade, saúde, segurança alimentar a tantos outros direitos que por gerações foram negados àquelas e àqueles que vieram antes de mim em meu seio familiar. Desse modo, essas experiências sempre me movimentaram a questionar as desigualdades experienciadas em minha própria trajetória.

Ao longo da minha escolaridade, considero que, em muitos momentos, acreditei que teria respostas às minhas indagações e “revoltas”, mas, na escola, nunca me explicaram sobre as questões que eu trazia em meu íntimo. Ao invés de encontrar ali um espaço de aprendizagem e consciência crítica, ficava mais circunscrita a certificar das minhas competências e habilidades para não ser considerada “incapaz” frente à sociedade para a qual deveríamos nos preparar para “ingressar”.

Para minha sorte, minhas “revoltas” encontraram um espaço a um só tempo formativo, de resistência e de luta: o sindicato dos profissionais da educação de Rondônia. Nesta época, fui acolhida por uma família de migrantes nordestinos que são amigos da minha família — Fátima, sua mãe, Terezinha, e Xavier, significavam para mim as férias, os passeios e todas as alegrias da infância. Fátima, professora da educação pública de Rondônia, foi a responsável pela potencialização da minha vontade de me tornar educadora e servidora pública. Ela, mulher,

negra, nordestina e professora, foi a primeira pessoa que me fez entender o real significado da filosofia *Ubuntu*<sup>1</sup> — “Eu sou, porque nós somos”.

Fátima era professora, historiadora, e estava sempre me motivando a estudar. Fazia questão de me levar a todas assembleias e atos do sindicato dos quais fazia parte, assim, foi logo no início da adolescência que entendi que somente a luta transforma a vida, e a educação seria meu espaço de maior engajamento possível por emancipação social.

Os debates em torno da educação propiciados por este espaço permitiram-me, por um lado, desvelar as inúmeras potencialidades da educação pública, principalmente o seu papel na construção de uma sociedade justa e democrática; e alimentar o desejo de me tornar educadora. Por outro lado, foi neste espaço em que pude ir desvelando a minha identidade e ir elaborando interpretações para as minhas “incompreensões” da infância e tantas outras que têm me acompanhado ao longo da minha trajetória.

Em meio às incompreensões que me suscitaram “revoltas” e elaborações sobre o mundo, fui constituindo-me enquanto pessoa e educadora, comprometida com a não conformidade, a crítica social, a educação e a emancipação.

Estar no lugar de educadora, na perspectiva de uma “pedagogia engajada” — conforme hooks<sup>2</sup> (2017) —, tem me permitido a análise crítica e a busca de alternativas frente à estrutura do sistema de educação, principalmente mediante as implicações no processo de formação e atuação de professoras e professores e, também, a compreender os porquês dos “silêncios” frente a algumas questões e a necessidade de sua superação.

E se, por um lado, a experiência e as condições que me fizeram estar neste lugar de fala não devem apenas ser vistas sob a ótica da individualidade, pois as “angústias” e os “anseios” permitem acessar a experiência coletiva, isto é, lugares e condições comuns dentro de uma estrutura capitalista, patriarcal e racista (HOOKS, 2017; RIBEIRO, 2017). Em outras palavras, “[...] pensar o lugar de fala é de uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (RIBEIRO, 2017, p. 84).

---

<sup>1</sup> Com base em Cavalcante (2020), *Ubuntu* é uma filosofia de vida originária dos povos Bantu, na África. O termo faz referência ao resgate da ideia de que somos parte de algo coletivo, por isso nos tornamos humanos com a/o outra/a. Portanto, essa filosofia nos leva a um senso de comunidade.

<sup>2</sup> Nesta produção optamos pela grafia do nome da autora bell hooks em letra minúscula, considerando a vontade da autora de assim ser referenciada, a escritora nasceu Gloria Jean Watkins, mas adotou o nome artístico em homenagem à bisavó materna Bell Blair Hooks. Para saber mais: leia o guia “Para ler bell hooks” - Disponível em: < <https://elefanteeditora.com.br/para-ler-bell-hooks/>>. Acesso em: 2 abr. 2023.

Por ser mulher, pobre, racializada, feminista e professora, atento-me para a necessidade e urgência de pensarmos a educação como instrumento de resistência e enfrentamento frente ao cenário de desigualdade, pobreza, sexismo, misoginia e racismo que permeiam nossa conjuntura social. Uma vez que “[...] compreendo a necessidade de pensar a educação e a docência como dispositivos políticos de resistência perante as desigualdades (re)produzidas no espaço escolar [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 19).

Ao me tornar professora, na educação pública, passei a fazer parte do Sindicato dos Profissionais do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT), espaço em que pude me reencontrar com o sindicalismo, não mais como estudante, mas, agora, como educadora.

Em meio às ações, atos e reuniões do movimento social, conheci Patrícia — também professora da rede pública e uma das minhas aliadas na luta sindical —, com quem passei a nutrir uma amizade e por quem tenho profunda admiração.

Em um cenário onde as políticas públicas pensadas para o tratamento das questões étnico-raciais são invisibilizadas e/ou pouco questionadas, Patrícia idealizou um grupo de estudos em que nós, professoras(es) da educação básica, poderíamos propor discussões relacionando questões de raça, classe e gênero às nossas experiências nas escolas públicas estaduais de Rondonópolis (MT).

Assim, constituiu-se o que mais tarde nomeamos de “Kizomba”, um grupo de estudos construído coletivamente por professoras(es) na busca da autoformação. O Kizomba, tornou-se um espaço para questionar o racismo que atravessa nossa sociedade e educação e elaborar alternativas político-pedagógicas de intervenção às lógicas envoltas nesse sistema de poder.

Uma vez que as indagações que sempre reverberaram em nosso coletivo, revelava às ausências que sentíamos das discussões étnico-raciais no chão das escolas onde atuamos, nossas problematizações repercutiam os casos de racismo, a ausência desse enfrentamento pelas instituições, as práticas pedagógicas e currículos permeados de referenciais hegemônicos, entre essas discussões emergem também, a elaboração das rupturas, que nós professoras (es) podemos agenciar no espaço em que atuamos, sendo também nosso espaço de propor ideias, ações e projetos que pensam as tensões de raça, classe e gênero, o que nos aproxima da educação democrática, tanto almejada em nosso grupo.

Nesses caminhos, nutri em mim o anseio de pesquisar, imersa, nas temáticas étnico-raciais. Esta pesquisa, intitulada “Epistemicídio e Práticas Pedagógicas: a urgência da construção de uma educação antirracista”, surge a partir das leituras e discussões propiciadas



com minhas/meus pares no coletivo do Kizomba, e envolve a apreensão do racismo, do epistemicídio e a construção de uma educação antirracista.

Nesse viés, quando intitulo minha pesquisa de mestrado “Epistemicídio e Práticas Pedagógicas: a urgência da construção de uma educação antirracista”, a perspectiva que compreendo e defendo está ancorada em Pinheiro (2023, p. 58), pois entendo que o antirracismo é “caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento e pela denúncia do racismo”.

Nesta perspectiva, sinalizo que essa educação antirracista que defendo está relacionada ao mesmo tempo à denúncia e ao enfrentamento ao racismo e todas as outras formas de opressão e subalternização. Isto porque sustento a crença em uma educação democrática, inclusiva, antirracista, antisexistista, antiLGBTfóbica. A educação deve primar pelo seu princípio democrático, em especial, assim como a escola, espaço do encontro da diversidade e da pluralidade deve ser projetada para a formação e a reparação histórica aos grupos marginalizados/subalternizados, a exemplo das populações negras e indígenas. Ao tratar do currículo, é fundamental, dentro dessa perspectiva, superar o epistemicídio (euro-americanocêntrico) para abranger a pluridiversidade das epistemes.

E não menos importante, a educação antirracista que defendo está intrinsecamente relacionada aos movimentos que questionam as relações de poder estabelecidas pela lógica de conhecimento euro-americanocêntrica. Assim, faço a defesa do combate ao racismo em um dos ambientes mais férteis em nossa sociedade para tal enfrentamento — as escolas de educação básica.

### **1.1 Caminhos metodológicos**

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis<sup>3</sup>, inserida na linha de pesquisa “Política, Formação e Práticas Educativas”, sob orientação da Profa. Dra. Merilin Baldan, e traz como temáticas o racismo, epistemicídio e educação antirracista.

Dentro dessas temáticas, a questão problema da pesquisa é: de que modo as/os professoras(es) da educação básica percebem e refletem as questões relacionadas ao epistemicídio na sua formação e em sua atuação profissional? O objetivo geral da pesquisa

---

<sup>3</sup> A Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) se tornou uma instituição autônoma da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) por meio da lei nº 13.637, de 20 de março de 2018. Levando em consideração o processo de emancipação da instituição e o vínculo do Programa de Pós-Graduação em Educação ainda à UFMT, optamos pela manutenção dos nomes de ambas as universidades.

intenciona compreender os impactos acerca do epistemicídio na formação e na atuação de professoras(es). Desse modo, desdobraram-se como objetivos específicos: investigar de que maneira professoras(es) compreendem a dimensão do epistemicídio em sua formação; discutir as implicações do epistemicídio na atuação, isto é, na prática pedagógica das/os professoras(es); e, refletir as potencialidades de uma epistemologia alternativa que promova uma formação e uma atuação inclusiva, democrática e antirracista.

O referencial teórico da pesquisa está ancorado na perspectiva crítica (e) decolonial. Nesta linha de pensamento, a discussão acerca da colonialidade está embasada nos estudos de Quijano (1992, 2002, 2005) e Grosfoguel (2016); por sua vez, o tratamento da questão epistemológica e o epistemicídio é tecido a partir das contribuições de Carneiro (2005) e de Santos<sup>4</sup> (2010, 2013, 2021); o debate acerca do racismo e das questões étnico-raciais no Brasil partem das produções de Almeida (2019), Gomes (2017, 2010) e Munanga (2013).

O referencial metodológico desta investigação social, é fundamentado por meio da História Oral, na perspectiva de Alberti (2013), com enfoque na história oral temática, a partir dos estudos de Meyhe e Holanda (2020). A metodologia da pesquisa levou em consideração todos os cuidados éticos e metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa empírica, sendo o projeto de pesquisa previamente aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis.

Anterior à entrevista em história oral temática, de modo a conhecer o perfil das/dos participantes da pesquisa, houve a proposta do questionário prévio, com a finalidade de reunir informações acerca da formação inicial (dados: instituição, natureza da instituição, modalidade de ensino, ano de ingresso, ano de conclusão), dos aspectos profissionais (tempo de atuação na rede de educação), formação continuada e reconhecimento acerca das questões referentes às relações étnico-raciais e as Leis nº 10.639/03 e 11.645/2008.

---

<sup>4</sup> Em abril de 2023, denúncias de assédio nas Universidades vieram à tona a partir da publicação do livro *Má conduta sexual na academia — para uma ética de cuidado na universidade*. Um dos capítulos da obra envolvia o relato de pesquisadoras que sofreram assédio de Boaventura de Sousa Santos e Paulo Sena Martins. Mediante as acusações, o Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, em Portugal, afastou o intelectual para as apurações do caso. Quando tomei conhecimento do ocorrido, obviamente me passei a questionar acerca do meu referencial teórico, uma vez que Boaventura de Sousa Santos é um dos autores em que esta pesquisa está ancorada. Em primeiro lugar, expressei meu repúdio a todas as formas de violência contra as mulheres e outros grupos subalternizados e me solidarizei com as mulheres que sofreram os assédios. A manutenção do autor como referencial teórico se deve pelo investimento intelectual realizado no percurso do mestrado, assim como o entendimento de que as discussões sobre o epistemicídio fazem parte das discussões do grupo modernidade e colonialidade, que são importantes para o nosso debate.

Posteriormente, munida das informações coletadas no questionário prévio, foi realizada a entrevista com roteiro temático. Esta pesquisa conta com a participação de três professoras(es) pedagogas/os atuantes nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental e um professor historiador,<sup>5</sup> também atuante nas mesmas séries daquela etapa de educação básica. As/os participantes são vinculadas/os à rede pública estadual e privada de ensino no município de Rondonópolis, estado de Mato Grosso.

Ressalto que os demais cuidados éticos e metodológicos desta investigação social estão externados cuidadosamente na seção 4 desta dissertação, aonde descrevo meus caminhos percorrendo a História Oral.

O presente texto de dissertação está organizado em seis seções. Esta introdução é a primeira seção do trabalho e tem como objetivo apresentar a pesquisadora, a pesquisa e, preliminarmente, seus atravessamentos teóricos e metodológicos.

A seção 2 tem como propósito discutir as perspectivas teóricas acerca do colonialismo/colonialidade, racismo e epistemicídio consideradas nesta investigação social. A seção 3 pretende discutir os impactos do epistemicídio na formação e atuação de professoras(es), além de trazer para a argumentação as potencialidades de epistemologias alternativas na promoção de uma formação e atuação de professoras(es) inclusivas, democráticas e antirracistas. Na seção 4 dedico-me a apresentar os caminhos metodológicos/éticos/políticos tecidos no fazer da pesquisa. A seção 5 traz o tratamento dos dados da pesquisa, ou seja, as reflexões e memórias de professoras(es) que constituíram a investigação social. Essa seção apresenta a análise das reflexões que atravessam os eixos temáticos: formação inicial, formação continuada, ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e epistemicídio. E, por fim, a seção 6 elabora algumas considerações a respeito do trabalho de investigação realizado.

## **1.2 Educação e epistemicídio: tecendo a construção do objeto de pesquisa**

A primeira etapa desta pesquisa constituiu-se em revisão de bibliografia, a fim de mapear e analisar as produções acadêmicas que relacionam epistemicídio e educação nos últimos anos. Esse movimento foi empreendido a partir da disciplina de Metodologia da

---

<sup>5</sup> A princípio, a pesquisa se propôs a investigar professoras (es) pedagogas/os. Porém, no decorrer da realização da investigação, notamos que em uma das escolas particulares investigadas, quartos e quintos anos do ensino fundamental são atendidos por professores de área, *locus* preferencial de atuação da/o pedagoga/o.

Pesquisa em Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis, no ano de 2021.

A análise das produções acadêmicas foi direcionada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Leila Aoyama B. Sousa, com base na perspectiva metodológica do estado do conhecimento, o que permitiu ampliar os horizontes e possibilidades envolvidos na construção do objeto de pesquisa (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Desta maneira, optei pela escolha do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para realização das buscas das produções acadêmicas, que foram realizadas entre o mês de maio e dezembro do ano de 2021.

Por conseguinte, para a análise, elegeu-se os artigos nacionais publicados em periódicos. As buscas se deram a partir da ferramenta “busca avançada”, no recorte temporal entre os anos 2011 e 2021, tendo em consideração o descritor “epistemicídio AND educação”.

O levantamento resultou na localização de 20 artigos. Na segunda etapa, foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos artigos, observando as discussões pertinentes ao presente trabalho, isto é, aqueles que relacionavam, ao mesmo tempo, epistemicídio, racismo e educação. Desse modo, refinamos o levantamento para 12 produções para a análise quantitativa, que estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 — Produção nacional para análise quantitativa (CAPES)

|    | <b>TÍTULO</b>  | <b>REVISTA</b>                                   | <b>AUTORAS (ES)</b>  | <b>ANO</b> |
|----|--|--|--|------------|
| 01 | De epistemicídio, (in)visibilidade e narrativa: reflexões sobre a política de representação da identidade negra em cadernos negros                           | Ilha do Desterro                                 | Denise Almeida Silva   | 2014       |
| 02 | Relações Raciais e Epistemicídio: a artimanha poética como política de enfrentamento aos atentados ao horizonte simbólico negro no Brasil e na África do Sul | Revista Educação, Artes e Inclusão               | Elisabete Figueroa dos Santos; Bruno Vicente Lippe Pasquarelli | 2016       |
| 03 | Escolarização e Intelectuais Indígenas:  | Revista de estudos e pesquisas sobre as américas | João Francisco Kleba Lisboa                                    | 2017       |

|    |  |  |  |      |
|----|--|--|--|------|
|    | da formação à emancipação  |  |  |      |
| 04 | Quando a diáspora africana interpela a educação: aproximações entre Brasil e Colômbia                                  | Educação em Revista                          | Shirley Aparecida De Miranda Susy Rocío Contendo Lozano  | 2018 |
| 05 | A Lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates   | Educação & Realidade                         | Elisabete Figueroa dos Santos; Eliane Aparecida Toledo Pinto; Andréia Melanda Chirinéa   | 2018 |
| 06 | Educação escolar indígena contra o epistemicídio   | Perspectivas em Diálogo                      | Jayson de Souza Morais, Rogerio da Palma   | 2019 |
| 07 | Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia                                     | Educar em Revista                            | Diego dos Santos Reis  | 2020 |
| 08 | Transversalidade altercientífica: narrativas outras e epistemologias à procura de justiça                              | Revista de Estudos em Educação e Diversidade | Artur Oriel Pereira; Claudine Dutra Melo; Daniela Carolina Ernst; Gisleide dos Santos; João Alessandro Frazão Trindade; José Renato Margarido Galvão | 2020 |
| 09 | Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a)                                | Roteiro                                      | Cicera Nunes; Jusciney Carvalho Santana; Nanci Helena Rebouças Franco  | 2021 |
| 10 | O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História | Intellèctus                                  | Elison Antonio Paim, Helena Maria Marques Araújo   | 2021 |
| 11 | Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020)              | Portal Seer                                  | Maria Clara Araújo dos Passos; Bárbara Carine Soares Pinheiro  | 2021 |
| 12 | Enegrecendo as referências: intervenções possíveis   | Inter Ação                                   | Monalisa Aparecida Do Carmo; Beatriz Gomes Cornélio; Lillian Ferreira  | 2021 |

|   |                                  |
|---|----------------------------------|
| do Movimento negro na educação brasileira | Rodrigues; Matheus Silva Freitas |
|---|----------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2022).

As publicações mapeadas permitiram as primeiras observações sobre como o epistemicídio aparece nas produções acadêmicas no recorte temporal investigado (2011-2021). Ao agrupar as produções por tipo de pesquisa, percebe-se que há uma preferência por investigações de cunho bibliográfico junto à análise documental, em que o epistemicídio é conceituado a partir de produções teóricas e problematizado em documentos e/ou experiências que incorporam discussões da formação de professoras(es) e/ou políticas curriculares.

Procuramos sintetizar essas informações no Quadro 2, com o quantitativo das pesquisas por tipo de investigação empreendida:

Quadro 2 — Distribuição por tipo de pesquisa (CAPES)

| <b>TIPOS DE PESQUISA</b>                     | <b>QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES</b> |
|--|----------------------------------|
| Estudo de caso                               | 01                               |
| Estudo bibliográfico + análise documental    | 08                               |
| Estudo bibliográfico                         | 02                               |
| Estudo bibliográfico + Relato de experiência | 01                               |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2022).

Ao analisar a distribuição das publicações, de acordo com a instituição vinculada das/dos autoras/es, observa-se no quadro a predominância de publicações por instituições das regiões Sul e Sudeste do Brasil, conforme o Quadro 3, a seguir, permite elucidar.

Quadro 3 — Distribuição de publicação por instituição (CAPES)

| <b>INSTITUIÇÃO</b>   | <b>QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES</b> |
|--|----------------------------------|
| Centro Universitário Central Paulista                            | 01                               |
| Fundação Educacional Municipal da Estância Turística De Ibitinga | 01                               |
| Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                    | 01                               |
| Universidade de Brasília   | 01                               |
| Universidade de São Paulo  | 01                               |
| Universidade do Sagrado Coração                                  | 02                               |
| Universidade Estadual de Campinas                                | 01                               |

|   |    |
|---|----|
| Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul | 01 |
| Universidade Estadual do Rio de Janeiro     | 01 |
| Universidade Federal da Bahia               | 02 |
| Universidade Federal da Fronteira Sul       | 01 |
| Universidade Federal de Minas Gerais        | 02 |
| Universidade Federal de Santa Catarina      | 01 |
| Universidade Federal de Viçosa              | 01 |
| Universidade Federal do Alagoas             | 01 |
| Universidade Federal do Cariri              | 01 |
| Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  | 01 |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro      | 01 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul   | 01 |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2022).

Por último, ao investigar a distribuição de publicações por ano, considerando que os filtros da CAPES permitiram buscas desde o ano de 2011, é notável a ausência de publicações em periódicos nacionais que discutem o epistemicídio e/ou usam o termo na educação até o ano de 2014. Como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 4 — Distribuição por ano de publicação (CAPES)

| <b>ANO</b> | <b>QUANTIDADE DE PUBLICAÇÃO</b> |
|------------|---------------------------------|
| 2014       | 01                              |
| 2016       | 01                              |
| 2017       | 01                              |
| 2018       | 02                              |
| 2019       | 01                              |
| 2020       | 02                              |
| 2021       | 04                              |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2022).

Cabe assinalar que há uma crescente tendência nas publicações que discutem epistemicídio e educação, a partir do ano de 2021, havendo aumento significativo de pesquisas sobre essa temática.

Destaco que a ausência de produção com o termo e/ou a discussão do epistemicídio, na presente pesquisa, está circunscrita a partir das associações de descritores, período temporal e recorte no levantamento em periódicos nacionais.

Reconheço que a circulação em outras formas de publicação, como livros e anais e/ou publicações de evento, textos jornalísticos, além da produção internacional, já faziam o uso do termo, a exemplo da publicação dos nossos referenciais teóricos em circulação. No entanto, não há como desconsiderar que a circulação em massa do termo e desta discussão tem ganhado mais força no cenário acadêmico, no contexto atual.

As discussões apresentadas nas produções acadêmicas trazem para minha interpretação pontos cruciais para a compreensão do epistemicídio e sua relação com a educação, visto que as/os pesquisadoras/es problematizam os efeitos do epistemicídio nos contextos dos espaços de produção de conhecimento (escolas de educação básica, ensino superior).

Em face disso, as/os autoras/es indagam o epistemicídio em diálogo com a produção teórica de Aparecida Sueli Carneiro e Boaventura de Sousa Santos. A partir das contribuições dessas/es estudiosas/os, há o questionamento da universalidade do conhecimento ocidental, considerando o epistemicídio um processo que persiste desde o contexto colonial, estabelecendo lógicas de subalternização dos povos colonizados, desqualificando todo o universo cultural não pertencente ao padrão eurocentrado/moderno/capitalista (CARNEIRO, 2005; SANTOS, 2007, 2010).

Por esse aspecto, as produções sinalizam, que povos indígenas e africanos são alvos permanentes do racismo epistêmico refletido nos espaços de produção de saberes, bem como a tentativa de apagamento físico e simbólico desses corpos.

De modo que o apagamento físico se relaciona aos diversos mecanismos de expulsão de negras/os e indígenas dos espaços de produção de saberes, enquanto o simbólico se refere ao apagamento dos saberes constituídos por esses coletivos nos espaços de produção de conhecimento (CARNEIRO, 2005). Logo, esse contexto nos leva a refletir as dimensões do epistemicídio, via processos de acesso e permanência nos bancos escolares/universitários e via a produção da indigência cultural e cognoscente (CARNEIRO, 2005).

As discussões suscitadas por essas investigações sociais me permitiram localizar esta pesquisa no campo de formação de professoras(es) e prática educativa. É a partir desses diálogos com as produções acadêmicas que relacionam epistemicídio e educação, que intento refletir os impactos do racismo e epistemicídio na formação e atuação de professoras(es) pedagogas(os).



## 2 COLONIALISMO/COLONIALIDADE, RACISMO E EPISTEMICÍDIO

Nesta seção pretendo discutir as perspectivas teóricas acerca do colonialismo/colonialidade, racismo e epistemicídio assumidas ao longo desta investigação social. Subsidiada nos estudos decoloniais<sup>6</sup>, defendo que, o papel social, ideológico e político do racismo ainda é refletido nas relações entre cultura, sociedade, educação e na produção do conhecimento (MOURA, 1994).

Nesse aspecto, compreendo o padrão colonial/moderno/capitalista/eurocentrado como um sistema de dominação que intenciona estabelecer a diferença em um processo de hierarquização (MACEDO, 2014). Nesse viés, ocupo-me em problematizar as tensões epistemológicas e políticas que o epistemicídio reflete em nossa sociedade e, sendo o epistemicídio considerado uma espécie de processo de desqualificação de todo o universo cultural (CARNEIRO, 2005), não pertence ao padrão imposto pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2002).

### 2.1 Impactos do colonialismo/colonialidade e do racismo na sociedade

Defendo nesta investigação social que o racismo produzido pelo colonialismo em torno dos séculos XVII-XVIII ainda mantém sua influência na organização política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2019). Dado que a raça ainda é um fator operante e define lugares e não lugares para coletivos racializados.

De antemão, estabeleço a importância em compreender o racismo como um sistema de dominação que se relaciona a outros sistemas para a viabilidade de sua manutenção e operacionalização nas sociedades. A partir desse entendimento, trago para o debate as relações entre colonialismo/colonialidade, capitalismo e, por decorrência, o eurocentrismo.

É relevante destacar que, nesta discussão, a colonialidade trata-se da permanência do colonialismo (histórico), que significou a expropriação das terras, exploração da natureza e das/os sujeitas/os subalternizadas/os, dentre as populações indígenas, quilombolas, negras, entre outras (SANTOS, 2022).

---

<sup>6</sup> Os estudos decoloniais referem-se a um conjunto teórico de cunho social e político que visa a constituição de alternativas epistemológicas em resposta à histórica hegemonia instituída pela colonialidade. Assim sendo, os estudiosos que se dedicam à decolonialidade se comprometem a visibilizar e dar voz a povos e culturas silenciadas, esquecidas e subalternizadas pelas violências do colonialismo europeu. Para além das epistemologias, o pensamento decolonial propõe um projeto político de resistência/existência dos lugares do mundo que foram invadidos, violentados e explorados pelo sistema colonialista/capitalista (BERNADINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Isto posto, considero que não há como discutir raça e racismo sem fazer referência à base elementar dessa construção filosófica, pois é a partir da construção do pensamento moderno que se inscrevem as bases sólidas que “justificam” o colonialismo e a exploração dos povos colonizados, uma vez que o ideário moderno hegemônico, por meio do projeto iluminista, produz uma ideia de homem, um homem específico, um homem de várias faces, um homem múltiplo, assim, esse ideário torna possível a comparação e classificação de seres humanos, o que culminou na distinção civilizado/selvagem. Desta maneira, Almeida (2019, p.19) corrobora que:

O século XVIII e o projeto iluminista de transformação social deram impulso renovado à construção de um saber filosófico que tinha o homem como seu principal objeto. O homem do iluminismo não é apenas o sujeito cognoscente do século XVII celebrizado pela afirmação cartesiana, penso, logo existo: é também aquilo que se pode conhecer; é sujeito, mas também objeto do conhecimento. A novidade do iluminismo é o conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas facetas e diferenças “enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)”. Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a comparação e, posteriormente, a classificação, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo.

Tal distinção filosófica-antropológica entre civilizado e selvagem, citada por Almeida (2019), serviu como argumento para o projeto colonizador europeu ao redor de todo o mundo. Afinal de contas, foi a ideia da necessidade de levar a “civilidade” aos “selvagens” que resultou em um dos processos mais cruéis de exploração e dominação humana, a saber, a colonização. Acerca do ideário filosófico moderno, Almeida (2019, p. 18) infere que:

O iluminismo tornou-se o fundamento filosófico das grandes revoluções liberais que, a pretexto de instituir a liberdade e livrar o mundo das trevas e preconceitos da religião, iria travar guerras contra as instituições absolutistas e o poder tradicional da nobreza. As revoluções inglesas, a americana e a francesa foram o ápice de um processo de reorganização do mundo, de uma longa e brutal transição das sociedades feudais para a sociedade capitalista em que a composição filosófica do homem universal, dos direitos universais e da razão universal mostrou-se fundamental para a vitória da civilização. Esta mesma civilização que, no século seguinte, seria levada para outros lugares do mundo, para os primitivos, para aqueles que ainda não conheciam os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado. E foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo e todos seus sistemas de exploração.

Em vista disso, situamos o contexto da expansão comercial burguesa, das revoluções liberais, da cultura renascentista, como o referenciamento que tornou o homem europeu em homem universal (ALMEIDA, 2019).

Esse pensamento filosófico moderno que possibilitou classificação/hierarquização de seres humanos, que descartou e negou toda possibilidade de existência à parte do padrão eurocêntrico, tornou-se lógica base do colonialismo europeu. Logo o eurocentrismo é mais um sistema interligado ao racismo que mantém e opera esse padrão de poder. A esse respeito, Quijano (2005, p. 126), observa que:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa.

Nesta perspectiva, o eurocentrismo é considerado uma espécie de lógica de produção de conhecimento hegemônica, segundo a qual considera que o padrão colonial/moderno/capitalista/eurocêntrico é o ideal de civilidade, de cultura, de conhecimento. Portanto, seriam esses ideais que deveriam ser levados ao mundo, constituindo-se como padrão de poder. Desse modo, o colonialismo inscreveu suas marcas em um longo processo de “submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania” (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Além dessas compreensões, é imprescindível elencar as relações e distinções entre colonialismo e colonialidade, uma vez que esses conceitos irão aparecer com frequência na construção desta investigação. A propósito, é importante observar que:

Coloniality is different from colonialism. Colonialism denotes a political and economic relation in which the sovereignty of a nation or a people rests on the power of another nation, which makes such nation an empire. Coloniality, instead, refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, coloniality survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday (TORRES, 2007, p. 243).

Por esse ponto de vista, o colonialismo é considerado como um sistema político e econômico operante nas sociedades por volta do século XVII-XVIII, que legitimou a invasão das Américas, África, Oceania e Ásia pelos europeus, não deixando de produzir sentidos na contemporaneidade. Deve-se levar em conta que há uma ingenuidade em pensar que o colonialismo é uma construção histórica e social que se faz presente apenas no passado. A partir da compreensão de que ainda há a permanência de uma lógica alicerçada na ideia de raça, ao considerarmos que a colonialidade exerce um vínculo entre passado e o presente, entendo que os discursos produzidos no colonialismo ainda exercem papéis significativos no atual padrão de poder. Nas palavras de Quijano (2002, p. 4):

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

Não raro, observa-se que, mesmo a raça sendo deslegitimada pela ciência como um fator biológico incapaz de produzir diferenciação de espécie entre seres humanos, ainda é utilizada como fator político para produzir a subalternização de grupos racializados. Conforme Almeida (2019, p. 22) menciona:

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.

Nesse viés, o colonialismo que instituiu a Europa como berço da modernidade, inseriu os povos indígenas, africanos, judeus, muçulmanos em um processo de anulação de humanidade, desde que denominaram essas culturas como atrasadas e inferiores. Por consequência, as desigualdades sociais e econômicas, o genocídio desses povos e as muitas outras violências que foram e ainda são submetidos até os dias atuais, são naturalizadas. A esse respeito, Quijano (1992, p. 13) considera que:

Las formas y los efectos de esa colonialidad cultural, han sido diferentes según los momentos y los casos. En América Latina, la represión cultural y la colonización del imaginario, fueron acompañadas de un masivo y gigantesco exterminio de los indígenas, principalmente por su uso como mana de obra desechable, además de la violencia de la conquista y de las enfermedades. La escala de ese exterminio (si se considera que entre el área azteca-maya-caribe y el área tawantinsuyana fueron exterminados alrededor de 35 millones de habitantes, en un período menor de 50 años) fue tan vasta que implicó no solamente una gran catástrofe demográfica, sino la destrucción de la sociedad y de la cultura. Entre la represión cultural y el genocidio masivo, llevaron a que las previas altas culturas de América fueran convertidas en subculturas campesinas iletradas, condenadas a la oralidad. Esto es, despojadas de patrones propios de expresión formalizada y objetivada, intelectual y plástica o visual. En adelante, los sobrevivientes no tendrían otros modos de expresión intelectual plástica formalizada y objetivada, sino a través de los patrones culturales de los dominantes, aún si subvirtiéndolos en ciertos casos, para transmitir otras necesidades de expresión. América Latina es, sin duda, el caso extremo de la colonización cultural por Europa.

Em vista disso, compreende-se que não foram constituídos somente processos de violência que eliminavam a existência física, mas foram desenvolvidas tecnologias que eliminavam todas as possibilidades de existência dos povos colonizados, como a língua, os rituais próprios de cada povo, o modo de viver, vestir, comer, enfim todo o universo cultural. Na perspectiva de Dussel (1994 *apud* COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 18):

Esse primeiro grande discurso que inventa, classifica e subalterniza o outro é também a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial. Do ponto de vista político-filosófico essa fronteira é estabelecida pelo princípio da “pureza de sangue” na península ibérica – que estabeleceu classificações e hierarquizações entre cristãos, mouros e judeus – e pelos debates teológicos da Escola de Salamanca em torno dos “direitos dos povos”, que definiu a posição de indígenas e africanos na escala humana (Dussel, 1994). Esse primeiro grande discurso que impôs as primeiras diferenças coloniais no sistema mundo moderno/colonial passa, posteriormente, por sucessivas transformações, tais como o racismo científico do século XIX, a invenção do oriental, a atual islamofobia etc.

O fato é que a colonialidade diz respeito à lógica que destitui a humanidade de povos para justificar a sua exploração, escravização, a invasão de suas terras e o extermínio em massa de povos nativos no continente Africano, nas Américas, Ásia e Oceania, a partir da ideia da classificação/hierarquização social. Por conseguinte, o racismo operacionaliza como um dos sistemas de poder mais bem sucedidos da modernidade.

Nessa conjuntura social, o racismo se torna um sistema arquitetado, inscrito no colonialismo/capitalismo, tornando-se uma classificação humana e uma hierarquização étnico-racial baseada em um pensamento hegemônico eurocêntrico, que se reconfigura e se mantém

na sociedade através dos tempos. Em função de que, no contexto do colonialismo europeu, a raça se constituía em classificação humana para justificativa do projeto colonizador, que objetivava invadir, ocupar e escravizar povos ao redor do mundo, porém, nesses contextos de colonização, mesmo quando foi alcançado o fim da escravização, ainda se evidenciou práticas de dominação sobre aqueles povos (ALMEIDA, 2019).

Essa permanência do racismo através dos tempos o perpetua como um sistema de poder infalível, que regula até hoje corpos racializados. Segundo Moura (1994, p. 30):

O racismo é um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serve-lhe como arma de combate e de justificativa para os crimes cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de "raças eleitas". Há também o racismo interno em várias nações, especialmente nas que fizeram parte do sistema colonial, através do qual suas classes dominantes mantêm o sistema de exploração das camadas trabalhadoras negras e mestiças.

Assim sendo, ao analisarmos o contexto do Brasil, considerando que o país foi palco do genocídio em massa de povos indígenas e, também, marcado por longos anos de escravização de povos indígenas e africanos, depreende-se que o racismo perpetrado pelo sistema colonial ainda se faz presente na sociedade brasileira. Tanto que, ao longo do século XX, foram desenvolvidas diversas teorias a fim de que, no período pós-abolição da escravização, a nação brasileira fosse reconstruída a partir de ideais eurocêntricos. Inclusive, havia espécies de projetos que se baseavam na eugenia<sup>7</sup>, que pretendiam ocidentalizar a população brasileira em algumas gerações seguintes, de forma a esconder essa identidade de um país constituído de uma relevante multiculturalidade (SCHWARCZ, 1993).

---

<sup>7</sup> Eugenia foi uma tentativa científica de “aperfeiçoar” a população humana por meio de melhorias em características hereditárias, popular por toda a Europa e nas Américas entre as guerras mundiais. Cientistas transformaram-na numa ciência de abordagem ampla, que combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influências ambientais em práticas e prescrições que intentavam “melhorar” a população nacional. Uma eugenia mais radical, baseada na remoção de indivíduos que possuísem traços indesejados em relação a uma gama de características reprodutivas consideradas adequadas, desembocou na esterilização ou genocídio, que foram práticas realizadas em escalas variadas em países como a Alemanha nazista, Inglaterra e Estados Unidos [...] Para os que abraçaram esta ideia, eugenia não era uma forma de trazer melhorias a indivíduos específicos ou grupos. Essa era uma forma de dominar o que eles perceberam ser as fraquezas da nação, por meio da aplicação de uma série de diagnósticos e soluções científicas. Isto era nacionalismo eugênico, que congregou doutores, sociólogos, psicólogos, higienistas e antropólogos. Estas autoridades científicas, vias de acesso por meio de políticas públicas e instituições, serviram para aplicar suas mãos curativas sobre a população nacional, à qual eles geralmente observavam com leve desprezo. Eles se uniram tanto por meio de disciplinas científicas, como de regiões geográficas, para criar programas de saúde e programas educativos que seriam os espaços aonde eles poderiam cuidar de suas intervenções redentoras. (DÁVILLA, 2005, p.120).

Schwarcz (1993) infere que, nessa conjuntura, tanto a Medicina quanto o Direito exerceram um papel significativo na construção do pensamento de nação da época, em virtude do desenvolvimento de mecanismos de controle e regulação dos corpos racializados a partir da Ciência, como podemos observar no excerto a seguir:

Misto de descobridores e missionários, esses cientistas ora encontravam uma nova nação para admirar, ora se debruçavam com temor sobre o país, propondo reformas e saídas que dependiam da atuação deles. Visto por esse prisma, talvez o debate tenha mesmo se concentrado entre as escolas de direito e medicina. Instaurada uma espécie de disputa pela hegemonia e predomínio científico, percebem-se dois contendores destacados: de um lado o remédio, de outro a lei; o veneno previsto por uns, o antídoto nas mãos de outros. Se para “os homens de direito” a responsabilidade de conduzir a nação estava vinculada à elaboração de um código unificado, para os profissionais médicos somente de suas mãos saíam os diagnósticos e a cura dos males que assolavam a nação. Enquanto pesquisadores médicos previam a degeneração, constatavam as doenças e propunham projetos higienistas e saneadores, bacharéis acreditavam encontrar no direito uma prática acima das diferenças sociais e raciais (SCHWARCZ, 1993, p. 316).

Constata-se que as teorias defendidas evidenciavam as classificações entre as raças e que, ao mesmo tempo, produziam a negação de civilização aos negros e mestiços (SCHWARCZ, 1993). Nesse contexto, as elites intelectuais adotavam uma “consciência do atraso” (SCHWARCZ, 1993) ao se basearem em teorias deterministas nas construções dos projetos políticos, os quais negavam a cidadania aos povos negros e indígenas, não os considerando pertencentes à nação.

Logo, compreende-se um conjunto de mecanismos que enraizaram o racismo na sociedade brasileira. Inclusive, de acordo com Dávila (2005, p. 115), a lógica da eugenia conferiu às/aos negras/os uma espécie de estado de degeneração:

Definindo este estado de degeneração em termos médicos, científicos e científico-sociais, profissionais das novas ciências sociais clamavam para si o poder de remediar isto e assumiram a jurisdição sobre a educação pública. Eles tratavam escolas como clínicas onde os males nacionais que eles associavam à mistura de raças poderiam ser curados. Suas crenças proporcionaram um motivo poderoso para a construção de escolas. Os mesmos ajustaram tanto a forma com que estas escolas trabalhariam como as lições que elas proveriam [...] (DÁVILA, 2005, p. 115).

Podemos observar que a eugenia produziu na sociedade brasileira uma espécie de subalternização dos povos não brancos, ao passo que são construídos ideais materializados em políticas que negam direitos a grupos específicos. Como, por exemplo, a lei de imigração

mencionada por Nascimento (2016, p. 86), publicada em 1945, durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas:

Em várias oportunidades no período de 1921 a 1923, a Câmara dos Deputados considerou e discutiu leis nas quais se proibia qualquer entrada no Brasil “de indivíduos humanos das raças de cor preta”. Quase no fim do seu governo ditatorial, Getúlio Vargas assinou em 18 de setembro de 1945, o Decreto-Lei nº 7967, regulando a entrada de imigrantes de acordo com “a necessidade de preservar e desenvolver a composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia.

Como resultado dessas classificações sociais, passamos a compreender o racismo no Brasil como uma construção histórica e social, sendo, então, um sistema de dominação pensado, arquitetado e muito bem estruturado pelo sistema capitalista/imperialista/capitalista.

Esse sistema se articula e se desenvolve em formação ideológica, políticas e práticas no seio de uma sociedade. Não obstante, a discriminação e o preconceito racial são marcas acentuadas da sociedade brasileira. Contudo, cotidianamente lidamos com casos não isolados de racismo, que estão expostos ora nas estatísticas dos relatórios dos órgãos oficiais do Estado, ora nos noticiários diários.

Almeida (2019) explana a operacionalidade do racismo, distinguindo discriminação de preconceito racial. Para o autor, essas distinções são importantes à medida que se tratam de categorias que também estão relacionadas à raça, porém, não exercem o mesmo sentido/significado. Sendo assim, o autor supracitado aborda a discriminação como literalmente as práticas que direcionam vantagens ou desvantagens conforme o pertencimento racial de um indivíduo e o preconceito como uma espécie de juízo de valor instituído por estereótipos a grupos racializados. Em outras palavras:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2019, p. 23).



Inevitavelmente, percebe-se o quanto essa sistemática possui dimensões políticas, ideológicas e sociais (MOURA, 1994), pois o racismo enquanto sistema de dominação, opera a partir da raça e concebe desvantagens ou privilégios a depender do grupo racial ao qual um indivíduo pertence.

Enquanto sistema, o racismo desencadeia o preconceito racial, que tem relação com a constituição de juízos de valores, ideias e estereótipos relacionados a um determinado coletivo racializado. Já a discriminação racial tem relação efetivamente com as práticas discriminatórias direcionadas a grupos raciais específicos. Almeida (2019, p. 24), ainda evidencia que:

Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. O racismo articula-se com a segregação racial, ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias etc. – e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais – como de frequência exclusiva para membros de determinados grupos raciais, como são exemplos os regimes segregacionistas dos Estados Unidos, o apartheid sul-africano e, para autoras como Michelle Alexander e Angela Davis, o atual sistema carcerário estadunidense.

Para além da compreensão do racismo como um sistema de poder político ideológico e social, é necessário o entendimento que não se trata de uma ação isolada, mas, sim, de um conjunto de ações que desencadeiam o contraditório privilégio/desvantagem. Almeida (2019, p.33), destaca que:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

A partir da compreensão do racismo estrutural, passamos a fazer conexões importantes, ao passo que entendemos o processo histórico e social de construção do racismo em nossa sociedade. É compreender que desde o colonialismo, o racismo opera subalternizando grupos racializados. De acordo com Kilomba (2019, p. 77):

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e people of color estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam

de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural.

Nesta investigação, o racismo é tido como um sistema de dominação/poder, logo, é fundamental compreendê-lo em uma perspectiva estrutural, em razão de uma construção histórica e social, onde indivíduos e instituições reproduzem o que esse sistema legitima. Nos ideais de Moura (1994, p.29):

Somente admitindo-se o papel social, ideológico e político do racismo poderemos compreender sua força permanente e seu significado polimórfico e ambivalente. Apenas desta forma poderemos compreender por que se trata de um conceito tão polêmico e, também, por que em determinados contextos políticos e momentos históricos o racismo adquire tanta vitalidade e se desenvolve com tanta agressividade: ele não é uma conclusão tirada dos dados da ciência, de acordo com pesquisas de laboratório que comprovem a superioridade de um grupo étnico sobre outro, mas uma ideologia deliberadamente montada para justificar a expansão dos grupos de nações dominadoras sobre aquelas áreas por eles dominadas ou a dominar. Expressa, portanto, uma ideologia de dominação, e somente assim pode-se explicar a sua permanência como tendência de pensamento. Vê-lo como uma questão científica cuja última palavra seria dada pela ciência é plena ingenuidade, pois as conclusões da ciência condenam o racismo e nem por isso ele deixa de desempenhar um papel agressivo no contexto das relações locais, nacionais e internacionais.

Assim sendo, Moura (1994) destaca as dimensões sociais, ideológicas e políticas do racismo. Talvez, essas dimensões ajudem na compreensão do quanto o racismo desperta situações diversas em nossa sociedade.

A dimensão social, ideológica e política do racismo faz com que esse sistema continue a operacionalizar sua dominação, legitimando a exclusão, a marginalização, a subalternização de grupos racializados. Diante desses processos, o racismo é estrutural por sua construção histórica e social e, por consequência, também ocorrerá em um viés institucional (ALMEIDA, 2019), em razão do aparelhamento do Estado em conceder vantagens/desvantagens a grupos racializados, em organizações educacionais, de justiça, economia (mercado de trabalho) e, demais órgãos de uma sociedade (KILOMBA, 2019). Esse sistema de poder é manifestado tanto nas ações práticas declaradas de sujeitos, quanto nas ações práticas institucionais, e até mesmo no contexto familiar.

Segundo Kilomba (2019), as experiências ocasionadas pelo racismo não são pontuais, mas vivenciadas cotidianamente, constituindo-se em um padrão contínuo de abuso. Depreende-se a presença do racismo no cotidiano dos grupos racializados, produzindo no tecido social toda uma espécie de violência, desqualificação e desumanização. Traços dessas violências estão presentes de forma expressa na sociedade brasileira.

Diante disso, Pereira *et al.* (2020) sinalizam as contribuições de Davis (2016) e Almeida (2019) para a construção do diálogo acerca da presença do racismo estrutural em nossa sociedade, sendo no Brasil um cenário de permanente exclusão contra povos indígenas e negros.

Dessarte, Pereira *et al.* (2020) tecem a discussão da necropolítica a partir da perspectiva de Mbembe (2018), elaborando o cenário colonial como ainda atual, sendo, então, um estado de exceção devido às conseqüentes violações e segregações experienciadas principalmente por coletivos racializados.

No Brasil, por exemplo, o racismo é evidenciado por meio dos indicadores de desigualdade social e racial de nossa sociedade (CARNEIRO, 2011). De acordo com os indicativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), o longo processo de colonização europeia, aliada aos séculos de escravização, desencadeou uma drástica desigualdade social manifestada, principalmente pela questão racial, visto que as populações de cor ou raça preta, parda e indígenas são as que apresentam maiores índices de vulnerabilidade econômica e social:

O combate às desigualdades sociais no Brasil tem sido objeto de estudiosos e formuladores de políticas públicas envolvidos no diagnóstico e na execução de medidas para sua redução. Entre as formas de manifestação dessas desigualdades, a por cor ou raça ocupa espaço central nesse debate, pois envolve aspectos relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, que produziu importantes clivagens ao longo da história do País. Como consequência, há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena, como demonstram diferentes indicadores sociais que vêm sendo divulgados nos últimos anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019)

Essa desigualdade racial instalada não é um dado desconectado do processo histórico, entendendo que a colonização e os longos anos de escravização ainda (re)produzem seus efeitos, até porque o período de pós-abolição não foi marcado por políticas que dessem conta de desconstruir as ideias racistas estabelecidas em um país escravagista. Conforme Quijano (2002, p.13):

A outra face do mesmo processo de constituição e de consolidação do Estado-nação moderno era o mundo colonizado, África e Ásia, ou dependente, como a América Latina. No restante do mundo, a colonialidade do poder não só tem estado e está presente no contexto global do padrão mundial de poder, mas também atua de modo direto e imediato dentro do respectivo espaço de dominação, obstaculizando os processos que se dirigem à democratização das relações sociais e a sua expressão nacional na sociedade e no Estado.

Nesse contexto de dominação, no Brasil, os dados do IBGE (2022) revelam que, estatisticamente, a população negra experiencia situações completamente opostas à população branca. A título de exemplo, no que tange ao mercado de trabalho, apesar da população preta e parda ocupar a maioria dos postos de trabalho, são esses grupos que apresentam os piores indicadores de rendimento.

Como destaque desses índices, em 2021, por exemplo, as pessoas brancas chegaram a ter o rendimento médio mensal de R\$3.099,00, enquanto pardos e pretos obtiveram a renda mensal média de R\$1.789,00. Se considerarmos a ocupação dos cargos gerenciais, brancos chegam a ocupar 84,4% dos cargos com os maiores rendimentos, enquanto pretos ou pardos ocupam 14,6% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022).

Esses dados chocam a disparidade racial existente em um mesmo país, mas, ainda, os dados elencam que os coletivos racializados (pretos, pardos) não estão apenas em desvantagens econômicas, como também ocupam taxas preocupantes quanto aos indicadores de segurança pública e violência:

Segundo os dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade - SIM, do Ministério da Saúde, houve 49,9 mil homicídios no Brasil, em 2020, correspondendo a uma taxa de 23,6 mortes por 100 mil habitantes. O total de homicídios foi 9,6% maior do que o observado em 2019 (45,5 mil), mas ainda situado em patamar inferior ao observado em anos anteriores. O valor mais elevado da série iniciada em 2012 foi identificado em 2017 com 65,6 mil homicídios e taxa de 31,8 mortes por 100 mil habitantes. Segundo o Atlas da violência 2021, uma possível explicação para a redução nos homicídios a partir de 2018 estaria relacionada aos problemas de identificação da causa mortis, provocando aumento dos óbitos por causas indeterminadas no total de óbitos por causas externas, principalmente nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará e Bahia. Os números encontrados mostram alta desigualdade na taxa de homicídios por cor ou raça, pois em 2020, as pessoas de cor ou raça parda apresentaram taxa de 34,1 mortes por 100 mil habitantes e as de cor ou raça preta de 21,9 mortes, o que representa quase o triplo e o dobro, respectivamente, da taxa observada entre as pessoas de cor ou raça branca, 11,5 mortes por 100 mil habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022).

Diante desses dados, é possível constatar que o racismo continua no século XXI, atuando de forma sistemática, tornando grupos sociais alvos principais de todo um sistema de exclusão e negação de direitos, sendo que, no contexto brasileiro, povos negros e também indígenas são afetados por esse sistema de exclusão. Desta maneira, o racismo segue articulado às políticas de Estado e, por consequência, às instituições sociais (ALMEIDA, 2019), em especial, quando não se faz uso desses indicadores para a produção de políticas públicas para combater as desigualdades (CARNEIRO, 2011).

É relevante mencionar que, nesta pesquisa, o Estado é considerado uma instituição de controle da autoridade coletiva (QUIJANO, 2002), no entanto, ao invés de considerar as necessidades e interesses da população vulnerável, em especial, fazendo o uso dos indicadores na formulação de políticas públicas focais, mantém-se o discurso das políticas universalistas, que não têm surtido efeitos na redução das desigualdades (CARNEIRO, 2011). Ainda acerca do Estado, é válido destacar que Almeida (2019, p. 57) considera que:

Está longe de ser o Estado o resultado de um contrato social, a corporificação da vontade popular democrática, o ápice da racionalidade ou o instrumento de opressão da classe dominante. Essas definições, que passeiam entre o idealismo e a simplificação abstrata, não revelam a materialidade do Estado enquanto um complexo de relações sociais indissociável do movimento da economia. Dizer que o Estado é “relação material de força” ou uma forma específica de exercício do poder e de dominação é, sem dúvida, um avanço diante de definições como “bem comum” ou “complexo de normas jurídicas”.

Ainda, deve-se considerar que, no contexto do Estado capitalista, haverá a necessidade de um controle e manutenção da ordem e a execução de formas de produção de discursos que justificam a dominação (ALMEIDA, 2019). Neste sentido, podemos sinalizar que o Estado ainda não transformou seus ideais de dominação e controle sobre os grupos sociais racializados. Ao considerar coletivos negros e indígenas, é flagrante, no Brasil, o quanto esses grupos sociais estão à margem das políticas de Estado, quando se trata do enfrentamento e combate ao racismo. Almeida (2019, p. 93) pondera que:

No Brasil, os movimentos sociais tiveram grande participação na construção dos direitos fundamentais e sociais previstos na Constituição de 1988 e nas leis antirracistas, como a Lei 10.639/2003, as de cotas raciais nas universidades federais e no serviço público, no Estatuto da Igualdade Racial e também nas decisões judiciais, inclusive com contribuições técnicas e teóricas de grande relevância. Ainda assim, é sabido que o destino das políticas de combate ao racismo está, como sempre esteve atrelado aos rumos políticos e econômicos da sociedade.

Portanto, no Brasil, foram os movimentos sociais os responsáveis por algumas transformações no campo dos direitos fundamentais referentes às pautas étnico-raciais, porém, infelizmente, essas políticas de combate ao racismo ainda não se inscrevem como políticas de Estado, o que as tornam dependentes das direções econômicas e das políticas de governo impostas para uma sociedade. Ainda sobre isso, Almeida (2019, p. 35) ressalta que:

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não

significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial.

Nesta lógica, considerar que a reprodução do racismo é sistemática e está intrínseca à organização política, econômica e jurídica da nossa sociedade não dispensa a responsabilidade individual daquelas/es que cometerem práticas discriminatórias. Inclusive, no Brasil, recentemente, a Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, tipificou como crime de racismo a injúria racial, considerando, “Art. 2º-A Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional”.

Esse dispositivo legal é um instrumento importante para responsabilização daquelas/es que cometerem práticas racistas. Antes dessa modificação na lei, a injúria racial não era tratada com a devida seriedade, pois não era considerada crime de racismo.

De tal forma, depreende-se que as políticas instituídas desde o colonialismo alimentaram, ao longo da história, uma estrutura sistemática de desigualdade racial. Logo a compreensão do racismo enquanto sistema de poder ideológico, político, social e que está na estrutura de uma sociedade guiada pelo sistema econômico capitalista é elementar para que possamos articular estratégias para o enfrentamento a esse sistema de dominação.

## **2.2 Epistemicídio: dos processos de anulação das possibilidades de ser e estar no mundo**

Enquanto sistema de poder instituído no colonialismo, o racismo eliminou não só milhares de povos nativos na África, Ásia, América e Oceania, como também se constituiu em uma espécie de anulação e desqualificação de toda cultura não pertencente ao universo do homem, branco, ocidental, europeu, que passou a ser a representação privilegiada de sujeito e de saber. Tal representação constitui as bases do eurocentrismo e introduziu tal referência em todos os aspectos culturais, sobretudo na produção do conhecimento. Para Grosfoguel (2016, p. 25):

[...] O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos

conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

Em decorrência dessas tentativas de inferiorização dos saberes, a desqualificação de outros conhecimentos produzidos por corpos políticos fora da lógica ocidental desencadeia diversas tentativas de banir o universo cultural de povos colonizados, logo, o epistemicídio se tornou, para o projeto colonial/imperialista, um processo fundamental para sustentar as bases elementares do racismo.

Posto que, para instituir a dominação total desses povos precisava-se destituí-los de suas identidades, e, para corroborar nessa forma específica de assassinato, tornara-se indispensável instaurar domínios de suas culturas, invalidando-as, colocando-as em um lugar da não existência, instaurando-se, assim, um apagamento físico e simbólico em nome do projeto colonizador/capitalista.

É relevante considerar que, quando Grosfoguel (2016, p. 25) menciona “projetos imperiais/coloniais/patriarcais”, traz para a discussão as alianças do racismo a outros sistemas de dominação. Perceber essas alianças nos ajudam a compreender como são mantidas as culturas de dominação. Inclusive, através dessas alianças que são desenvolvidos processos como o epistemicídio. Por sua vez, hooks (2022, p.24), ao explicar o contexto dos Estados Unidos, descreve que:

Para falar abertamente sobre raça nos Estados Unidos, é útil começar com a compreensão de que o pensamento e a prática da supremacia branca são o fundamento político subjacente a todos os sistemas de dominação baseados na cor da pele e etnicidade. Ao descrever o sistema político em que vivemos nos Estados Unidos, uso com frequência a complexa frase patriarcado supremacista branco capitalista imperialista. Essa frase é útil porque não prioriza um sistema em detrimento de outro, mas nos oferece uma maneira de pensar sobre os sistemas interligados que trabalham juntos para defender e manter culturas de dominação.

Por conseguinte, é preciso considerar que os sistemas de dominação estão compactuando na defesa e manutenção da cultura dominante hegemônica, pois, segundo hooks (2022, p. 24), “o pensamento patriarcal supremacista branco capitalista imperialista” é o que valida toda a exploração produzida pela colonização imperialista, que, no passado, legitimou a violência da escravização, e legitima no presente as constantes violências pelas quais os corpos negros atravessam.

No contexto dos sistemas de dominação, o epistemicídio é legitimado por esse pensamento patriarcal, supremacista, branco, capitalista e imperialista, à medida que nutre a ideia de dominação quando inferioriza os conhecimentos e saberes produzidos pela/pelo a/o outra/o, entendendo, aqui, como “a outra/o outro” todas aquelas e aqueles que escapam dos padrões instituídos pela lógica ocidental. De acordo com Carneiro (2005, p. 97):

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc.

Nessa perspectiva, o epistemicídio se torna um dos fios condutores imprescindíveis no sistema patriarcal, supremacista branco, capitalista e imperialista. Conforme inscreve a partir da produção de uma espécie de invisibilização e exclusão, a não aceitação de todas/os aquelas/es que não são privilegiadas/os pela concepção ocidental de conhecimento. Além disso, segundo Santos (2010, p. 24):

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica.

O pensamento moderno ocidental representa um pensamento abissal, porque consiste em uma espécie de produção da “não existência” fabricada pela colonialidade, não só da “não existência”, mas da incapacidade da existência da/o outra/o e da necessidade de sua eliminação, anulação, exclusão e invisibilização. O que traz uma compreensão do racismo não só como



invenção científica, mas também como sistema de poder em aspectos culturais, econômicos e políticos.

Trago para a reflexão, o quanto o racismo depende do amparo de uma lógica dominante para sua operacionalização, é nesse contexto que o epistemicídio desempenha seu papel elementar, tornando o euro-americanocentrismo como único caminho viável de produção de conhecimento, valorizando-o como símbolo universal e eliminando outras formas de ser e estar no mundo. Para Moura (1994, p. 38):

Tudo isto era respaldado por uma intelectualidade que se apresentava como tutora do conhecimento, do saber e, ao mesmo tempo, assessora dos mentores metropolitanos. Como vemos, a chamada “questão racial” não pode ser compreendida se a interpretarmos como uma questão meramente científica, cuja solução será encontrada pelos antropólogos entre as quatro paredes de um laboratório ou nas salas de congressos de especialistas. Pelo contrário. Devemos partir de uma posição crítica radical, através da reformulação política, da modificação dos polos de poder, especialmente das áreas do chamado Terceiro Mundo. E uma situação que ficará sempre inconclusa se não a analisarmos como um dos componentes de um aparelho de dominação econômica, política e cultural.

Portanto, considera-se que esse apagamento cultural obviamente serviu como elemento crucial para a expansão dos projetos de dominação econômica, política e cultural do projeto supremacista branco, capitalista, imperialista, pelo fato de que esse projeto não visava apenas os domínios dos territórios, mas também a dominação por completo daqueles povos que eram vistos pela lógica europeia como selvagens e incapazes. Nas palavras de Carneiro (2005, p. 99):

A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade européia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala [...]”.

Ao negar a plena humanidade da/o outra/o, o epistemicídio fere com a morte, toda a existência física, cognitiva e espiritual, perpetrando a ideia da condição da/o negra/o como não humana/o, sendo vista/o como a/o outra/o, destituindo-a/o da condição de “ser”. Nessa mesma esteira de discussão, Kilomba (2019, p. 79) descreve como o sujeito negro é reduzido quando é vista/o pelas lentes da branquitude:

Infantilização: O sujeito negro torna-se a personificação do dependente – o menino, a menina, a criança ou a/o serva/o assexuada/o – que não pode sobreviver sem o senhor. Primitivização: O sujeito negro torna-se a personificação do incivilizado – a/o selvagem, a/o atrasada/o, a/o básica/o ou a/o natural -, aquele que está mais próximo da natureza. Incivilização: O sujeito negro torna-se a personificação do outro violento e ameaçador – a/o criminosa/o, a/o suspeita/o, a/o perigosa/o -, aquele que está fora da lei. Animalização: O sujeito negro torna-se a personificação do animal – a/o selvagem, a/o primata, a/o macaca/o, a figura do “King Kong” -, outra forma de humanidade. Erotização: O sujeito negro torna-se a personificação do sexualizado, com um apetite sexual violento: a prostituta, o cafetão, o estuprador, a/o erótica/o e a/o exótica/o.

É importante considerar que esses processos de anulação das sujeitas/os negras/os, que os colocam na condição de infantis, primitivas/os, incivilizadas/os, animalizadas/os e erotizadas/os, são viabilizados pelo epistemicídio e pela lógica do pensamento abissal, à medida que, esses elementos são base de constituição do racismo enquanto sistema de poder, pois, no colonialismo, foi necessário estabelecer relações de poder entre colonizadoras/es e colonizadas/os.

Para isso, foi necessário persuadir a crença em uma “civilização” considerada ideal. Por consequência foi preciso estabelecer uma lógica de subalternização dos povos colonizados (colonialidade), anulando e desqualificando todo universo cultural não pertencente à supremacia branca, capitalista e imperialista (epistemicídio), o que ocasionou uma espécie de invisibilização e exclusão, inviabilizando a possibilidade da existência da outra/o (pensamento abissal).

Em concordância com Quijano (2005, p.130), o pensamento eurocêntrico inscreveu nos povos colonizados até mesmo a distorção da própria identidade, como podemos vislumbrar no excerto a seguir:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

Com efeito, o epistemicídio corrobora em um processo de anulação das possibilidades da busca por um pertencimento de identidade, o que reflete em uma espécie de desumanização

e, ao desumanizar esses corpos, é possível estabelecer todos os controles possíveis, a morte física, mental e cognoscente.

Conforme Krenak (2020, p. 11), colonizadoras/es agiam a partir de uma ideia de que eles detinham a humanidade “esclarecida”:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das nossas escolhas feitas em diferentes períodos da história.

Essa humanidade considerada “esclarecida” levou para todos os continentes possíveis a experiência do genocídio, da miséria, da marginalização, do desconhecimento e da distorção da identidade, culminando em um dos projetos mais expansivos de assassinato de nossa história.

É relevante reconhecer que esse paradigma eurocêntrico, que insistia na afirmação de uma única forma de ser e existir no mundo, continua a seguir seu curso através dos ideais que estão na base estrutural da nossa sociedade, pois mesmo que o colonialismo teve seu fim em um recorte histórico, a colonialidade continua estabelecendo através dos padrões de poder, lógicas colonialistas.

Ter a consciência de que a colonialidade direciona a produção do conhecimento, as ideologias e a formação cultural, nos preconiza para a necessidade da busca por um caminho contrário e oposto a esse padrão dominante hegemônico.

Para isso, não basta apenas não aceitar o que está imposto, mas é preciso construir paradigmas alternativos que possam derriçar o epistemicídio instituído via o discurso da colonialidade. É necessário prioritariamente reconhecer a não legitimidade desse padrão imposto e nutrir a certeza de que não há apenas uma via única quando se trata de saberes. A esse respeito, Santos (2013, p. 343) observa que:

[...] Em primeiro lugar, nos seus termos não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. A ciência moderna é sustentada por uma prática de divisão técnica profissional e social do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico infinito das forças produtivas de que o capitalismo é hoje único exemplar. Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam. O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estrangeiros porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estrangeiros. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque

ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista) [...].

Sendo assim, romper com o epistemicídio, sugere lançar mão de toda armadilha do pensamento hegemônico que nos coloca no lugar de negação da/o outra/o e da diferença, pois esse lugar de negação (re)produz a exclusão social e condena povos e práticas sociais diversas.

Ao refletirem, acerca do epistemicídio e sua relação com a educação, Santos, Pinto e Chirinéa (2018) problematizam a presença do epistemicídio no processo de ensino e aprendizagem, em que discutem o currículo escolar e sua proposta político-pedagógica, além de trazerem o debate da Lei 10.639/2003, responsável por institucionalizar a obrigatoriedade do tratamento da História e Cultura Afro-brasileiras nos espaços direcionados ao ensino.

Em face disso, as autoras dialogam com a perspectiva de Santos (1996) ao afirmarem que o epistemicídio é um processo de apagamento físico e simbólico de africanos, indígenas e seus descendentes (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018).

Estando o apagamento físico relacionado aos diversos mecanismos de expulsão desses corpos dos espaços de saberes, já o apagamento simbólico se refere ao processo de negligenciamento dos saberes constituídos por esses coletivos dos espaços de produção de conhecimento (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018). O que nos leva a refletir as dimensões do epistemicídio via processos de acesso e permanência nos bancos escolares/universitários e via a produção de impossibilidade cognoscente.

### **2.3 Racismo e cultura: significados e representações da negação da/o outra/o**

Essa investigação social reflete a cultura como um fluxo contínuo de produção de significações e representações. Nesse viés, a “própria formulação de tais argumentos implica aceitar que há relações de poder que direcionam os sistemas de significação, fixam posições de sujeitos e favorecem hierarquias e assimetrias” (MACEDO, 2014, p. 93).

Contudo, as relações de poder que fortalecem, mantêm e operam essas hierarquias e assimetrias estão arraigadas em lógicas racistas. Para essa compreensão, é oportuno mencionar as narrativas produzidas pelos discursos do mito da democracia racial instauradas no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. A esse respeito, Nascimento (2016, p.111) considera que:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado como o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado

de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da lei de Segurança Nacional e da omissão censitária — manipulando todos esses métodos e recursos — a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da branquitude, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes.

Ao longo dos séculos XIX e XX, as narrativas envoltas no mito da democracia racial, dinamizadas pelos discursos de diversos intelectuais das áreas da saúde e educação, entoaram a defesa da miscigenação para a viabilidade de um futuro delineado pela supremacia da branquitude. Nas palavras de Dávilla (2005, p. 117):

Para esta geração de intelectuais, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se estendeu para descrever o passado, presente e futuro da nação brasileira. Num extremo, o negro significava o passado. O negro foi colocado numa linguagem freudiana, como primitivo, pré-lógico e infantil. Mais amplamente, elites brancas equipararam negritude com insalubridade, preguiça e criminalidade. A mistura racial simbolizava um processo histórico, visionado como uma trajetória do negro ao branco e do passado em direção ao futuro. Nos anos 30 do século vinte, brasileiros brancos podiam seguramente celebrar a mistura racial porque eles viam isto como um passo inevitável na evolução da nação. O ser branco incorporou as desejadas virtudes de saúde, cultura, ciência e modernidade. Uma série de educadores desde o ministro da educação e saúde Gustavo Capanema até o psicólogo infantil Manuel Berstrom Lourenço Filho, o compositor Heitor Villa-Lobos, o escritor de livros didáticos Jonathas Serrano e o antropólogo Arthur Ramos, todos explicitamente abraçaram esta visão sobre a categoria raça.

Tais pressupostos nos ajudam na tarefa de pensar os significados e as representações produzidas no interior da cultura. As produções epistemológicas dessas/es intelectuais fixavam brancas/os às representações de padrões de saúde, cultura, ciência, modernidade, enquanto ser negra/o ou não branca/o estava relacionado aos *status* de primitiva/o, selvagem e até criminoso/a.

Ademais, tal como sinaliza Carneiro (2005), a miscigenação foi utilizada política e ideologicamente como um dos instrumentos da branquitude para dar suporte, ao mesmo tempo, ao mito da democracia racial, a hierarquização cromática e fragmentador da identidade negra. Ainda de acordo com a autora supracitada, o epistemicídio é outro instrumento da branquitude que atua tanto na negação e no silenciamento da História e da cultura africana, afro-brasileira e

indígena, como na prevalência da brancura em todas as instâncias de poder e de representação. Em outras palavras:

[...] Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da auto-estima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc. A esses processos denominamos, nesta tese, de epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p.324).

Desta maneira, considero que essas produções de sentidos e significados, são construídas culturalmente ao longo da história e tem suas raízes firmadas no colonialismo europeu, em suas lógicas epistemicidas. Nas palavras de Bento (2022, p. 29), a branquitude se constitui nessas relações desiguais do olhar europeu para a/o outra/o:

O discurso europeu sempre destacou o tom da pele com base principal para distinguir status e valor. As noções de “bárbaros”, “pagãos”, “selvagens” e “primitivos” evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos de expansão territorial da Europa. Como diz Edward Said, o olhar europeu transformou os não europeus em um diferente e, muitas vezes ameaçador, outro. E esse outro tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio. Analisando a visão do europeu sobre os não europeus, pode-se concluir que aquele ganhou força e em identidade, uma espécie de identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-se como o “homem universal”, em comparação com os não europeus. Assim, foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão.

Logo, esses sentidos e significados são fixados pela branquitude em um contexto sociocultural, por isso, olhar para a sociedade brasileira é olhar para essas projeções, exclusões e negações direcionadas aos grupos racializados, entendendo que, desde a colonização até a contemporaneidade, povos negros e indígenas resistem contra uma estrutura de poder que os destituem de humanidade.

Nesse viés, a branquitude, enquanto lógica dominante, exerce seu poder através de mecanismos de embranquecimento cultural, mecanismos esses que são instrumentos de controle social e cultural. Segundo Nascimento (2016, p. 112):

Além dos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de

massas — a imprensa, o rádio, a televisão, a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria [...].

Dessa forma, a produção da negação da/o negra/o como condutora/condutor de uma cultura própria é consequência de uma construção histórica, política e social que deslegitima todos os saberes concebidos fora da cultura padrão europeia, estabelecendo a dominação imposta na colonização também no campo dos saberes. De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 21):

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.

Consequentemente, essa lógica do conhecimento eurocêntrico, estabelecida através de relações de poder, impõe a afirmação de uma identidade hegemônica, desconsidera e subalterniza todo o universo cultural produzido fora do padrão eurocêntrico, e estabelece a diferença em um processo de hierarquização, sendo a/o diferente construída/o a partir de um processo discriminatório (MACEDO, 2014).

É nesse sentido que essa investigação social tem a educação como espaço de intervenção, por compreender que o racismo em nossa sociedade é estrutural e atravessa nossas instituições sociais, inclusive os espaços de construção de saberes, pois esses são tensionados por uma cultura epistemicida, que intenta silenciar e apagar todo universo de sentidos e significados daquelas/es não pertencentes à hegemonia imposta pela branquitude.

Destarte, na próxima seção, a presente pesquisa se debruça sobre os aspectos da educação para as relações étnico-raciais, tendo em consideração que vivenciamos um “contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista” (GOMES, 2017, p. 24). Por isso, a educação se torna um espaço possível tanto para o reconhecimento dessas violências, como para a (re)construção de alternativas viáveis ao enfrentamento dessas estruturas de poder.

### **3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORAS (ES): OS IMPACTOS DA LEI 10.639/2003**

Na presente seção dedico-me a problematizar o ideário moderno ocidental de conhecimento. Para essa tarefa traço uma discussão entre a Lei 10.639/2003 e a permanência do epistemicídio histórico, que exerce no cenário educacional a supressão de saberes da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, além de subalternizar e excluir sujeitas/os negras/os dos espaços de construção de conhecimento, sendo consideradas, nesta investigação social, especialmente, as escolas de educação básica.

Trago para o debate dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE (2021, 2022) e do Instituto Alana (2023) para que seja possível compreender o atual cenário que se apresenta na implementação da educação para as relações étnico-raciais. Isso porque considero a Lei 10.639/2003 como instrumento político-pedagógico contra o epistemicídio, sendo um dispositivo legal imprescindível para indagar a lógica colonizadora, eurocêntrica e epistemicida, presente no bojo da construção dos projetos educacionais.

Desta maneira, fundamentada nos estudos de Macedo (2006), considero o currículo como espaço-tempo de fronteira, o que me permite questionar as relações de poder que se constituem nas políticas curriculares, BNCC e BNC-Formação, bem como suas implicações para a agenda do Movimento Negro, que incorpora a educação como um espaço-tempo de intervenção e emancipação social (GOMES, 2017).

Dessarte, na contramão do epistemicídio, ancorada nos estudos de Gomes (2017) e Santos (2021), afirmo as epistemologias do Sul como caminho viável para a construção de uma educação comprometida com o enfrentamento ao racismo estrutural/institucional/individual, e, também, para a projeção de uma educação que valoriza as diferenças, tecendo, a partir da educação para as relações étnico-raciais, uma sociedade e educação com aspirações democráticas, aonde grupos historicamente subalternizados possam ser considerados.

#### **3.1 As contribuições da Lei 10.639/2003 para a formação e atuação de professoras(es)**

Diante o racismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira, é pertinente pontuar que o contexto da exclusão e marginalização de povos negros e indígenas, muitas das vezes, se consolidam com a participação ativa do Estado.

Faço essa afirmação tendo em vista a construção histórica do quadro de desvantagens direcionadas a esses grupos (ALMEIDA, 2019), entendendo que, desde o colonialismo, o



Estado se dedica a subalternizar, excluir e marginalizar coletivos racializados das estruturas sociais e políticas da sociedade (KILOMBA, 2019).

Essa lógica colonizadora, faz com que sujeitas/os racializadas/os fiquem à margem e invisibilizadas/os na constituição dos projetos políticos do país, inclusive, dos projetos educacionais:

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

Perante tais políticas de exclusão, de negras/os do contexto escolar, compreendo que, estruturalmente, o racismo se mantém em nossa sociedade. As instituições de ensino, fundadas sob lógicas colonizadoras/eurocêntricas, que são hegemônicas e epistemicidas, tratam de excluir e subalternizar sujeitas/os negras dos espaços de produção do conhecimento. Dito de outro modo:

Na sua adaptação às particularidades da sociedade brasileira, o epistemicídio terá sua primeira expressão, enquanto tentativa de supressão do conhecimento nos processos de controle, censura e condenação da disseminação de idéias empreendido pela Igreja Católica durante o vasto período da história do Brasil com desdobramentos específicos sobre a população negra. Com a abolição da escravidão e emergência da República, influxos do racismo científico serão percebidos em pensadores nacionais, aportando novas características aos processos epistemicidas sobre as populações negras. Entram em cena os procedimentos de contenção, exclusão, assimilação na relação dos negros com os processos educacionais frente à sua nova condição de liberto indesejável como cidadão (CARNEIRO, 2005, p. 102).

Percebe-se então que, desde a administração dos jesuítas, a educação no Brasil tem sua base elementar fundada no epistemicídio, pois tem tratado de excluir negras e negros do sistema educacional, além de invalidar e invisibilizar os saberes advindos dos povos racializados (CARNEIRO, 2005).

Nesse viés, Carneiro (2005) considera o epistemicídio para além do apagamento cultural e de saberes dos povos subjugados, mas também se refere a todos os mecanismos de exclusão, marginalização, subalternização que coletivos racializados perpassam diante o sistema educacional.

Por isso, o Movimento Negro encontrou na educação o lugar possível para vislumbrar, a partir da formação humana, a alteração desses padrões desiguais, discriminatórios e epistemicidas respaldados por esse cenário em que o racismo enquanto sistema de poder delinea diversos mecanismos de controle social, cultural, político e econômico (RODRIGUES; CARDOSO; SILVA, 2019, p. 2).

De acordo com Gomes (2017, p. 25):

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista.

Em uma sociedade marcada pelo racismo e pelo epistemicídio, em que o capitalismo e sua agenda conservadora produz um contexto de extrema violência que elimina não só o corpo físico, mas mantém diversas estratégias de tentativa de banir as possibilidades de existência de povos não brancos, a educação se torna, para o Movimento Negro, um espaço-tempo de intervenção e de emancipação social (GOMES, 2017).

Nesse aspecto, é relevante considerar que o epistemicídio foi arduamente denunciado pelo Movimento Negro, que desde sempre defendeu a importância da promoção de políticas sociais de reparação histórica, buscando promover justiça frente à violência colonizadora/capitalista.

No interior da agenda da educação, o Movimento Negro considerou não somente a discussão do acesso aos espaços formais de construção de saberes, como também elaborou reivindicações acerca do direito a uma educação de qualidade. Nesse aspecto, o movimento social problematizou o conjunto de práticas e epistemologias que são produzidas e reproduzidas nas instituições de ensino.

O Movimento Negro reconhece que os saberes produzidos pelos grupos não hegemônicos estão constantemente sendo invisibilizados nas políticas educacionais. Não por acaso, para além das exigências da educação formal, este movimento social ocupou-se historicamente da oferta das discussões/formações que abrangem as questões raciais no Brasil (GOMES, 2017).

Nesse sentido, é importante mencionar que o currículo é considerado, nesta investigação, como sendo político e dispositivo de poder. Em atenção a esse aspecto, as

políticas curriculares são construídas em meio às relações de poder, que produzem e/ou restringem sentidos e significados (PONTES; MACEDO, 2011).

A partir dessas compreensões, visualizamos a relevância da luta por mudanças curriculares, empenhada pelo Movimento Negro, que perceberam na educação e nas políticas curriculares a possibilidade de superação de uma representação estereotipada e discriminatória de negras e negros nos espaços de produção de saberes.

Todavia, mesmo diante reivindicações longínquas, somente em 2003, foi sancionada, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino. Muller e Coelho (2013, p. 49) destacam que:

A Lei nº 10.639/2003 é resultado da luta do Movimento Negro brasileiro, que visava atender uma demanda da população negra e da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, assim como a demanda daqueles que não temem o desnudamento de conflitos latentes, encobertos por subterfúgios, como a ideia de que somos uma democracia racial. Ela é fruto das resistências dos movimentos sociais negros organizados que reivindicam uma educação menos eurocêntrica. Essa educação deve contemplar os componentes africanos que constituíram o passado brasileiro e participam ativamente da construção de seu presente [...].

Assim sendo, a Lei 10.639/2003 se torna para o Movimento Negro um instrumento legal para indagar a produção eurocêntrica do conhecimento em instituições de ensino (escolas, universidades), desvelar os conflitos camuflados via discursos da democracia racial e dinamizar pluralidades de saberes.

Outro aspecto da Lei é a proposição de articulação de políticas para a implementação da educação das relações étnico-raciais. Conforme Rodrigues e Silva (2021, p. 7):

A partir desta mudança são elaborados instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto às suas atribuições, como, por exemplo, o Parecer e Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.

Para as autoras, a Lei 10.639/2003 traz mudanças em instrumentos legais que orientam as instituições educacionais, o que contribui para um conjunto de ações a nível de políticas que fortalecem a educação contra-hegemônica.

Tais políticas têm desencadeado impactos positivos para a discussão da educação das relações étnico-raciais na formação de professoras(es), uma vez que Rodrigues e Silva (2021)

sinalizam a influência da Lei 10.639/2003 na crescente produção acadêmica que relacionam questões raciais à formação e à atuação docente à medida que as legislações contemplam a necessidade de formar professoras(es) para a compreensão da diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, é importante refletir que, para além das transformações discursivas e de práticas pedagógicas, a Lei 10.639/2003 traz para a formação e atuação de professoras(es) um importante respaldo do tratamento das relações étnico-raciais: descolonizar os saberes e fugir da hegemonia perpetrada no campo do conhecimento e, por conseguinte, no(s) currículo(s).

Rodrigues e Silva (2021) consideram que as temáticas étnico-raciais devem compor todo processo formativo, considerando que não se trata apenas da introdução de uma disciplina ou módulo de conteúdo, mas também das possibilidades de uma mudança no processo de formação e, conseqüentemente, de sua prática, logo, a legislação em discussão, torna-se necessária e urgente.

Se almejamos uma sociedade e uma educação democráticas e inclusivas, precisamos compreender o processo de mudança que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 proclamam como obrigatoriedade.

Além disso, superar o desconhecimento da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena é um passo fundamental, para o entendimento da formação do povo brasileiro, as implicações do racismo na construção das identidades e o (re)conhecimento das epistemologias produzidas por diferentes povos e culturas.

Obviamente, o caminho não deve ser assumido como simples. Prioritariamente, as formações inicial e continuada de professoras(es) devem ser compreendidas como elementos fundamentais na implementação da Lei 10.639/2003. Dado que, em função do racismo estrutural/institucional, professoras(es) também estão imersas/os em um complexo sistema epistêmico hegemônico, seja pela inserção desses sujeitos em formações epistemicidas, seja pelo silenciamento e o ocultamento das práticas racistas no interior das instituições de ensino, desde a Educação Infantil.

É neste íterim que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 contribuem, e muito, pois permitem com que saíamos de uma “história única” (ADICHE, 2019), para entender o papel de diferentes grupos e suas contribuições para a formação da nossa sociedade, suas lutas e resistências, suas formas de compreender o mundo e suas epistemologias, isto é, a valorização da história, da cultura e das identidades.

Sair da “história única” é um privilégio para todos e todas, para negras/os e não negras/os. Em concordância, Silva (2010, p. 45) afirma que:

[...] estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para os negros significa aprofundar no conhecimento próprio; para os não negros, implica dialogar com visões de mundo e *ethos* distintos, tão valiosos quanto os de que são originários, a de que se venha a construir, em colaboração, a sociedade justa e democrática a que aspiramos.

Para negras/os, a recuperação dessa identidade é de grande relevância, visto que, desde o sequestro do continente africano e os séculos de escravização, foram construídos mecanismos de desvalorização e marginalização dessas identidades. Para todas/os o desvelamento da História e Cultura Afro-brasileira e Africana permite experienciar outras representações de pensar e estar no mundo, o que nos aproxima para uma sociedade justa e democrática.

Portanto, é papel da formação de professoras(es), inicial e continuada, corroborar com esse processo formativo e, também, papel das/os professoras(es) da educação básica contribuir com a formação de crianças e jovens ao apresentar as histórias, as culturas e as artes em perspectivas plurais.

Poderia, ainda, sinalizar que outras agências e agentes também têm o seu papel relevante nesse processo, isto é, de trazer visibilidade a essas histórias e culturas, por meio do financiamento das pesquisas, da produção e difusão dos conhecimentos, entre outros. Não por acaso, Muller e Coelho (2013, p. 54) apontam a contribuição dessas legislações para a abordagem das relações étnico-raciais, como podemos vislumbrar no excerto abaixo:

Constatamos, novamente, uma associação quase direta entre os desafios de implementação da Lei nº 10.639/2003 e os procedimentos referentes à formação de professores. Mas não somente. Não parece excessivo ratificar a relevância de um consenso de ações entre as redes de ensino, agências de financiamento de pesquisas, de regulação e avaliação e com as agências de formação inicial e continuada. Essa interlocução deveria ser enfrentada a partir dos indicadores sociais e educacionais referentes à educação brasileira, especialmente para o estabelecimento de ações estruturais que consubstanciam os investimentos realizados em todos esses setores, no tocante à implementação da legislação de forma “enraizada” nos currículos de formação em todos os níveis de ensino.

Consequentemente, a Lei 10.639/2003, movimenta instituições e professoras(es) para uma postura político-pedagógica reparadora ao histórico epistemicídio, que apaga tanto simbolicamente, quanto fisicamente sujeitas/os negras/os dos espaços educacionais.

Por esse motivo, a lei exerce um papel crucial, ao passo que se oportuniza, através do ensino, a valorização dessas identidades historicamente subjugadas, além de corroborar para a reconquista de saberes e valores que por séculos foram escamoteados. Em outras palavras:

A educação e, de modo particular, o ensino da História da África e do Negro no Brasil têm papéis significativos e importantes na formação da identidade negra. É no espaço escolar que podem ser disseminados novos saberes e valores, resgatando-se práticas sociais e culturais necessárias para as tessituras de identidades (MULLER; SANTOS, 2013, p. 93).

Isto posto, defendo que, para vivenciar a educação como espaço-tempo de intervenção e de emancipação social, é necessário tecer saberes, experiências e pedagogias fora da lógica da dominação.

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/2003, amplia as possibilidades epistemológicas mediadas em sala de aula por professoras(es). Assim, afirmar a diferença em uma perspectiva significativa (BURBULES, 2008), é dar lugar a novos saberes, é fazer justiça social e criar outras possibilidades de existência para aquelas/es que historicamente foram subjugadas/os e subalternizadas/os (HOOKS, 2022).

### **3.2 Os desafios na superação do epistemicídio na educação**

De acordo com Gomes (2017), a educação não é um campo fixo ou estático. Nesse sentido, esse espaço permite disputas, negociações e transições. Por ter essa crença, intento refletir os prejuízos do racismo e do epistemicídio para o contexto escolar, com vistas a elaborar alternativas pedagógicas que indagam esses sistemas de dominação.

Pois, questionar a universalidade do conhecimento ocidental, é tarefa imprescindível para aquelas e aqueles que querem tecer outros horizontes epistemológicos que buscam performar fora da lógica hegemônica de conhecimento.

Nesses caminhos, é urgente interpretar que, historicamente, o epistemicídio tem tentado apagar simbólica e fisicamente sujeitas/os negras/os dos espaços de produção e reprodução de saberes. Por essa razão, é necessário compreender que essas tentativas ainda persistem e estão expostas nos indicadores sociais, em políticas educacionais e nas discussões de pesquisas atuais, que ousam denunciar o epistemicídio, mesmo diante a onda fascista/negacionista/conservadora que marca a nossa atualidade.

Santos, Pinto e Chirinéa (2018) defendem que dentro deste contexto de apagamento físico e simbólico, um currículo que contemple educação das relações étnico-raciais desempenha um importante movimento para a educação, uma vez que possibilitará reflexões e práticas que podem suscitar transformações epistemológicas.

As pesquisadoras partem da contribuição de Noguera (2012) para refletir que as transformações na produção e divulgação de saberes podem ser capazes de visibilizar

memórias, histórias e conhecimentos significativos de todos os grupos que compõem a sociedade, o que pode permitir o questionamento de lógicas hierarquizadoras, hegemônicas e excludentes.

Quanto aos indicadores sociais, nos últimos anos, o IBGE (2021) trouxe dados alarmantes em índices de desigualdade, por raça/cor, no campo educacional. Ao considerarmos o analfabetismo, os dados de 2018 apontam para um abismo entre brancos e pretos, pois, entre a população branca, a taxa de pessoas analfabetas com mais de quinze anos representa a porcentagem de 3,9%, já entre a população preta ou parda esse índice é quase o dobro, sendo 9,1% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021).

Deve-se considerar os impactos que a pandemia trouxe para a educação e, ainda, irá refletir nos próximos anos, principalmente se considerarmos as desvantagens para estudantes negras/os. Dados do IBGE (2022) revelam que, durante a pandemia ocasionada pelo Coronavírus, a maioria das/os estudantes que ficaram sem acesso às aulas presenciais, remotas ou online, são majoritariamente estudantes pretas/os e pardas/os.

Os indicadores apontam que entre a população branca houve um índice de 6,8% de estudantes nessa condição (sem acesso às atividades presenciais/remotas/online), enquanto entre a população negra esses índices estão entre 13,5% (pretas/os) e 15,2% (pardas/os). Esses dados deixam evidentes que:

[...] as condições desiguais de oferta de atividades escolares e de acesso a essas atividades, tanto em função do tempo dedicado às atividades quanto da presença de infraestrutura tecnológica adequada para o estudo na residência, prejudicaram principalmente os alunos da rede pública, estudantes com menor renda, maioria de pretos ou pardos, moradores da zona rural e das Regiões Norte e Nordeste do País (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022).

Esses dados nos acendem alertas para perceber que, diante um cenário de crise, há uma projeção ainda maior para a produção das desigualdades raciais. Inclusive, os dados do IBGE (2022) nos mostram que as condições de acesso desiguais à educação básica, durante a Pandemia ocasionada pelo Coronavírus, levaram a uma maior desistência de estudantes negras/os e, conseqüentemente, essa vulnerabilidade impactou na busca dessas/es estudantes por vagas no ensino superior, o que pode interferir no futuro das políticas afirmativas nas universidades.

Diante desse contexto excludente, trago para o debate a denúncia de que o epistemicídio ainda é um processo atual, e segue expulsando negras/os dos bancos escolares, pois ainda

intenta apagar constantemente os saberes e conhecimentos constituídos fora da lógica euro-americanocêntrica/dominante/hegemônica.

Outrossim, é importante sinalizar que esse contexto é sustentado não só por uma crise ocasionada pela Pandemia do Coronavírus, mas também por uma crise econômica e política.

No Brasil, nos últimos anos, temos vivenciado o avanço da agenda neoliberal/conservadora, que implica para a educação políticas que projetam ainda mais desafios para a superação do epistemicídio que permeia nossos espaços de produção e reprodução de saberes, ao passo que tais projetos rompem com o reconhecimento das diferenças e, portanto, conseqüentemente, com a garantia das políticas que promovem a reparação das desigualdades produzidas historicamente (SANTOS; VIEIRA; SILVA, 2022).

Não obstante, mesmo diante o proposto pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, atualmente, percebe-se que a política curricular instituída tanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como pela BNC-Formação (Base Nacional Comum) têm desmantelado as poucas conquistas do Movimento Negro para a educação. Nesta perspectiva, Santos, Vieira e Silva (2022, p. 104), alertam que:

A BNCC e a BNC-Formação trabalham com sujeitos abstratos, elegem a racionalidade técnica como princípio e maximização do lucro como virtude. Contudo, para ser operacional, as diferenças precisam ser invisibilizadas e as questões raciais, negadas, em favor da perpetuação das desigualdades desde a EI. Nesse contexto, ofusca a representatividade da população negra desde a EI, o que limita que a criança negra possa se reconhecer e positivar seu pertencimento étnico-racial, como também impede que as crianças não negras se relacionem e se encontrem com e na diferença. Há uma diluição e um esvaziamento da temática das questões relacionadas à diferença, sobretudo aquelas ligadas à educação das relações étnico-raciais, que voltam a ser negadas e negligenciadas, acabando por fortalecer as práticas de racismo e seus derivados.

No cenário imposto pela BNCC e BNC-Formação, a organização e seleção de conteúdos são concebidos em um viés neoliberal. Desta maneira, o projeto político acentua ainda mais as desigualdades socioeducacionais, dissolvendo as políticas públicas de reparação histórica, principalmente políticas que preconizam a educação para as relações étnico-raciais (SANTOS; VIEIRA E SILVA, 2022).

Neste atual contexto, volta-se a sustentar nas políticas curriculares a organização e a seleção dos conteúdos trabalhados em sala de aula e nas bases de formação de professoras(es), em perspectivas universalistas e hegemônicas, que desconsideram as discussões das identidades e diferenças.



Desse modo, ressalta-se que, respectivamente, há 20 anos (10.639/2003) e 15 anos (11.645/2008) da promulgação destas legislações, e, apesar das conquistas importantes, ainda estamos enfrentando obstáculos para a promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Uma pesquisa recente do Instituto Alana (2023) investigou a atuação das Secretarias Municipais de Educação frente ao ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira no atual cenário que se encontra a implementação da Lei 10.639/2003, isto é, duas décadas depois de sua publicação.

Ao considerarem a estrutura financeira, o estudo revelou que somente 8% dos municípios participantes da pesquisa afirmaram dispor de recursos financeiros direcionados para as temáticas étnico-raciais. No aspecto da organização administrativa, apenas 26% das secretarias afirmaram a existência de equipe ou profissionais responsáveis pelas ações que incorporam o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A pesquisa ainda sinalizou que poucos municípios regulamentaram a Lei 10.639/2003 em suas redes de ensino, sendo que, dos municípios participantes, apenas 1/5 afirmou possuir legislação específica para tratar a temática (INSTITUTO ALANA, 2023).

O estudo também explorou as ações realizadas pelas secretarias e escolas da rede, em relação àquela disciplina. Os dados revelam que 57% das secretarias certificam oferecer formação para professoras(es) acerca das temáticas étnico-raciais. A maioria das secretarias também afirmam que as escolas incorporam os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em seus projetos políticos pedagógicos, porém, as secretarias de educação afirmaram que as ações relacionadas à temática étnico-racial ainda ocorrem esporadicamente, pois apenas ganham destaque durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra (INSTITUTO ALANA, 2023).

Outro dado desvelado pela pesquisa, que muito interessa para a discussão do epistemicídio, é que somente 24% das secretarias certificaram-se de acompanhar os indicadores de desempenho dos estudantes, levando em consideração o fator raça (INSTITUTO ALANA, 2023). Interpreto esses dados como reflexo da permanência do mito da democracia racial, que insiste em apagar as diferenças, homogeneizando a igualdade, o que torna quase impossível a superação do quadro de desigualdades raciais evidenciadas nas estatísticas do IBGE (2021, 2022).

Deste modo, visualizamos que o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira como obrigatoriedade aos sistemas de ensino ainda exigem esforços tanto em aspectos de estrutura, quanto em aspectos político-pedagógicos.

A partir das estatísticas que trazem o IBGE (2021, 2022) e o Instituto Alana (2023), podemos compreender que o epistemicídio produz uma lacuna que atravessa toda a estrutura do nosso sistema de ensino, sendo responsável por desencadear uma série de processos que culminam na expulsão de sujeitas/os negras/os dos bancos escolares e, também, na perpetuação de uma educação hegemônica.

No Brasil, esses processos excludentes não são recentes, por sua vez, Cavalleiro (2020, p. 98), em sua pesquisa iniciada em 1995, na Educação Infantil, considerou que:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros, evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades.

Diante do exposto acima, Cavalleiro (2020) percebeu que logo no início da vida escolar, desde a Educação Infantil, a vida da criança negra já atravessa os processos epistemicidas. Vale destacar que, em 1995, quando realizada a pesquisa de Cavalleiro (2020), ainda não havia a proclamação da Lei 10.639/2003.

Ainda que possamos compreender os avanços das legislações (10.639/2003 e 11.645/2008), as pesquisas atuais demonstram que ainda há muitos desafios para a garantia da implementação da educação das relações étnico-raciais em nossas redes de ensino (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021, 2022; INSTITUTO ALANA, 2023).

Pois, mesmo após quase 30 anos da realização da pesquisa de Eliane Cavalleiro, ainda lidamos com a ausência das discussões que relacionam questões étnico-raciais e/ou mudanças nas práticas educativas e nos materiais pedagógicos dentro no espaço escolar. Nesse contexto desafiador, Gomes (2010, p. 104) apresenta algumas implicações:

Entretanto, essa nova situação encontra as escolas, os educadores e as educadoras no Brasil em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial. Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores(as) negros(as). A implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial e, muitas das vezes, é permeada pela resistência a sua própria inserção nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura.

Essas implicações, elaboradas por Gomes (2010), sinalizam a relevância da presença das temáticas étnico-raciais no Ensino Superior, uma vez que a formação de profissionais que atuam na gestão, docência e pesquisa se constitui em um espaço também potencializador para as discussões das relações étnico-raciais (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021).

Dentro deste aspecto, Rodrigues, Cardoso e Silva (2019) sinalizam a importância das ações afirmativas para o Ensino Superior, principalmente da política de cotas, posto que, ao democratizar o acesso, o universo acadêmico, que historicamente tem sustentado uma base hegemônica/eurocêntrica/elitista, passa a ser espaço ocupado por diversas/os outras/os que passam a refletir suas experiências e suas formas de ser e estar no mundo, o que possibilita importantes mudanças epistemológicas, nutrindo pluralidades em saberes.

Todavia, como sinaliza os últimos dados do IBGE (2022), os anos de Pandemia impactou em uma queda drástica na participação de estudantes pardas/os e pretas/os no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), sendo, na atualidade, a maior porta de ingresso no Ensino Superior, a partir das políticas de acesso, Sisu (Sistema de Seleção Unificada), Prouni (Programa Universidade Para Todos) e Fies (Fundo de Financiamento Estudantil).

Essa queda no número de participação de pardas/os e pretas/os no Enem revela como consequência o esvaziamento de estudantes negras/os dos bancos das universidades. Isso, somado ao cenário de avanço da agenda neoliberal/conservadora, acende alertas para o futuro das políticas afirmativas e os impactos na formação inicial e atuação de nossas/os professoras(es).

É a partir dessas premissas que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 apresentam, por um lado, avanços significativos no combate ao racismo e ao epistemicídio, e, por outro, encarnam grandes desafios para provocar mudanças individuais, institucionais e estruturais.

E se as mudanças são um processo de luta permanente dos movimentos sociais e professoras(es) engajadas/os, faz-se então necessário repensar as políticas curriculares de formação inicial e continuada de professoras e professores, a fim de que essas/es profissionais estejam mais bem preparadas/os para o trato pedagógico da diversidade e diferença.

Nunes, Santana e Franco (2021) analisam o tratamento da educação para as relações étnico-raciais no campo de formação de professoras(es) pedagogas(os). As autoras supracitadas afirmam a importância das epistemologias negras para a promoção de uma educação antirracista, compreendendo que, em um contexto marcado pelo epistemicídio que (re)produz a ausência das visões de mundo de povos africanos e do contexto afro-diaspórico, o curso de Pedagogia se torna um potente espaço de intervenção. Em consequência de ser a formação que

orientará profissionais na atuação frente à docência, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, as/os profissionais pedagogas(os) também atuam na gestão, pesquisa e ensino, podendo, nesses espaços de construção e divulgação de saberes, tecerem as possibilidades do trabalho para a aplicabilidade das políticas públicas para as relações étnico-raciais (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021).

Isso porque Nunes, Santana e Franco (2021) ressaltam que a educação básica ainda é permeada por uma visão eurocêntrica do conhecimento, que não reconhece as diferenças como potencializadoras. Nesse sentido, dialogam com Macedo (2005) e Gomes (2009) para afirmarem a diversidade étnico-racial como um direito de todas/os estudantes e, também um enfrentamento ao universalismo imposto à construção e reprodução de saberes.

A partir de então, as discussões enfocam a viabilidade de repensar os referenciais teóricos e metodológicos da base de formação de professoras(es) pedagogas(os). Dentro deste aspecto, as autoras trazem o debate acerca das ações afirmativas no ensino superior a partir da contribuição de Rodrigues, Cardoso e Silva (2019). As pesquisadoras consideram essas políticas como relevantes ao combate ao racismo e ao epistemicídio, em especial, por contribuírem com o enfrentamento ao histórico padrão hegemônico/dominante/eurocêntrico/desigual.

Por esse ponto de vista, é importante responsabilizar o Estado, visto que esse, por ser balizado pela lógica capitalista, colonialista, patriarcal, racista, LGBTfóbica, tem corroborado na permanência de uma cidadania hegemônica (PONTES, 2009).

Nesse sentido, o Estado neoliberal e universalista insiste em promover políticas de reparação em caráter de políticas de governo, portanto, suscetíveis às discontinuidades (ALMEIDA, 2019). No entanto, a reparação não é plena, a sua fiscalização torna-se falha e sua luta, contínua.

É necessário ter essa consciência a fim de que seja viabilizado a construção de outros horizontes epistemológicos para nossas/os estudantes, que estão rendidos por intermédio das nossas práticas pedagógicas a estruturas excludentes.

Logo, o posicionamento político-pedagógico mediante a superação do epistemicídio é urgente para que possamos deixar de perpetuar o padrão hegemônico imposto e passemos a questionar uma educação comprometida com as diferenças e a superação dos estereótipos, preconceitos e discriminações.

Nesse movimento contra-hegemônico, compreendo a partir da perspectiva de Macedo (2006, p. 104) a viabilidade do currículo como “um espaço-tempo de fronteira entre saberes”.

Em outras palavras:

[...] o currículo seria um espaço-tempo de interação entre culturas. Usando a terminologia de nossas coleções Modernas, em que as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos, poderíamos enumerar um sem-número de culturas presentes no currículo. Desde o que chamaríamos de princípios do Iluminismo, do mercado, da cultura de massa até repertórios culturais diversos, dentre os quais frequentemente destacamos culturas locais. Mas estar na fronteira significa desconfiar dessas coleções e viver no limiar entre as culturas, um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há significados puros. É a partir dessa fronteira que entendo ser o currículo que pretendo discutir as questões de poder, argumentando que uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical nos permite pensar uma outra forma de agência[...] (MACEDO, 2006, p. 106).

Deste modo, pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, é o que me move a investigar as questões de poder intrínsecas nas relações entre racismo e educação na sociedade brasileira.

Se o mito da democracia racial, instaurou hierarquias e tentou encobrir as desigualdades sociais produzidas pelo racismo, é possível questionar esse sistema de poder. Por isso, trago nesta investigação social o debate do racismo, como também uma preocupação e responsabilidade educacional.

Se o espaço escolar ainda é permeado por uma cultura que produz sentidos/significados da/o outra/o “a partir de estereótipos, transformando a alteridade em monstros e sujeitos indesejáveis” (TEDESCHI; PAVAN, 2018, p. 48), faz-se necessário a intervenção.

Uma intervenção, que defendo como professora, deve ser a estratégia de transformar a escola em um espaço viável para a desconstrução de discursos hegemônicos. Desta maneira, nutro a crença na possibilidade da construção de outros significados e representações (MACEDO, 2014).

### **3.3 Perspectivas para a educação das relações étnico-raciais: nos rastros das epistemologias do Sul**

A educação para as relações étnico-raciais sugere às/aos professoras(es) um compromisso desafiador, o enfrentamento ao racismo estrutural e institucional, bem como o individual, que segue estabelecendo aos corpos negros o lugar da negação, do silenciamento e inexistência.

Nesse contexto, é com o intuito da defesa da educação como um direito social que o Movimento Negro vislumbra, nesse espaço, a garantia de políticas públicas que assegurem o combate a esse histórico excludente.

Para Gomes (2010), é necessário que a escola reveja suas posturas, valores e conhecimentos, pois, muitas das vezes, estão atrelados à manutenção das desigualdades raciais, pensando que alguns discursos reproduzidos escamoteiam situações de precariedade vivenciadas por negras e negros, além de esconder os estigmas que sempre são condicionados às/aos negras/os, levando para o ambiente escolar um silenciamento perturbador acerca das tensões raciais que tanto assolam o chão das escolas. Em outras palavras:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei. Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências (GOMES, 2010, p. 104).

Para Silvério (2002 *apud* OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 185), a eficácia da lei requer transformações no âmbito da educação tanto nos discursos quanto nas práticas:

No que se refere à lei 10.639/03, ela regula a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e socialmente valorizados pela secular elite brasileira nos currículos escolares. Contudo, esse processo não se dá linear ou automaticamente. Atualizada em 10 de março de 2008, pela Lei nº 11.645, a Lei 10.639/03 é efetiva ao instituir obrigatoriedade dos estudos das contribuições dos negros e indígenas para a História do Brasil como parte do currículo da Educação Básica. Com isso, cria bases jurídicas para qualquer instituição de ensino da educação infantil ao ensino superior para a destituição do conhecimento eurocêntrico e o racismo institucional (Silvério, 2002), presentes nos currículos escolares brasileiros. A eficácia da lei se dá na mudança de práticas discursivas e na descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-brasileiros.

Isso porque a garantia legal ainda não significa que as instituições de ensino romperam com o epistemicídio por um conjunto de questões ainda não tratadas com rigor por parte do Estado, como a fiscalização do cumprimento desse dispositivo e os aspectos dos currículos de

formação de professoras(es) e da educação básica. Visto que esses currículos ainda são constituídos por ideais eurocêntricos, de acordo com Tedeschi e Pavan (2017, p. 679):

A ideia de uma razão universal, de um sujeito único, de uma verdade/conhecimento válida para todos, ainda marca a educação contemporânea, especialmente o currículo. As instituições educacionais ainda são, em certa medida, atravessadas por esses ideais e reforçam uma concepção de conhecimento que exige como pré-condição o sujeito puro de conhecimento. Os processos educacionais geralmente partem da ideia da universalidade e naturalização, da razão, do sujeito, da verdade/conhecimento, porque enredados na metafísica ocidental.

De fato, resiste ainda nos sistemas de ensino uma supervalorização dos saberes constituídos pela lógica do pensamento eurocêntrico e, ao mesmo tempo, há uma deslegitimação de todos os saberes constituídos fora dos padrões ocidentais.

Para professoras(es), enfrentar esse sistema exige reconhecer que é possível provocar fissuras em uma estrutura racista, ainda mais se considerarmos que, mesmo diante tensões reguladoras e conservadoras, a educação ainda é um terreno de dinamismos (GOMES, 2017), o que permite suscitar diálogos que podem elaborar pedagogias que indagam os sistemas de dominação (racismo, capitalismo e patriarcado).

Ao pensar a escola e suas potencialidades para intervir em sistemas estruturais, Pinheiro (2023, p. 147) afirma que:

A escola é o espaço de formação humana por excelência; ela é um complexo social fundamental na nossa constituição, tanto no âmbito social, pensando na coletividade, quanto no aspecto individual, a partir da nossa construção subjetiva. A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo.

Entretanto, enfrentar sistemas de dominação, exigirá mudanças reais nas posturas de professoras e professores que querem e podem tornar a realidade escolar palco para os questionamentos das ausências sentidas, pois ainda existem sujeitas/os que, devido aos processos epistemicidas, estão à margem no sistema educacional. Segundo Munanga (2013, p. 22):

O Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades: os povos indígenas de diversas origens étnicas, os europeus de diversas origens étnicas, os africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais,

todos sem exceção deram suas notáveis contribuições na formação do povo brasileiro, na construção de sua cultura e de sua identidade plural. Mas a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades, que ainda estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, além de os portadores dessas identidades de resistência serem também vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até da segregação racial de fato.

Dentro deste cenário desigual, no qual identidades são desconsideradas, Gomes (2017) defende a “sociologia das ausências” e a “sociologia das emergências”, desenvolvidas por Boaventura de Souza Santos como fundamentais para a compreensão da percepção da produção da não existência atrelada a povos negros e indígenas, e, dessa percepção, buscar alternativas para o reconhecimento dessas identidades.

Desta maneira, a sociologia das ausências intenciona refletir acerca das bases epistemicidas, entendendo que se faz necessário estar atenta/o ao que a colonialidade produz no campo da ciência, a fim de que haja entendimento do complexo e persistente processo de construção da invisibilidade, inexistência e marginalização a toda forma de conhecimento diferente do padrão eurocêntrico.

As sociologias das emergências surgem como resposta ao apagamento tanto simbólico, quanto físico das culturas subjugadas, de forma a contribuir à medida que se propõe recriar alternativas epistemológicas que buscam intervir nesse vazio produzido, dando lugar a valorização, reparação e afirmação. Para Gomes (2017, p. 41):

A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe [...] Há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. O que unifica as diferentes lógicas da produção da não existência é serem todas elas manifestações de uma monocultura racional [...] A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado [...] sendo assim, a sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Ela amplia o presente, juntando ao real amplo das possibilidades e as expectativas futuras que ele comporta. Nesse caso, a ampliação do presente implica a contração do futuro na medida em que o ainda não, longe de ser um futuro vazio e infinito, é um futuro concreto, sempre incerto e sempre em perigo.

Construir outros horizontes possíveis, por sua vez, demanda refletir que os aparatos construídos pela modernidade europeia, culminaram em graves heranças para os espaços de construção de saberes.



Com efeito, durante longos séculos, as universidades e as escolas de educação básica, se limitaram a aceitar uma única forma de ser e saber, por consequência, a superação dessas heranças colonialistas devem se transformar em projetos políticos pedagógicos emancipatórios, que contribuem em visibilizar e dar voz à diversidade de saberes existentes. De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 23):

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Dentro desse pressuposto, Gomes (2017) destaca que, através desse olhar para a diversidade epistêmica, se torna possível produzir a denúncia para as supressões das formas de ser e estar no mundo dos povos colonizados.

Pensando que a colonialidade constrói no campo do conhecimento lógicas hegemônicas, que institui a ciência moderna ocidental como universal, essa geopolítica do conhecimento eurocêntrica é a grande responsável pela manutenção do racismo, à medida que desconsidera toda diversidade dos saberes e conhecimentos produzidos fora desse padrão.

Na contramão do que induz a ciência moderna ocidental, Gomes (2017, p. 41) vislumbra as epistemologias do Sul como intervenções potencializadoras:

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposta pelo colonialismo. [...] Essa postura político-pedagógica poderá nos levar mais além. Ela nos ajudará a superar o pensamento abissal. Pensamento esse presente na ciência moderna ocidental, que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo.

Com a supressão dos saberes de povos colonizados, as epistemologias do Sul (SANTOS; 2010) são consideradas alternativas para uma educação comprometida com o enfrentamento ao racismo, pensando que, assim como foi construída historicamente a universalidade do pensamento europeu, é possível construir de forma significativa a diferença (BURBULES, 2008).

Para Santos (2010), a ecologia de saberes surge como afirmação da diversidade epistemológica existente no mundo, pois se faz necessário questionar o padrão científico imposto, inclusive dando lugar à valorização das mais diversas formas de construir conhecimentos.

Em resposta ao apagamento histórico dos saberes dos povos colonizados, as epistemologias do Sul se tornam caminhos viáveis para a superação do epistemicídio. Uma vez que se tornam protagonistas dos saberes, os diversos povos historicamente silenciados e invisibilizados. Para Santos (2021, p. 17):

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico como no sul geográfico. O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações.

Essas perspectivas quando consideradas nos espaços de produção dos saberes se tornam grandes potencializadoras da educação para as relações étnico-raciais, já que são capazes de desconstruir o ideário epistemicida e dão lugar a alternativas políticas e pedagógicas de recriação de um universo cultural historicamente estigmatizado.

Portanto, o comprometimento com a educação para as relações étnico-raciais move professoras(es) e estudantes para uma missão de reconhecimento das diferenças, para que, assim, seja possível transformar a sala de aula em um espaço plural.

Diante das discussões e reflexões apresentadas, conclui-se que as artimanhas do racismo estrutural exercem no cenário educacional uma de suas mais bem elaboradas tecnologias: o epistemicídio que segue enraizado desde o advento da colonização, produzindo silêncios nos espaços de produção de saberes, a considerar, nessa investigação, as instituições escolares de educação básica.

Esse compromisso instituído pela via da obrigatoriedade (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) traz responsabilidades para os sistemas de ensino e educação básica em todos os seus níveis e modalidades, ao passo que são instituídas ações que aspiram a equidade racial. Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana questiona dentro da esfera legislativa os espaços de produção de conhecimento, ao se incorporar como instrumento legal que orienta o cumprimento da Lei 10.639/2003 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Na direção apontada pelas legislações, as instituições de ensino devem assumir suas responsabilidades no compromisso antirracista. Nas palavras de Pinheiro (2023, p. 148):

Mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e professor precisam pautar a equidade racial em toda sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de positividade; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programa de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/as estudantes, objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje.

Ao proporcionar, nas salas de aulas, vivências, práticas e conhecimentos científicos em um viés democrático, oportunizando a educação das relações étnico-raciais, estamos rompendo com o racismo epistêmico e sinalizando a urgência da reflexão acerca do epistemicídio, que, como já discutimos em seção anterior, se trata de deslegitimar e silenciar epistemologias alternativas à epistemologia euro-americanocêntrica.

Nesse aspecto, a Lei 10.639/2003 reflete os seus efeitos na formação de professoras(es), para as instituições públicas e privadas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015). Desta maneira, a legislação evidencia o seu lugar na reparação histórica ao epistemicídio, pois trata da obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura africana, Afro-brasileira (10.639/2003) e indígena (11.645/2008).<sup>8</sup>

Afirmando a urgência indispensável em (re)pensar a organização curricular e os materiais didáticos de nossas instituições de ensino superior e educação básica, ao tornar necessária a inserção dos referenciais africanos, afro-brasileiros e indígenas, fora dos contextos de colonização, visibilizando nos conteúdos de ensino, os conhecimentos científicos, de literatura, arte, tecnologias, filosofias, etc., de modo a dar vozes e protagonismo aos grupos que foram historicamente subalternizados.

---

<sup>8</sup> A presente investigação social tem como um de seus objetos de estudo a Lei 10.639/2003, que trata da inserção dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares. Para aprofundar os estudos acerca da Lei 11.645/2008 e da temática da História e cultura indígena sugere-se as leituras de Collet, Paladino, e Russo (2014) e Funari e Piñón (2011).

Nesses caminhos de reflexão que permeiam a atuação docente diante o racismo epistêmico, essa pesquisa se dedica a compreender os impactos do epistemicídio na formação e na atuação de professoras(es), tencionando que a mudança da prática pedagógica transpassa, necessariamente, pela formação de professoras(es), tanto inicial quanto continuada.

Desta maneira, ancorada nos estudos sobre História Oral (ALBERTI, 2013) com enfoque na História Oral temática (MEIHY; HOLANDA, 2020), pretendo apresentar, na próxima seção, os caminhos metodológicos e os procedimentos éticos e políticos que essa pesquisa em Ciências Humanas e Sociais incorpora.

## **4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA COM HISTÓRIA ORAL**

Nesta seção, pretendo apresentar os caminhos teórico-metodológicos tecidos nesta investigação social, que se faz em um prisma ético e político, pois atravessa as legislações regulamentadoras da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais com seres humanos (Resoluções 466/2012 e 510/2016) e o senso de compromisso social político assumido por quem constrói essa dissertação (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012, 2016).

Em vista disso, com base nos estudos sobre História Oral (ALBERTI, 2013), com enfoque na História Oral temática (MEIHY; HOLANDA, 2020), dedico-me, nesta seção, a descrever os caminhos percorridos na construção desta pesquisa, que, para além dos pressupostos teóricos, conta com as narrativas de professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dialogando sobre os aspectos que abrangem racismo, epistemicídio e questões da educação para as relações étnico-raciais que permeiam tanto a formação quanto a atuação docente.

O que nos leva a investigar a maneira que o epistemicídio se revela nas narrativas de professoras(es) quando refletem os aspectos de sua formação e atuação, com o objetivo de potencializar as possibilidades de epistemologias que promovam uma formação e uma atuação inclusivas e democráticas.

### **4.1 A pesquisa e a postura ética-política da pesquisadora**

A princípio, é importante enunciar que essa investigação social se respalda nos dispositivos legais que norteiam a investigação com seres humanos, isso porque, me comprometi a observar a Resolução n° 466/2012, que estabelece as normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, assim como a Resolução n° 510/2016 que apresenta as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012, 2016).

Desta maneira, o presente projeto de pesquisa foi previamente apresentado ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis. A partir de sua aprovação, a pesquisa teceu seus caminhos, fazendo a seleção das/os participantes e apresentando a todas/os o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento expôs às/aos participantes todas as informações sobre a investigação e seus direitos, além de que foram informadas/os sobre a

preservação de suas identidades, da possibilidade da desistência a qualquer momento e da isenção de ônus e/ou bônus na participação da pesquisa.

Para além das questões éticas mencionadas, nesta pesquisa foi imprescindível o exercício de uma visão de alteridade, um olhar para a/o "outra/outro" com sensibilidade, para que fosse possível estabelecer no percorrer da investigação um espaço sem julgamentos. De acordo com Severino (2014, p. 204), quando há a presença da/o outra/o, as dimensões ética e política da pesquisa se entrecruzam, como o excerto abaixo elucida:

A necessária consideração da presença do outro, como condição de qualquer eticidade, faz que os sentidos de ética e de política se entrelaçam intimamente. Não há como distinguir a qualidade ética de uma ação de sua qualidade política. A presença do outro em toda e qualquer circunstância da ação moral faz que toda ação envolva necessariamente as duas dimensões ao mesmo tempo, a ética e a política. Embora no discurso corrente, é comum usar separadamente os conceitos, toda ação humana, sob a perspectiva moral, é ético-política. O uso separado dos conceitos e dos termos visa apenas enfatizar o aspecto mais pessoal, quando se usa o termo ético, e o aspecto mais social, quando se usa o termo político.

Outrossim, as questões de alteridade estão intrínsecas às relações dialógicas, logo, a sensibilidade e a escuta significativa foram premissas essenciais para o diálogo com a/o “outra/outro” em uma perspectiva alteritária. Em outras palavras:

[...] o processo da pesquisa se constitui como uma totalização analítica e está implicado em uma postura ético-estética, a partir da atividade do conhecer, onde pesquisador e sujeito da pesquisa se constituem mutuamente, em relações dialógicas, alteritárias e necessariamente abertas ao outro. Por meio do processo que envolve tais relações, o(a) pesquisador(a) desconstrói significados fossilizados do saber psicológico para (re)construí-los a partir do discurso contextualizado tanto sobre o outro com o qual trabalha, quanto das relações que estabelece com esse outro e suas tensões (GROFF; MAHEIRIE, ZANELLA, 2010, p. 101).

A partir do pressuposto de que a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais envolve para além das questões éticas e, entendendo que meu encontro com as/os participantes da pesquisa suscitou relações dialógicas, marcadas por momentos de tensões, desconstruções e reconstruções de representações (GROFF; MAHEIRIE, ZANELLA, 2010, p. 101).

Além disso, como pesquisadora em Educação, adotei princípios ancorados em Mainardes e Cury (2019, p. 26):

Com base na teoria principialista, bem como nos documentos de associações com longa tradição no debate e na formulação de documentos orientadores com relação aos padrões éticos na pesquisa em Educação, os princípios gerais que devem orientar as pesquisas em Educação são os seguintes:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) responsabilidade social.

Dessa forma, além de abranger as questões éticas de consentimento, riscos e benefícios, respeito à integridade da pessoa humana e transparência, essa investigação social também transpassa por questões políticas, dado que há um conjunto de valores que foram levados em consideração, como a defesa da justiça, equidade e democracia.

Em vista das questões políticas e dos compromissos que essa investigação assume, manifesto o rompimento com a neutralidade, em consequência dos questionamentos que essa pesquisa elabora acerca dos sistemas de dominação hegemônicos. Em razão disso, Guerriero e Minayo (2013, p. 764) indagam o mito da ciência neutra, como podemos vislumbrar no fragmento abaixo:

[...] O mito da ciência neutra, produzida por cientistas isentos, caiu por terra há muito tempo, pelo menos entre pesquisadores das ciências sociais e humanas. A definição sobre o que pesquisar é frequentemente influenciada (e muitas vezes definida) pela disponibilidade de financiamentos, e o pesquisador trabalha a partir de sua inserção social, sendo profundamente marcado pelas questões de gênero, etnia, condição socioeconômica e, ainda, por seu pertencimento a uma comunidade acadêmica específica.

Nesse viés, não sustento nesta investigação a isenção, compreendendo que essa investigação se compromete com o posicionamento de denunciar as violências produzidas pela cultura dominante (educação permeada pelo pensamento hegemônico de uma cultura patriarcal, branca, capitalista, imperialista) e intenciona construir perspectivas em direção a uma cultura libertadora (inclusiva, democrática). Em concordância com Sobral (2008a *apud* GROFF; MAHEIRE; ZANELLA, 2010, p. 99), consideramos que:

Nesta perspectiva, produzir conhecimentos requer assumir uma posição de responsabilidade e responsividade pelo que se produz, como também problematizar o próprio lugar social de onde se fala. Afinal, a produção de conhecimentos não é neutra, o(a) pesquisador(a) é um agente que intervém e transforma os contextos onde atua na medida em que produz discursos e saberes sobre estes contextos e sobre os sujeitos com os quais pesquisa. A posição do autor(a)/pesquisador(a) é, portanto, de “responsabilidade”, ou seja, ele precisa responder pelos próprios atos e também responder a alguém ou ao contexto por aquilo que produz (SOBRAL, 2008a). A produção de conhecimentos em ciências humanas, nesse sentido, precisa ter como seu

fundamento orientador o compromisso social e ético com o humano, com as possibilidades de vida em suas diferentes manifestações balizadas pelas condições de convivência (SOBRAL, 2008a *apud* GROFF; MAHEIRE; ZANELLA, 2010, p. 99).

Frente a essa discussão, o reconhecimento de uma ciência não neutra me leva a avaliar na condução desta pesquisa o meu compromisso social como professora que intenciona, a partir da produção dos saberes constituídos por uma base que intenta desconstruir discursos hegemônicos, intervir no contexto atual de um país marcado por tensões sociais, onde o racismo estrutural, institucional e individual (ALMEIDA, 2019) ainda define lugares e não lugares, reproduzindo violências físicas e/ou simbólicas contra corpos racializados.

Por essa razão, essa pesquisa em educação se torna também um ato político, posto que investiga o epistemicídio, intencionando compreender seus impactos na formação e na atuação de professoras(es), a fim de refletir as potencialidades de uma epistemologia alternativa que promova aproximação a uma formação humana e prática pedagógica inclusivas e democráticas.

Tais pressupostos e pretensões estão em consonância com a escolha do método de pesquisa elencado para a nossa investigação, a saber: a História Oral temática, como trataremos na subseção a seguir.

#### **4.2 A história oral temática e os protocolos de pesquisa**

Ao delinear a metodologia da pesquisa com base na história oral temática, quem pesquisa precisa se ater ao caráter qualitativo, visto que não se trata apenas da constituição de fontes ou dados, mas, sim, de um processo minucioso que envolve ouvir, olhar, analisar, transcrever e transcriar.

Nesse aspecto, a História Oral exige de pesquisadoras/es não somente o domínio de técnicas, mas também a sensibilidade de estar com a/o “outra/outro”, descobrindo suas experiências, assim, a oralidade vai se transformando em uma fidedigna fonte de reinterpretação dos fenômenos histórico-sociais. De acordo com Lozano (2006, p.16):

Eu partiria da ideia de que a “história oral” é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento; que não é a depuração técnica da entrevista gravada; nem pretende exclusivamente formar arquivos orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso de transcrição da oralidade; nem abandona a análise à iniciativa dos historiadores do futuro. Diria que é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura



destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais.

Diante disso, a história oral é a metodologia assumida nesta investigação social, posto que reúno narrativas de atores sociais (professoras(es)) acerca de um contexto histórico, político e/ou social (racismo estrutural, epistemicídio) o que tornou possível a compreensão de fenômenos humanos e sociais (impactos do epistemicídio na formação e na atuação de professores).

Conseqüentemente, essa pesquisa se delinea a partir de seu caráter qualitativo, entendendo que não basta a aquisição de horas gravadas obtidas de longas entrevistas, não se tratando apenas de narrativas soltas e desconectadas sobre o passado de um sujeito (ALBERTI, 2013), mas a história oral permitiu “o conhecimento de realidades sociais através da narrativa de histórias que cristalizam determinados significados sobre o passado...” (ALBERTI; PEREIRA, 2004, p. 23).

Segundo Meihy e Holanda (2020, p.33) “...as entrevistas em história oral sugerem gêneros que se distinguem fundamentalmente...Basicamente há três gêneros distintos em história oral: 1. história oral de vida, 2. história oral temática; e 3. tradição oral.” Diante disso, a história oral temática se tornou a metodologia adotada nesta investigação, dado o enfoque central da pesquisa em desvelar e compreender de quais formas o epistemicídio atravessa a formação e atuação das/dos professoras(es). Para Meihy e Holanda (2020, p.39):

Em geral, a história oral temática é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático precisado no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimento de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias. A exteriorização do tema, sempre dado a priori, organiza a entrevista que deve se render ao alvo proposto[...].

Assim sendo, dentro da perspectiva da história oral temática, houve o uso do questionário e entrevista temática para a constituição dos dados apresentados na investigação. Destarte, considero o questionário como um instrumento complementar à entrevista temática, por permitir produzir algumas informações com maior precisão.

O questionário se tornou um instrumento para conhecer o perfil da/o participante e foi importante para obtenção de dados específicos, para o preparo e organização da entrevista. Uma vez que o questionário prévio tratou alguns aspectos relacionados ao perfil, formação e atuação profissional.

A partir do questionário prévio, foi possível, explorar as informações de idade, pertencimento racial, aspectos da formação inicial (instituição, natureza da instituição,

modalidade de ensino, ano de ingresso, ano de conclusão), aspectos profissionais (tempo de atuação na rede de educação) e realização de formações continuadas, o questionário também sugeriu às/aos participantes o reconhecimento acerca das temáticas relacionadas às relações étnico-raciais e as Leis nº 10.639/03 11.645/2008.

É relevante considerar que, o projeto de pesquisa considerou as condições sanitárias do momento da Pandemia causada pelo vírus COVID-19<sup>9</sup>. Dessa maneira, a fim da coleta de dados com o uso da história oral com recorte temático, utilizamos entrevistas virtuais que ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2022, com o uso da plataforma Google Meet<sup>10</sup>, que já era conhecida pelas/os participantes, uma vez que, em razão das/dos participantes serem professoras(es), exerceram docência durante a pandemia, quando precisaram fazer uso da plataforma mencionada.

Esse contexto proporcionou facilidade de manuseio, conforto e, também, disponibilidade de tempo entre os pares, sendo que relataram a flexibilidade do ambiente online como fator decisivo para que aceitassem participar da pesquisa. As entrevistas com cada participante foram previamente agendadas via WhatsApp.<sup>11</sup> O encontro com cada professora/professor teve duração entre uma hora e uma hora e meia de gravação.

É coerente abordar que ainda não há conclusões sobre os benefícios e malefícios acerca do uso da metodologia de história oral através de plataformas online (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020). Todavia, é válido considerar que o contexto pandêmico ampliou essas possibilidades.

Para Santhiago e Magalhães (2020), há mais perguntas do que respostas sobre história oral e o uso de tecnologias, porém, ciente do uso da plataforma digital online Google Meet, dediquei-me a estabelecer alguns mecanismos básicos visando uma maior segurança aos dados das/os participantes. Sendo assim, foi realizado o download de todos os dados em um

<sup>9</sup> Vale destacar que a Pandemia ocasionada pela Covid-19 surgiu em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, sendo decretada como estado pandêmico pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2020. O controle, no momento, ocorreu por meio de vacinação. No entanto, no final de 2021, com uma nova cepa do coronavírus (Ômicron), houve uma onda de casos que causou preocupação aos órgãos internacionais de saúde. Para saber mais acesse o portal da Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

<sup>10</sup> O Google Meet é o serviço de videoconferências do Google, disponibilizado no navegador e em aplicativo para celulares. A plataforma exige apenas uma conta em seu domínio para criar ou participar de chamadas, com a opção de usar áudio, vídeo e texto. Cf. MAGALHÃES, André Lourenti. O que é o Google Meet? **Canaltech**, 13 jul. 2022. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/apps/o-que-e-o-google-meet/>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

<sup>11</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

dispositivo local e seguro, protegendo a segurança de todo e qualquer registro das plataformas virtuais, ambiente compartilhado ou nuvem.

Também estabeleci a necessidade da câmera e microfones funcionais durante toda a entrevista, de forma a capturar o máximo de reações e emoções possíveis, entendendo que, no ambiente online, podem ocorrer desconexões de rede e inúmeras outras interferências cotidianas (um telefone pode tocar, alguém pode chegar para falar com a/o participante, a/o participante pode precisar se ausentar etc.) que fazem parte do processo.

Também adotei flexibilidades que deixaram as(os) participantes mais tranquilas/os em relação ao andamento da entrevista, esclarecendo às/aos participantes que poderia haver pausas e até reagendamentos sempre que necessário.

Através da história oral temática, foi possível alçar reflexões relevantes para a investigação social, posto que, em conjunto com minha orientadora, organizamos eixos centrais para a condução da entrevista: formação inicial, formação continuada, prática pedagógica e epistemicídio.

Nos eixos temáticos de “formação inicial” e “formação continuada”, a concentração de meus esforços tentou interpretar as narrativas que versam aspectos da presença e/ou ausência da discussão da educação para as relações étnico-raciais nesses momentos formativos. As(os) participantes puderam expressar suas vivências e suas visões sobre a temática e de que forma os aspectos das questões étnico-raciais foram abordados tanto na formação inicial quanto na formação continuada. A partir desses eixos temáticos foi possível tecer caminhos para refletir o modo com que as/os professoras(es) compreendem a dimensão do epistemicídio em suas experiências formativas.

O eixo temático “prática pedagógica” trouxe para essa investigação informações além do objetivo da compreensão do epistemicídio na prática pedagógica de professoras(es), pois as memórias das/dos participantes me permitiram dialogar com as perspectivas teóricas acerca do racismo e epistemicídio assumidas nesta investigação social. Faço essa afirmação porque essa pesquisa denuncia o epistemicídio como um elemento de reprodução do racismo. Em vista disso, as memórias de professoras(es) me levaram a refletir acerca do quanto as tentativas de apagamento das questões que atravessam a educação das relações étnico-raciais sequestram as possibilidades de ampliação das alternativas políticas e pedagógicas, para epistemologias contra-hegemônicas.

Por fim, através do eixo temático “epistemicídio”, foi possível dialogar com participantes sobre suas compreensões acerca da presença do racismo na sociedade brasileira e

as formas com que o racismo impacta o campo educacional, sobretudo o apagamento e a invisibilidade que perpassam essa temática no ambiente escolar, mesmo após 20 e 15 anos da publicação, respectivamente, das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do tratamento da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino.

Após a realização das entrevistas, considero que o manuseio de vídeos e áudios foram de suma importância para o processo de análise e reflexão no momento de transcrição dos dados, isso porque o acesso ao material de áudio e vídeo tornou possível a interpretação de reações relevantes. A título de exemplo, foram observadas em alguns momentos as reações de indignação, insatisfação e assertividade, o que corroborou no processo de transcrição. Considerando que nesta investigação social o processo de transcrição é concebido na perspectiva de Meihy e Holanda (2020, p. 133):

O conceito de transcrição é uma mutação, a “ação transformada, ação recriada” de uma coisa em outra, de algo que, sendo de um estado da natureza, se torna outro. A beleza da palavra composta por “trans” e “criação” sugere uma sabedoria que ativa o sentido íntimo do ato de transcriar. Fala-se de geração, mas não de cópia ou reprodução. Nem de paródia ou imitação. O senso estético encontra aí o colo que abriga aproximações sempre evocadas entre literatura e história oral. Nesse sentido, aplica-se à prática da transformação do oral no escrito; a metáfora da água que transmuda do líquido para o gasoso. A palavra também varia na forma do oral para o escrito. É assim que se justificam as variantes de uma mesma fonte, a palavra, que ao perder sua condição etérea ganha dimensões plásticas, viram letras grafadas.

Nesse viés, nesta etapa da pesquisa, a difícil tarefa concentrou-se em transformar os documentos orais obtidos através das entrevistas gravadas, em vestígios relevantes para a composição da investigação. Em outras palavras, nesse momento, os conjuntos de registros orais se transformaram em fontes significativas para a construção dos diálogos e reflexões incorporadas nesta investigação social.

#### **4.3 Quem são as/os participantes desta investigação social? De onde surgem as versões e visões narradas nesta pesquisa?**

Na presente pesquisa, assim como Meihy e Holanda (2020) consideram que a história oral é uma história do presente, as narrativas das/os professoras(es) entrevistadas/os possibilitaram estabelecer relações entre passado, presente e futuro. O roteiro da entrevista oral temática, portanto, proporcionou-me o diálogo com participantes sobre os subtemas: formação e atuação, racismo e epistemicídio, como já mencionado na subseção anterior.

Desses diálogos, foram reinterpretadas as questões que transpassam o racismo estrutural que exercem no cenário educacional um de seus mais bem elaborados processos; o epistemicídio que segue enraizado desde o advento da colonização produzindo silêncios e ausências nos espaços de produção de saberes.

Neste curso, é importante ressaltar que desses diálogos também surgiram anseios de futuro, reivindicações por um processo formativo capaz de levar a educação a um lugar de potencialização das diferenças.

As/os professoras(es) que se propuseram a participar desta pesquisa concederam não apenas informações, fatos ou dados acerca da formação e atuação, no que diz respeito às relações étnico-raciais e epistemicídio, mas por intermediação das narrativas construídas nos caminhos da história oral temática, foram viabilizados horizontes possíveis para aquelas e aqueles que se preocupam com as questões socioeducacionais e que pretendem, a partir da educação, construir uma sociedade democrática.

A pesquisa contou com a contribuição de quatro participantes, sendo essas/es professoras(es) atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente quartos e quintos anos, na cidade de Rondonópolis, estado de Mato Grosso, vinculados à rede pública estadual e privada.

A escolha por contemplar participantes das redes públicas e privadas, por mim, autora desta dissertação e minha orientadora, Professora Doutora Merilin Baldan, configura-se como uma escolha política, pois entendemos que, muitas das vezes, as escolas particulares não são investigadas em projetos de pesquisa, ocasionando um esvaziamento de produções científicas acerca dessa rede ensino, além de que, havia interesses em compreender o universo da formação e atuação no que se diz respeito às discussões das questões étnico-raciais no âmbito privado de ensino.

Os encontros para a realização das entrevistas ocorreram através da plataforma Google Meet, em formato online. Antes do início da gravação, foram reiteradas as medidas protetivas, primordialmente acerca do sigilo para a proteção de dados das/dos participantes.

Desta maneira, foi proposto aos participantes que escolhessem nomes fictícios para compor o processo de transcrição na pesquisa. Abaixo, apresentamos o Quadro 5, com informações básicas e, em seguida, uma elaboração textual de apresentação de cada participante que compõe essa investigação.

Quadro 5 — Perfil básico de informações das/os participantes da pesquisa

| <b>Participante</b>                            | <b>Isabela</b> | <b>Margareth</b> | <b>Mayra</b>       | <b>Silveira</b>    |
|--|----------------|------------------|--------------------|--------------------|
| Idade  | 39 anos        | 52 anos          | 39 anos            | 42 anos            |
| Pertencimento racial                           | Branca         | Parda            | Parda              | Preto              |
| Formação                                       | Pedagogia      | Pedagogia        | Pedagogia          | História           |
| Rede e modalidade instituição formação inicial | Privada EAD    | Privada EAD      | Privada Presencial | Pública Presencial |
| Rede de atuação                                | Pública        | Pública          | Privada            | Privada            |
| Tempo de atuação profissional na docência      | 15 anos        | 11 anos          | 18 anos            | 15 anos            |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2023).

Sobre o perfil das/os participantes, destaca-se que, enquanto três participantes da pesquisa são do gênero feminino, um é do gênero masculino; todas/os com idade entre 39 e 52 anos. Considerando o pertencimento racial dos participantes, temos três participantes negras/os (duas pardas e um preto) e uma participante branca.

Em relação à formação, três das/os participantes têm formação em instituições privadas de ensino e apenas um(a) com formação em instituição pública federal, sendo que metade deles tiveram a sua formação na modalidade EAD (Educação à Distância) e a outra metade, na modalidade presencial.

Levando em consideração os cursos de formação das/os professoras(es) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, obtivemos a entrevista com três participantes com formação em pedagogia e um, em História. Embora não seja objeto desta investigação, vale ressaltar que, no desenvolvimento da pesquisa, foi observado que docentes de outras licenciaturas atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, *locus* preferencial de atuação da/o pedagoga/o. Tal situação é encontrada, principalmente, nas redes privadas de ensino.

Quanto ao tempo de atuação das/os participantes, observamos que são professoras(es) experientes, sendo que possuem mais de 10 anos de docência. Considerando o local de atuação no momento da entrevista temática de história oral, destacamos que duas participações são pertencentes à rede pública e duas pertencentes à rede privada, cujas escolas estão localizadas em zonas centrais da cidade de Rondonópolis/Mato Grosso.

Abaixo apresentamos o perfil e algumas especificidades de cada participante.

- **Isabela**

Isabela é mulher, cisgênero, considera-se branca, é formada em Pedagogia desde 2009, em instituição privada de ensino, na modalidade à distância. A professora tem atuado na educação básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente com quintos anos, na rede pública estadual de Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis.

- **Margareth**

Margareth é mulher, cisgênero, considera-se parda, formou-se em Pedagogia em 2008, em uma instituição de ensino privada, na modalidade à distância. A sua atuação tem sido sempre na rede pública de ensino, na educação básica, mais especificamente com anos iniciais do Ensino Fundamental. Atua como professora na rede estadual, na unidocência, no quarto ano do ensino fundamental, na cidade de Rondonópolis, estado de Mato Grosso.

- **Mayra**

Mayra é mulher, cisgênero, considera-se parda, é formada desde 2004 em Pedagogia, em instituição privada de ensino, na modalidade presencial. Ela está atuando na educação básica desde 2005 e, atualmente, é professora das disciplinas de História e Geografia nas turmas de quartos e quintos anos, em uma escola particular na cidade de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso.

- **Silveira**

Silveira é homem, cisgênero, considera-se preto, formou-se em História, em 2006, em uma instituição pública federal, na modalidade presencial. Silveira possui 15 anos de experiência de ensino na educação básica privada e, atualmente, trabalha com a disciplina de sua formação acadêmica com quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, em uma escola particular de Rondonópolis, estado de Mato Grosso.

Através das narrativas das/os participantes, essa pesquisa construída através da metodologia da história oral temática, tenta estabelecer as conexões entre passado, presente e futuro (ALBERTI, 2013).

A partir das conexões, entre o passado, presente e futuro, na próxima seção dedico-me às reflexões que relacionam racismo, educação para as relações étnico-raciais, epistemicídio e educação.

Os diálogos que são tecidos a partir das memórias de professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, intentam refletir os impactos do racismo e epistemicídio na formação

e prática pedagógica de professoras(es), trazendo perspectivas dos caminhos percorridos (passado) e do que é possível elaborar (presente), para (re)construir caminhos que nos aproximam de uma educação e sociedade democráticas (futuro).



## **5 HISTÓRIA ORAL E EPISTEMICÍDIO: ENTRE DIÁLOGOS, MEMÓRIAS E REFLEXÕES DE PROFESSORAS(ES) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A presente seção, apresenta diálogos, memórias e reflexões tecidas a partir da história oral temática, com o propósito de compreender os impactos do epistemicídio na formação e atuação de professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O processo das entrevistas orais temáticas é organizado em eixos que permitem organizar o diálogo entre pesquisadora/pesquisador e participante, e são pré-definidas no momento de construção dos instrumentos de coleta de dados.

Neste sentido, o eixo permite ir avançando na temática a partir de recortes e a sua condução se dá pela solicitação de que a/o participante verse a respeito dos aspectos relacionados à temática.

Em alguns momentos, neste diálogo, a/o pesquisadora/pesquisador intervém a fim de explicar alguma ideia, ou aprofundar em algum aspecto apresentado pela/o entrevistada/o, cuidando para não intervir excessivamente (diretividade). Esse processo foi realizado, de forma respeitosa e ética junto às/aos participantes em um diálogo que abrange racismo, sociedade, educação e aspectos da educação para as relações étnico-raciais.

Ressalto ainda que a abertura para abordar os eixos, em especial, com a mobilização da memória das/os participantes, sugere em suas narrativas pontos de intersecção entre os eixos, de modo que essas narrativas vão se complementando e complexificando, ou mesmo se contradizendo, reforçando algumas memórias e servindo de gatilhos para outras.

As retomadas, a partir do diálogo, também são possíveis e, assim, as narrativas são construídas a partir da memória que temos delas e do processo de interpretação que temos sobre a temática a partir do experienciado.

O tratamento dessas memórias, dentro da história oral (temática), perpassa o processo de transcrição e de transcrição em si, como já salientamos na seção anterior. Com isso, dá amparo à visualização do campo discursivo das narrativas e das memórias das/os participantes e esse processo foi realizado por mim, a partir da gravação das entrevistas em vídeo.

É, também, nesse processo de transcrição, que os *insights* e a organização dos pontos de intersecção, complementaridade e complexidade que surgem nas narrativas são visualizadas e, a partir de então, dá início ao processo preliminar de análise.

Por fim, o processo de transcrição acentua a relevância das entrevistas orais, afinal, a transformação do oral em escrito permite diálogos potencializadores. Uma vez que, das memórias de professoras(es) surgiram construções narrativas, que se entrelaçam, mesmo quando divergem uma das outras, levando-nos a um processo de reflexão acerca do racismo, epistemicídio, formação e atuação de professoras(es).

Passamos, agora, para o nosso primeiro eixo.

### **5.1 Formação inicial e educação das relações étnico-raciais**

Uma das reivindicações históricas do Movimento Negro, no Brasil, tem sido pelo acesso à educação. Isso porque, desde o período colonial, foram (re)produzidos inúmeros mecanismos de expulsão dos coletivos não hegemônicos dos espaços de construção de saberes (GOMES, 2017).

É importante sinalizar que esses mecanismos de expulsão existiam muito antes do período pós-abolição, e que, em um projeto epistemicida, tratam de marginalizar todo o universo de saberes constituídos povos negros e indígenas nos espaços destinados à formação humana (CARNEIRO, 2005).

Assim sendo, compreendo a educação como um direito social historicamente negado às negras e negros no Brasil, e percebo que esse quadro de exclusão ainda precisa ser superado. Ao passo que essas tensões ainda reverberam, dados alarmantes de desigualdades sociais e educacionais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022).

A partir dessas compreensões, lanço-me ao diálogo com professoras(es), pois tenho a consciência de que, mesmo após 20 anos da publicação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o tratamento da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino, ainda persiste uma tentativa de silenciamento nesses espaços, quanto ao tratamento das questões que permeiam as temáticas raça e racismo.

Posto este cenário, é na tentativa da compreensão dos impactos do epistemicídio na formação de professoras(es), que o eixo temático de formação inicial foi pensado na construção desta investigação.

Trago, no presente eixo, narrativas em que professoras(es) abordam os aspectos mais relevantes no que se referem às discussões acerca da educação para as relações étnico-raciais durante o percurso formativo inicial.

Nesta esteira de diálogo, iniciei intencionando que às/aos participantes recorressem em suas memórias da graduação, especificamente memórias quanto à abordagem das questões

étnico-raciais, racismo e epistemicídio. Neste momento, poderiam elencar caso tenham tido disciplinas, cursos ou até mesmo eventos com esses enfoques temáticos. Também indaguei se, nesse momento formativo, houve a apresentação de autoras/es negras/os e/ou indígenas.

As/os professoras(es) elaboraram, a partir de suas memórias, narrativas que se remetem ao tratamento das relações étnico-raciais em sua formação inicial. Tais narrativas ora apontam ao epistemicídio, ora introduzem dinamismos:

Me lembro pouco desses assuntos na escola, coleei grau em 2004 e, em 2005, assumi a sala de aula como regente. Quando eu fui para a sala de aula que vi a necessidade desse conhecimento. Então, procurei por fora, procurando em alguns sites, para que eu pudesse transmitir esses conhecimentos para meus alunos, mas, durante a minha graduação, não tive base teórica para transmitir esse tipo de conhecimento para meus alunos (**Mayra**, 2022).

Na verdade, na minha graduação de Pedagogia não teve muito, não. Era focado mais nas leis. Teve toda grade curricular, mas já faz muito tempo. Não lembro de ter nenhuma disciplina, curso ou evento focado na área das relações étnico-raciais. Acho que durante a primeira graduação nunca foi tocado nesse tema (**Isabela**, 2022).

A ausência dos conhecimentos e saberes relacionados à discussão das questões étnico-raciais é evidente nos discursos de professoras(es) que estavam no ambiente acadêmico, em tempos de constantes transformações nos dispositivos legais considerados nesta investigação social (Lei 10.639/2003), levando em consideração que as/os professoras(es) Mayra e Isabela concluíram a graduação em 2004 e 2009, respectivamente.

As memórias de Mayra e Isabela não alcançam durante a graduação em Pedagogia o tratamento das relações étnico-raciais. Essa ausência direciona-me às reivindicações do Movimento Negro.

Entendendo que há muitos anos o movimento denuncia não só a expulsão de negros e negras do sistema educacional, como também um sistema de supressão dos saberes relacionados às questões étnico-raciais, nas instituições de ensino. De acordo com Gomes (2010, p. 103):

É a partir da constatação oficial que veio comprovar as suas históricas denúncias que o Movimento Negro passa a intensificar a sua luta demandando mudanças concretas no campo dos direitos. A luta pela inserção do direito da população negra à educação, após a Conferência de Durban, na África do Sul, no ano de 2001, ganha espaço na esfera jurídica e passa a explorar a sua capacidade de induzir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares. Um dos resultados dessa nova postura política é a aprovação da lei 10.639, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas da Educação Básica. A partir dessa lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispostos no parecer do Conselho, CNE/CP 003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004. Essa lei traz também mais uma característica peculiar: ela redefine a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, tornando-a a primeira LDBEN brasileira a incorporar efetivamente a temática racial em seu texto.

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN, 9.394/1996) inserindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Após alguns anos, essa mesma lei passou por mais uma alteração incluindo a temática indígena:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Para a formação inicial, é importante mencionar que as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) estabeleceram tomadas de providências dos estabelecimentos de ensino, em obrigatoriedade à Lei 10.639/2003. Para isso, tornou-se proposto que em todos os estabelecimentos de ensino houvesse alterações curriculares visando garantir a:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Esses marcos jurídicos tornam obrigatório às instituições de ensino, inclusive para as instituições de ensino superior, uma reorganização curricular para o tratamento das temáticas das relações étnico-raciais.

Também é relevante justificar que essa investigação social considera o currículo como político por entrelaçar o pedagógico a um projeto (PONTES; MACEDO, 2011). Por isso, não se trata de um espaço inamovível, mas, sim, de constantes conexões, rupturas e questionamentos.

Na perspectiva do currículo político, passamos a (re)pensar os silêncios que estão em torno das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino. Carneiro (2011) nos lembra que, no contexto racial brasileiro há uma espécie de poder hegemônico, onde brancos dominam todos os espaços de destaques, pois representam grande maioria nos ambientes midiáticos, nos cargos gerenciais no mundo do trabalho, ocupam o topo das hierarquias sociais, além dos setores acadêmicos.

Logo, dentro desse contexto, mesmo após as alterações nos dispositivos legais, ainda há obstáculos para a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Obstáculos que trazem para as instituições de formação de professoras(es) à contraposição. Para Gomes (2017, p. 25):

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado por coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora.

A partir de Gomes (2017) e Pontes e Macedo (2011), defendo que os espaços de construção de saberes e os currículos de formação de professoras(es) são espaços privilegiados para o enfrentamento à histórica exclusão de direitos e invisibilidade da contribuição de negras e negros na construção do país. Em razão de serem espaços de constantes disputas e indagações.

O dinamismo dos currículos de formação de professoras(es) é percebido nas memórias de Silveira quando remete algumas rupturas contra-hegemônicas em sua formação inicial. Isso porque Silveira revela a abordagem das relações étnico-raciais em seu percurso formativo:

Quando fiz História, licenciatura plena, o curso de História que nós fizemos há quase 20 anos atrás é muito diferente do curso de hoje, a começar pela própria grade. O curso de História antes tinha uma grade voltada totalmente para o bacharelado. O que diferenciava e estabelecia ele como licenciatura era a metodologia e pesquisa em História e estrutura e funcionalismo do Ensino Fundamental e Médio... Sobre a questão étnico-racial, nós, de fato, não passamos com um grau de profundidade que precisávamos, dentro da universidade pública... algumas disciplinas eram jogadas como optativas... como exemplo, História da África... tínhamos algumas disciplinas como Brasil I, II, III, então, dentro dessas disciplinas, havia uma abordagem de questões raciais, mas não da forma que deveria ser feito (Silveira, 2022).

As memórias de Silveira, graduado no ano de 2006, levaram-me a pensar o quanto as universidades públicas contribuíram e contribuem para o movimento do debate e reflexão das

questões étnico-raciais na formação de professoras(es). Há quase 20 anos atrás, mesmo diante um cenário de instituição de marcos jurídicos para as discussões da diversidade e diferença, Silveira menciona rupturas no quadro epistemicida, mesmo que ainda de forma superficial. Para Cardoso (2016, p. 169):

A via da obrigatoriedade (com conteúdos sistematizados, diferentes perspectivas teóricas e chaves de análises), defendida nessa pesquisa, embora não desprezando a importância da sensibilização, compreende o debate da EREER na perspectiva da política pública educacional cujo projeto de sociedade está pautada na justiça social, equidade, problematização e superação das relações de poder e reconhecimento das diferenças, portanto deve ser cumprida pelos/as professores/as independente de suas convicções e abertura para o tema. A introdução da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira pelo viés da obrigatoriedade coloca a temática no campo da política curricular oficial e sistematizada, o que possibilitaria avanços e menos equívocos no processo formativo. Este é um campo movediço porque, como vimos, as práticas docentes também são atravessadas pelas crenças e convicções dos/as professores/as, por outro lado uma formação inicial e continuada consistentes podem oportunizar os docentes em formação modificar suas crenças e práticas.

Assim, a partir do diálogo com professoras(es), nutro a defesa do quanto a obrigatoriedade das Leis — em especial, a 10.639/2003 e a 11.645/2008 — são pontos estratégicos relevantes na construção de uma política educacional que intenciona romper com o epistemicídio, por permitirem o reconhecimento das diferenças, indagar as relações de poder e desconstruir discursos hegemônicos (MACEDO, 2014).

Por esse viés, também tenho a crença de que, para atravessar o conservadorismo e os discursos hegemônicos, é de suma relevância uma formação humana que contraponha epistemologias que não dialogam com a construção de uma sociedade que preze pela justiça social e a equidade, o que conduz a inserção dos saberes relacionados às relações étnico-raciais na formação de professoras(es).

A professora Margareth também expõe em sua narrativa que experienciou o contato com as temáticas que atravessam as questões étnico-raciais e que esse contato se tornou relevante para sua prática pedagógica em sala de aula:

Na graduação, a presença dessa temática foi importante para mim como profissional, até para que, em sala de aula eu tivesse a capacidade de estar trabalhando essas questões, para ensinar o aluno a lidar com as diferenças, não só em sala de aula, mas em qualquer lugar na sociedade (Margareth, 2022).

Muito me entusiasmei a professora ter sido a única que afirmou ter tido um contato significativo com a discussão das relações étnico-raciais. Então, procurei estimulá-la para que

discorresse sobre a apresentação de autoras/es negras/os e indígenas durante sua graduação, a fim de que eu pudesse desatar mais vestígios de sua memória para vislumbrar os referenciais que foram apresentados durante sua graduação em Pedagogia:

Não me lembro de nenhum. Na época que fiz minha faculdade o material era apostilado, minha faculdade foi a distância. Lembro que tivemos essa discussão, mas não me lembro quais foram os autores (**Margareth**, 2022).

A professora Margareth recordou que, em algum momento, a discussão das relações étnico-raciais foi apresentada em sua graduação. Todavia, ela não consegue enunciar memórias de referenciais desse recorte formativo.

A partir do diálogo com professoras(es) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da formação inicial, no que se refere à abordagem das questões étnico-raciais, as narrativas permitiram-me alcançar uma certa compreensão da sistemática do epistemicídio, pois a ausência de memórias das temáticas que envolvem raça e racismo na formação inicial dessas/es professoras(es) me movimentam em uma reflexão dentro dos caminhos tecidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos últimos 20 e 15 anos, respectivamente, entendendo que esses dispositivos legais indagam a educação (básica e superior) e investem mudanças de cunho epistemológico e também de práticas pedagógicas.

Perceber o epistemicídio na formação inicial das/os professoras(es) que compõem essa investigação social é se ater para as memórias não alcançadas, pois essa ausência de memória também nos diz muito, e as ausências também elaboram significados.

Afinal, a partir das memórias narradas por essas/esses professoras(es), percebo o tratamento das relações étnico-raciais, do racismo e do epistemicídio entrelaçados a uma memória quase que turva.

Pensando que essas/esses professoras(es) ou não se recordam dessas tratativas, ou, quando se recordam, nos remetem a um movimento ainda tênue. Poderia sustentar aqui que tal movimento, muito tímido em relação ao tratamento das questões étnico-raciais na formação inicial, se deu ao considerar que essas/esses professoras(es) concluíram a graduação entre os anos 2003 e 2009, respectivamente, em um contexto ainda recente da instituição de marcos jurídicos.

Contudo, Cardoso (2016) Santos (2022) e Santos, Veira e Silva (2023) elencam conquistas relevantes no campo educacional, abrem a discussão de movimentos potencializadores no Ensino Superior, movimentos esses que não podem ser invisibilizados e

desconsiderados, pois nos levam a experiências sociais significativas para o Movimento Negro e para o projeto de sociedade que almejamos (justa, equitativa, democrática, que celebra e respeita as diferenças). Porém, ao mesmo tempo, essas pesquisas mais recentes acerca da formação de professoras(es), trazem para o debate os desafios, os obstáculos e os enfrentamentos que ainda estão presentes no cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

## **5.2 Formação continuada**

Em um esforço teórico, nesta investigação social tratei, inicialmente, das bases que estruturam o racismo em nossa sociedade. Para isso, apresentei os fundamentos dessa lógica dominante e os sistemas que trabalham juntos para a manutenção desse sistema de dominação.

Com efeito, é conhecendo as lógicas que estruturam o racismo e suas alianças que podemos vislumbrar estratégias para seu enfrentamento. Também tive o anseio de apresentar dados atuais que o cenário excludente ainda experienciado por negras e negros no Brasil.

A opção de trabalhar com esses dados na pesquisa, concomitantemente às exigências legais (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), é justamente para que minhas/meus leitoras/es se coloquem em exercício de reflexão acerca das relações entre racismo, sociedade e educação, a fim de que tomem posição de suas responsabilidades perante o cenário que está posto.

Para isso há legislações que imperam as tratativas pedagógicas das relações étnico-raciais nas instituições de ensino. Neste contexto, ao passo que me torno consciente do papel que a escola pode desempenhar em seu cotidiano, para a superação do racismo, como também para a valorização das diferenças. Passo a defender a construção de uma educação antirracista, sendo essa uma educação afirmativa, que reconheça e celebre as diferenças, mas também uma educação que questione as relações de poder e nos leve a caminhos que possam superar culturas de dominação.

É a partir dessas perspectivas que penso o eixo da formação continuada de professoras(es) na construção desta investigação social. Enuncio que não é minha intenção culpabilizar professoras(es) pelas desigualdades sociais e raciais que atravessam a nossa sociedade. Mas investigo esse campo por sua potencialidade no agenciamento da luta antirracista, em especial, focando a superação das desigualdades educacionais com um recorte sociorracial.

Assim sendo, a formação continuada torna-se eixo de investigação, para que seja possível alcançar algumas compreensões da presença/ausência das discussões da educação para as relações étnico-raciais neste momento formativo imprescindível para professoras(es).



Ponderando que, a partir da formação continuada, professoras(es) podem ampliar suas possibilidades de revisar suas posturas e práticas pedagógicas. Tal como Oscar, Silva e Santos (2021, p. 110) corroboram:

A busca por formação continuada vai ao encontro do que entendemos por processo de formação em via de mão dupla, pois ao passo que a professora se (re)educa, realiza mudanças nas suas posturas e práticas, ampliando sua forma de dialogar com seus pares. Pares aqui entendidos como todos os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem: crianças, colegas professores, funcionários, gestores, responsáveis e comunidade escolar.

Desta maneira, compreendo a formação continuada como o lugar possível dos questionamentos das lógicas que insistem em incutir sistemas de poderes, que são violentos, excludentes, universalistas, homogeneizantes e nos levam para longe da sociedade democrática que almejamos.

No presente eixo temático, propus às professoras e professor que abordassem sobre a presença/ausência das discussões das relações étnico-raciais durante os momentos que atravessam sua formação continuada.

Além dessas discussões, direciono algumas especulações acerca do que as/os professoras(es) estão considerando como formação continuada.

Tendo em vista, a narrativa do professor Silveira, sou levada a interpretar que, para esse professor, a formação continuada é relacionada ao repertório de ações de cunho político-pedagógico-formativo dinamizados pelas instituições onde atua, em razão de mencionar não somente cursos ofertados institucionalizados (ofertados pela Secretaria de Educação ou por centro de formação), como também discussões ocasionadas pelo próprio grupo de professoras(es) no espaço escolar:

Eu mesmo sinto que me falta muito nessa área de discussões étnico-raciais, busco informações sobre isso. Em todas as escolas particulares em que trabalhei, nesses 15 anos, você não tem esse tipo de discussão, nem mesmo a formação continuada você tem. Levar abordagens para dentro de uma reunião de professores, para discutir a situação do negro, da violência, do racismo, nós não temos isso. Tem a possibilidade dos portais educacionais oferecerem cursos, que, na maioria das vezes, são pagos, não pela instituição, mas por você mesmo. Então...isso, na escola particular, você tem. Já na escola pública, você tem a formação voltada sempre no sentido método-pedagógico. Pelo menos, eu trabalhei 10 anos no ... (aqui o professor cita o nome de uma escola que já atuou, de forma a manter a garantia do sigilo, fiz a escolha de suprimir a informação, porém, trata-se de uma escola pública estadual), em 10 anos de formação continuada, nós nunca tivemos uma formação continuada vinda do

CEFAPRO<sup>12</sup> (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso), da própria SEDUC ou um curso de extensão, ou algo do gênero relacionado às discussões sobre práticas étnico-raciais, sobre a questão do racismo, como abordar em sala de aula, como discutir isso. Você tem professores ligados ao movimento negro...que discutia isso entre os professores, geralmente nós, professores negros da escola...Nesse momento, os professores discutiam, aí tinha professor que era ligado ao movimento negro que trazia essas discussões, porque dentro da formação tinha interação entre as áreas, se discutia projetos e, por algumas vezes, vinham essas discussões. Vinha de um ou outro professor, não tinha a aceitação de todos, pois há uma resistência a tudo que foge do bom quadro e giz, mas unindo-se ali, meio que informalmente a gente conseguia fazer um trabalho com os alunos (Silveira, 2022).

Silveira, que é professor da rede privada há 15 anos, teve a experiência de atuar na rede pública de ensino. No momento em que foi solicitado ao professor que abordasse aspectos relevantes de sua formação continuada na área de relações étnico-raciais, ele entende a formação continuada como a formação ofertada pelas redes de ensino em que trabalha ou trabalhou. Desse modo, teceu algumas comparações entre as redes de ensino pública, onde já trabalhou, e a rede de ensino privada, em que trabalha atualmente.

As narrativas de Silveira permitem elaborar o modo com que esse professor compreende a formação continuada em sua prática pedagógica. Ele menciona que tanto na rede pública, quanto na privada, não houve por parte das instituições de ensino a dinamização de cursos que compreendessem as temáticas étnico-raciais.

No entanto, havia no contexto escolar do ensino público um movimento de professoras(es), em grande maioria professoras(es) negras e negros que agenciavam momentos de discussões e reflexões das questões que atravessam raça, racismo e prática pedagógica.

Silveira revela que, apesar de não ter a participação de todo o corpo docente, os momentos agenciados por essas/es professoras(es) eram importantes para sua formação, pois, dos diálogos oportunizados, surgiam projetos em um prisma interdisciplinar.

É importante destacar nas narrativas de Silveira o agenciamento das questões antirracistas protagonizadas por professoras(es) negras/os. Nesse aspecto, é urgente que nos atentemos ao fato de que, muitas das vezes, as instituições escolares transferem a responsabilidade do antirracismo, única e exclusivamente para as(os) professoras(es) negras/os, como se elas(eles) fossem as(os) únicas(os) responsáveis por promover ações antirracistas.

---

<sup>12</sup> O CEFAPRO, mencionado pelo professor Silveira, diz respeito ao Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, que foi extinto da rede Estadual de ensino público de Mato Grosso no ano de 2022, quando foram instituídas as Diretorias Regionais de Ensino. Cf. Lei nº. 11.668, de 11 de janeiro de 2022.

Há vinte anos, as legislações trazem a via da obrigatoriedade em política pública educacional, e não se trata de uma responsabilidade somente de professoras(es) negras/os, mas, sim, de todas/os as/os agentes que estão na escola.

Silveira, ao mencionar os aspectos da formação continuada na rede atual onde trabalha (rede privada), destaca que não há momentos de discussões coletivas e que os portais educacionais disponibilizados para formação não permitem a troca de ideias e, por muitas vezes, não discute o problema vivenciado na realidade escolar.

Silveira compartilha suas angústias acerca da ausência de formações sobre relações étnico-raciais, no âmbito da rede de ensino particular. Essas percepções de Silveira me chamaram a atenção pelo fato de eu ser professora da rede pública, e muito me preocupa o cenário de apagamento das discussões étnico-raciais nas formações continuadas, também na rede pública.

Porém, na rede pública, o agenciamento dessas pautas ainda é possível na realidade escolar, mesmo diante o avanço do cenário ultraconservador/neoliberal, ao qual a educação brasileira está envolta atualmente. É importante ressaltar que, em Mato Grosso, tal cenário se escalou com mais ênfase com o alinhamento ideológico entre o atual Governador do Estado, Mauro Mendes Ferreira, e o Ex-Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro.

Para melhor situar a/o leitora/leitor, tentarei descrever o cenário de um modo que considero rasouro, por não conseguir alcançar todos os desarranjos que a educação pública de Mato Grosso tem sido refém nos últimos anos. Desde 2018, sob o governo Mauro Mendes, a educação pública tem sido constantemente influenciada pelas lógicas neoliberais/ultraconservadoras.

O plano de carreira dos profissionais da educação, que antes era alicerçado na garantia de uma educação pública de qualidade, foi desconstruído pela implantação de políticas que quantificam e mensuram o fazer docente a partir de metas que não levam em consideração a realidade da maioria das escolas da rede pública de ensino, quiçá a realidade das escolas públicas periféricas.

Nossa formação continuada, que anteriormente era construída coletivamente, levando em consideração o contexto escolar, foi substituída pelas plataformas virtuais, que oferecem pacotes prontos de serviços educacionais.

No atual contexto, perseguir profissionais que desvelam realidades da precarização do ensino público tem sido uma das tarefas indispensáveis do Estado, inclusive, profissionais

podem ser ameaçados e até exonerados de funções sem apresentação de justificativas ou até mesmo sem direito à defesa.<sup>13</sup>

Dentro deste cenário, torna-se perigoso para servidoras/es da educação expor a constante falta de professoras(es) em inúmeras escolas públicas, indignar-se diante da má qualidade da formação continuada ofertada pelas plataformas virtuais. Com isso, torna-se um risco até mesmo cobrar estrutura física básica das unidades de ensino, ao passo que ativistas do movimento sindicalista podem se tornar alvos de assédio e repressão por parte da Secretaria Estadual de Educação.

Ao descrever tal conjuntura, aponto para a/o leitora/leitor o conservadorismo e o neoliberalismo que atravessam a educação pública da rede estadual de ensino de Mato Grosso. Neste contexto, as discussões das tensões raciais sofrem uma espécie de tentativa de apagamento nas escolas, porém, o agenciamento de profissionais compromissadas/os com a educação para a democracia e a emancipação social resiste e ressignifica essas discussões no âmbito escolar.

As narrativas de Silveira nos remetem a movimentos contra-hegemônicos, que independem das instituições e são encabeçados por agentes que atuam nas escolas, quando criam situações de debates e reflexões que disputam contra as narrativas de poder impostas.

As professoras Mayra (rede privada) e Margareth (rede pública) também tecem narrativas da formação continuada em uma perspectiva da formação em serviço, ou seja, a formação ofertada pela instituição em que atuam:

Eu sou nova aqui, cheguei na última semana de janeiro, onde estava acontecendo a semana pedagógica e, naquela época, como estávamos saindo da pandemia, o foco era em duas áreas, mais na defasagem de ensino e aprendizagem e na área de atendimento especializado, mais sobre a inclusão escolar. Por enquanto esse ano não houve o trabalho com as temáticas das relações étnico-raciais. Aqui ainda não temos a formação continuada incluída na carga horária de trabalho, o que é um diferencial da rede pública. Dessa forma, as formações acontecem na semana pedagógica no início do ano (**Mayra**, 2022).

Nas nossas formações, essas temáticas quase não são abordadas. É trabalhado muito a abordagem da inclusão... mas, formação para a questões étnico-raciais, praticamente não temos essa discussão (**Margareth**, 2022).

---

<sup>13</sup> A exposição de tal cenário parte das minhas reflexões pessoais, enquanto professora efetiva do Estado de Mato Grosso, desde 2018. Porém, esse contexto violento e adoecedor também é documentado pelo movimento social do qual faço parte — o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso. O SINTEP-MT é filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE) e à Central Única dos Trabalhadores (CUT), sendo, dos sindicatos mato-grossenses, um dos maiores e mais atuantes. Os relatos expostos aqui são noticiados e veiculados pelo Sindicato por meio de jornal eletrônico. Cf. A página oficial do SINTEP-MT. Disponível em: <<https://sintep.org.br/sintep/>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

Ao considerarmos que as instituições públicas e privadas são responsáveis por dinamizar ações, projetos, orientações que visam o atendimento às legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, passamos ao exercício de questionar a supressão das temáticas étnico-raciais nas formações de professoras(es) tanto na rede privada, quanto na rede pública, como se essas temáticas não fossem imbuídas de relevância social, ou estarem constituídas como obrigatórias em dispositivos legais.

Essa supressão das discussões das relações étnico-raciais se faz presente nas narrativas de Mayra e Margareth. Ao mesmo tempo, elas relatam o tratamento da temática inclusão, e convergem quando afirmam não ter percepção da presença das discussões que permeiam raça e racismo.

De tal modo, tenho a intenção de problematizar três pontos nas narrativas elaboradas pela professora Mayra, a fim de que possamos pensar o debate e reflexão das questões étnico-raciais na rede privada de ensino.

Em relação ao primeiro ponto, a professora elenca que as formações continuadas da rede privada ocorrem apenas no início do ano letivo. Essa formação, ofertada apenas no início do ano letivo, em uma semana pedagógica, é suficiente? Podemos considerar uma semana pedagógica como formação continuada? Obviamente, é importante que professoras(es), busquem muito além da formação ofertada pela instituição. Todavia, essa institucionalidade da formação continuada em serviço, amplia as possibilidades de acesso às/aos docentes à qualificação profissional permanente, o que não ocorre nas instituições privadas investigadas.

No que se refere ao segundo ponto, a professora relata que, na semana pedagógica, as temáticas elencadas para a discussão se relacionam à defasagem de ensino, aprendizagem e atendimento educacional especializado. A professora ainda menciona a temática da inclusão, porém, ressalta que não há a presença das discussões das relações étnico-raciais.

Ao optar pela exclusão das temáticas étnico-raciais, essa instituição nega uma realidade muito alarmante da sociedade brasileira, uma vez que há debate sobre inclusão, por que não se discute racismo? Como pensar a inclusão escolar na sociedade brasileira, sem considerar as profundas disparidades sociais ocasionadas por raça/etnia? Como é pensado o trato pedagógico inclusivo das diferenças, se não há a presença das relações étnico-raciais?

Decorrente dessas questões, observa-se que a compreensão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas ainda não é entendida como uma educação para as relações étnico-raciais, isto é, que a abordagem dessas questões implica tanto as/os sujeitas/os negras/os quanto não negras/os.

Entretanto, a construção das nossas subjetividades e identidades envolvem a reflexão da alteridade, da diferença e da diversidade. Contudo, na perspectiva de hooks (2022, p.72), quando, em sala de aula, abraçamos a diferença, podemos, a partir de nossas práticas, “revitalizar modos de saber, trazer novas energias à aprendizagem e nos capacitar para trabalhar pela justiça”.

Ainda há que se problematizar, como um terceiro ponto, a menção que a professora faz ao fato de que, em sua jornada de trabalho, não há inserção de carga horária para formação continuada. Isso direciona, para uma urgência nas escolas privadas, no estabelecimento de melhores condições de trabalho e aperfeiçoamento para suas/seus profissionais. Entendendo que a formação continuada é elementar para a garantia da promoção de uma educação de qualidade e que instituições privadas também são responsáveis por processos e práticas que visam a melhoria do ensino.

A professora Isabela menciona a ausência das discussões das relações étnico-raciais em sua graduação de Pedagogia, e delinea a relevância que as formações continuadas, ofertadas pelas instituições em que atuou, contribuíram para mudanças em sua visão de mundo e posturas. Além disso, a professora expõe que as formações continuadas ofertadas pela via institucional colaboraram em seu processo de busca por autoformação dentro das temáticas étnico-raciais, como podemos depreender da sua narrativa:

Pelo menos na época que eu fiz faculdade de Pedagogia, essa temática não estava em alta. Eu percebo que isso vem ocorrendo há uns cinco, seis anos atrás, mas, no meu tempo, não tinha. Eu sempre levei em consideração as formações que tive após a graduação, através da SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis), acho que foi em 2015 que tive uma formação sobre diversidade. Foi aí que fui cair na real, aí que fui entender como funcionava, até eu — porque eu sou do Sul e as raízes de descendência europeia são extremamente racistas. Na minha família tem racistas: meu pai, avós, irmãos, são muito racistas. Eu fui aprendendo no meu trabalho, fui aprendendo com a minha vida, com as pessoas que fui convivendo, porque, no Sul, a maioria das pessoas são brancas, o meio onde eu convivia a maioria eram brancos. Aí tem aquele racismo estrutural, que realmente diminui a raça/cor das pessoas. Aí, como vim do Sul, até eu era racista, eu tinha esse olhar pejorativo, sabe? Aí, quando vim para cá [Rondonópolis], aqui a maioria das pessoas ou são indígenas ou descendência preta, tem uma mistura maior que lá (do Sul), aí fui abrir os olhos e observar que era uma cultura diferente, que era tão rica quanto a que eu aprendi no Sul, em vinte e poucos anos e que também tinha que ser valorizada...A primeira formação continuada que eu tive sobre esse tema foi no Município, na rede municipal, foi uma formação específica, durou meses, os encontros eram uma vez na semana. Essa formação foi maravilhosa. Eu aprendi muito com os formadores. Você acredita que, antes dessa formação, eu pensava que sofria racismo reverso? (Risos) Aprendi muito sobre a história, inclusive sobre o processo de branqueamento na sociedade brasileira depois do pós-Abolição. Aprendi que muitos artistas intelectuais não eram representados com a pele negra devido a esse processo, que inclusive esse processo de branqueamento deu muitas facilidades para povos europeus se instalar e terem acesso à terra aqui no Brasil, e nenhuma oportunidade era dado aos negros ou

indígenas, e aprendi isso nessa formação, com esses formadores. Foi meu primeiro acesso aos conhecimentos sobre questões étnico-raciais... Na busca pela autoformação, eu tive contato com alguns autores — Djamila Ribeiro, Silvio Almeida. Não que eu tenha lido todos os livros deles, mas eu acompanho as palestras, uma que gosto bastante também é a Elizama Santos, acho que é esse o nome. Eu acompanho também muitos programas de televisão, os debates são muito válidos. O que eu estou acompanhando, não que eu viva nessa bolha, mas os canais a cabo da Rede Globo estão valorizando bastante. Eu não sei se é pra ganhar audiência, se é pra conquistar a maioria do público, que, no Brasil, 52% são de pessoas negras, ou se é que realmente estão reconhecendo o valor das pessoas pretas e a importância deles na nossa cultura. Aí tem muitos documentários no GNT, muitos programas voltados para esse tema, muitos debates importantes. No Multishow também tem muito assunto a respeito, na TV Brasil, vários canais a cabo que eu acompanho essas discussões. Então, dificilmente eu passo mais de uma semana sem ter contato com esses autores da atualidade ou cantores que discutem essas temáticas étnico-raciais. Eu adoro os artistas que tratam essa temática, por exemplo: Gaby Amarantos, Iza, Mano Brown, Emicida, que, inclusive, tem livros infantis que trazem essas temáticas (Isabela, 2022).

Isabela versa questões relevantes sobre a formação/educação para as relações étnico-raciais. Durante os diálogos com a professora, percebi um destaque no modo com que a professora direcionava suas origens. Interpreto que Isabela justifica sua origem sulista como propulsora de uma formação racista. O Sul do Brasil foi marcado por uma migração europeia e, quando nos debruçamos sobre as narrativas de Isabela, notamos o quanto essa professora teve sua educação constituída no interior de um pacto da branquitude (BENTO, 2022).

Desse modo, na carreira docente, Isabela expõe que a formação continuada é primordial para sua mudança de postura, enquanto uma professora que cresceu e foi educada em um universo hegemônico.

Essa mudança de postura é evidenciada quando Isabela menciona que é a partir da formação continuada que percebeu que não existe racismo reverso, que, no Brasil, a população negra é a maioria. A partir das discussões suscitadas, a professora passou a entender o processo de colonização do Brasil e, também, aprendeu a valorizar a contribuição dos povos indígenas e negros para a cultura brasileira. Esses saberes que Isabela socializa por meio da formação continuada levaram a um trato pedagógico da diferença, em sala de aula.

Trata-se de uma reflexão que considero fortalecedora e relevante para se pensar a formação continuada de professoras(es) em educação. Em relação às relações étnico-raciais, Isabela destaca que o desvelamento de saberes acerca das questões que abrangem raça e racismo levaram-na a uma constante busca por autoformação. A professora passa a calibrar seu olhar para a compreensão dos entrelaçamentos da raça/etnia na educação, a atentar-se para essas temáticas, a conhecer artistas/ativistas negras/os, o que amplia as possibilidades dos repertórios de saberes que serão compartilhados por essa professora, em sala de aula.

Durante a condução deste eixo temático, professoras(es) da rede pública e privada de ensino direcionaram reflexões acerca da presença das plataformas virtuais de conteúdos produzidos para a formação continuada de professoras(es). A rede privada já tem essa experiência há um longo tempo, pois trabalham com os sistemas de materiais de ensino apostilados, e, dentro desses pacotes de serviços prontos, há as plataformas que geralmente são disponibilizadas para estudantes e professoras(es). A seguir podemos observar as narrativas das/os professoras(es) que corroboram com essa afirmação:

Aquí onde estou tem a plataforma Plural, que oferecem aos professores, e todos podem entrar, dentro do nosso tempo e interesse, escolher os cursos e realizá-los. O sistema oferece videoaulas, material apostilado e, ao final, se faz uma avaliação e se obtém o certificado...Mas é diferente dessa estrutura de uma formação convencional, não tem diálogo, é você e a plataforma, apenas (Mayra, 2022).

[...] O processo de formação continuada, quando ele ocorre dentro da instituição privada, é na semana pedagógica. Aí, o que acontece? Hoje eu trabalho com a Poliedro, ali dentro existem cursos, palestras, algumas gratuitas, indicações de documentários, não é nem uma formação, é uma informação. Se você quiser fazer um curso extra da grade deles, você tem que pagar... No particular, diferente do ensino público, não tem um tempo dedicado à formação, como no Estado, que são 20 horas em sala e 10 horas para hora-atividade e formação continuada. Há uma pequena distinção. No geral, o que nos falta são recursos econômicos, apoio da própria instituição, porque a disponibilidade é imensa, o universo online hoje te favorece com centenas, senão milhares de possibilidades de didática e aprendizagem para você melhorar sua grade. Dentro de uma escola privada o que nos falta é, de fato, o apoio do próprio setor da instituição de oferecer isso ao seu professor, porque a disponibilidade existe, mas não existe o acesso a essa disponibilidade... Outra questão é a impossibilidade de trocas com outros professores...quando está ali eu, você e outros professores discutindo nesse campo, é outra coisa. Na plataforma é você e o computador, não tem transferência de conhecimentos e ali, com outros professores, com aprendizado, na prática, improvisando alguns problemas que aconteceram no dia a dia. Esse ponto é falho no sistema de ensino, além dele ser produzido por quem não está dentro do sistema, ele não te abre brechas para seus problemas, ele simplesmente elabora termos de perguntas e respostas prontas e o que te acontece no cotidiano tem que se encaixar naquilo, senão você fica à deriva ou vai buscar com outros professores (Silveira, 2022).

A partir das narrativas de Mayra e Silveira, interpreto o anseio dessas/es professoras(es), quanto ao sistema de formação continuada no âmbito privado de ensino. Em virtude de sinalizarem a falta de recursos e investimentos institucionais e, também, por tecerem reflexões sobre o formato de formação não oferecer as possibilidades das trocas entre pares, as discussões dos problemas reais que são experienciados na realidade escolar, ou seja, o que poderia fortalecer e contribuir no aperfeiçoamento da prática pedagógica, continua silenciado ou individualizado na prática de cada um.

Esse sistema de ensino estruturado/apostilado vem sendo implantado na rede pública estadual de ensino, no processo de parcerias público privadas, como atualmente ocorre entre o



Estado de Mato Grosso com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Sistema Maxi. Nesse contexto, as professoras mencionam as relações que são constituídas nesse novo arranjo de formação continuada ofertada. Desta maneira, as comparações entre a formação continuada ofertada no passado e a formação que é ofertada atualmente são postas em jogo:

Lembro que no meu primeiro ano no Estado, em 2018, a formação era semanal, em grupos, com discussões; no final do ano éramos certificados. Esse ano não me recorde de nenhum encontro de formação. Parece que, agora, os cursos são através de uma plataforma...Eu ainda não fiz nenhum curso (**Margareth**, 2022).

Essa formação é individual, você entra com o seu login individual. Lá tem um curso online, que você vai vendo vídeos e fazendo as atividades e sobre questões que tratam diversidade ou relações étnico-raciais, até então, não vi nada disponível...Tenho a consciência que eles pagam milhões nesses pacotes com a FGV, só que acaba não sendo legal, é cansativo, é maçante, a gente faz porque somos obrigados. O tema central é sobre material estruturado, para a gente que já está há muitos anos na sala de aula e já trabalhou com livro didático, acaba sabendo usar esse material. Eu achei o material estrutural interessante, mas, durante os cursos, que são através das plataformas digitais, eu apenas ia pulando os vídeos, acabava fazendo uma leitura superficial, indo direto para as avaliações com o objetivo de concluir o mais rápido possível. Eles focam mais em como usar o material estruturado, nos temas sobre alfabetização, linguagem matemática, expressões numéricas, por exemplo, BNCC ou seja, todos os cursos são voltados para o uso do material estruturado. Eu percebo que a formação pela FGV é uma formação completamente robotizada, não é humana e não tem troca. O que é legal, na presencial, são justamente essas trocas, ter a possibilidade de ouvir o colega, de ouvir o formador, eu amo palestras e formações com gente que entende do assunto, eu amo aprender dessa forma. Muitas das vezes é assunto que a gente já conhece? Sim, são assuntos que a gente já sabe, mas sempre vale a pena ouvir as opiniões de outras pessoas ou trocar as experiências, trocar ideia sobre determinado assunto, o presencial eu acho que é mais rico. Se eu for comparar a FGV robô com a formação que tínhamos presenciais, não há como comparar, são dois universos completamente diferentes. Na FGV, a gente só tem que entrar na plataforma, fazer as atividades e mandar. Na formação da FGV, se você está com tempo disponível e está legal, naquele dia você vai prestar atenção em todos os vídeos, vai entender o que a pessoa está falando, aí você vai ver que aquela pessoa é um ator, um apresentador que está lendo e não sabe nada do que está falando (**Isabela**, 2022).

Margareth e Isabela apontam pistas para que seja possível visualizar o novo formato de formação de professoras(es) da rede pública, que faz um movimento de aproximação do setor privado. A política de formação continuada anterior era organizada ao longo do ano letivo, na qual as unidades escolares, a partir da discussão com seus pares, elegia as temáticas de relevância para a realidade na qual a escola estava inserida e, em seguida, era construído um projeto de formação na escola, que era analisado e validado pelos antigos Centros de Formação de Professores (CEFAPROS), sendo que, ao longo do ano, esses centros de formação também organizavam cursos presenciais de acordo com as demandas educacionais, alinhadas com os projetos nos âmbitos federal e estadual.

Atualmente, esse formato de formação foi substituído pelas plataformas online. Isabela, por exemplo, menciona o atual arranjo de formação de professoras(es), sendo “robotizado”, “maçante” e “cansativo”.

É importante ressaltar que essa escalada da presença de empresas privadas no âmbito da rede pública acontece em decorrência do avanço das políticas neoliberais impostas pelo sistema capitalista. Em Mato Grosso, nos últimos anos, a educação pública tem sofrido cada vez em proporção maior pela influência do setor privado.

O governador do Estado discursa que essas serão medidas adotadas para melhoria da qualidade da educação. Todavia, as narrativas de Isabela, professora do ensino público, evidenciam que a formação continuada de professoras(es), sob responsabilidade de uma empresa privada, perdeu seu aspecto dialógico e reflexivo, dando lugar a uma formação robotizada e reprodutora de informações prontas e acabadas, sem contextualização com as realidades das escolas públicas estaduais.

Essas mudanças que chegam para o universo da iniciativa pública são explicitadas por Laval (2019), que compreende que esses discursos neoliberais avançam em razão da importação de abordagens da gestão empresarial:

O aprendizado dos conhecimentos deve melhorar, o índice de fracasso escolar, fonte de exclusão e “sobregastos inadmissíveis”, deve diminuir, e a formação deve se adaptar melhor ao mundo econômico moderno. Se é impossível aumentar os recursos financeiros em consequência da redução dos gastos públicos e dos impostos, o esforço prioritário deve se concentrar na gestão mais racional dos sistemas escolares, graças a uma série de dispositivos complementares: definição de objetivos claros, coleta de informações, comparação internacional de dados, avaliações e controle de mudanças. Em resumo, mediante a importação de abordagens da gestão empresarial, as técnicas de produção em massa devem ser substituídas por formas de organização baseadas na “melhoria de qualidade”, assim como se fez na indústria (LAVAL, 2019, p. 221).

Esses discursos avançam com a promessa da eficiência e garantia dos resultados, mas acabam por transformar a escola em uma instituição mercantil e técnica. Esse processo é visualizado nas palavras da professora Isabela, que traz em suas narrativas um desgaste quanto à chegada da empresa privada, por entender que esse processo mecanizou sua formação continuada.

A partir dos diálogos suscitados pelas memórias das professoras(es), é possível perceber que, embora a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda são

muitos os desafios que permeiam essa política curricular (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Mesmo após quase 20 anos, as responsabilidades na promoção da política ainda não são consideradas prioridades pelos sistemas de ensino, tanto público quanto privado. As narrativas de professoras(es) ainda denotam o quanto a influência de um cenário ultraconservador/ultraneoliberal pode desarticular os caminhos para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Santos (2022, p. 7), afirma que:

Destarte, com os avanços do arcabouço legal para as Relações Étnico-raciais na primeira década do século XXI, hoje vivemos tempos de retrocessos e de silenciamento de tais questões no currículo oficial, a partir de um governo conservador e neofascista, apoiado por grupos ideológicos conservadores e de base religiosa neopentecostal, que tentam desqualificar e invisibilizar as diversidades. É importante ressaltar o enfraquecimento do debate e de políticas públicas afirmativas desde o governo golpista de Michel Temer (MDB), com a extinção da Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Passamos a avaliar que é neste contexto ultraconservador/ultraneoliberal que é pensada e aprovada uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma Base Nacional Comum (BNC) – Formação. Portanto, as narrativas de Silveira, Mayra, Margareth e Isabela, abordadas neste eixo de formação continuada, convergem em um ponto: não estão desconexas da realidade na qual estamos todas/os inseridas/os. O silenciamento das discussões das relações étnico-raciais é projeto político.

Silva, Vieira e Silva (2023, p. 87) alertam:

O contexto em que foram construídas a BNCC e a BNC-Formação evidencia um projeto de legitimar um modelo neoliberal de sociedade e de acirrar as desigualdades, realçando a negação da identidade negra, rompendo com as discussões em uma perspectiva do reconhecimento das diferenças e com as políticas públicas de reparação — como a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que trata de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A questão da diferença e, particularmente, o tema das relações étnico-raciais adquirem importância no debate sobre o currículo, especialmente quando se trata da BNCC e BNC-Formação, que assumiram na sociedade brasileira lugar de destaque na organização dos conteúdos a serem trabalhados na escola. Discutir esses documentos torna-se importante, na medida em que se evidencia o retorno de concepções curriculares afinadas à lógica e visão de negação da identidade negra, especialmente das crianças negras.

As políticas de cunho neoliberal chegam e tentam desmobilizar o que já foi construído por muitas professoras e professores. Quando as/os professoras(es), abordam essa ausência de

memória do tratamento das questões étnico-raciais de suas formações continuadas, temos que considerar que estão entrelaçadas/os a um projeto político neoliberal, que desconsidera as diferenças em suas políticas educacionais e tampouco fortalecerá possibilidades de uma formação continuada crítica, reflexiva, humana, responsável e antirracista.

Em Mato Grosso, diante da escalada de um governo que constantemente ataca professoras(es) e a educação pública, aqueles e aquelas comprometidas/os com a educação para a democracia e justiça social estão disputando e negociando a luta por uma educação antirracista, que ainda é possível agenciar no contexto escolar.

Trago para esse debate as potencialidades das parcerias que estabeleci enquanto diretora escolar com a Universidade Pública Federal. Ante o incômodo da ausência de discussões das relações étnico-raciais nas formações continuadas de professoras(es) ofertadas pela SEDUC-MT, a Universidade Federal de Rondonópolis esteve presente com projetos de pesquisa e extensão que questionam sistemas hegemônicos, que pensam as diferenças e a educação para as relações étnico-raciais, tornando o espaço da escola (mais) reflexivo, crítico e ativo.

As minhas expectativas é que essas parcerias continuem alimentando crenças de que é possível desconstruir as racionalidades dominantes/hegemônicas que tanto atravessam a educação, que eu continue, no coletivo com minhas/meus pares a expandir outros horizontes possíveis, que mais nos aproximam da construção de uma educação e sociedade justas e democráticas.

### **5.3 Atuação profissional: ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

A princípio, gostaria de socializar com leitoras e leitores que, para este eixo, antes de trazer as reflexões sobre como professoras(es) interpretam as discussões de relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, pretendo debater as impressões de professoras(es) quanto à contribuição de sua formação inicial para a prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isso por duas questões: a primeira é que meu foco de trabalho nesta investigação, inicialmente, eram somente pedagogas/os, por ter a compreensão de que os anos iniciais do Ensino Fundamental seria *locus* da/o pedagoga/o. Entretanto, na busca de participantes para a pesquisa percebi que as escolas privadas estão inserindo professoras(es) de áreas específicas nos anos iniciais, principalmente a partir dos quartos anos do Ensino Fundamental.

Desta forma, espero que tenham notado que um dos meus participantes se trata de um professor licenciado em História. Por ter sido uma tarefa muito difícil conseguir autorização de

gestoras(es) das escolas particulares para a realização da pesquisa, decidi manter a participação do professor historiador, que, assim como as pedagogas, também atua nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental.

Então, mesmo de modo muito preliminar, pretendo problematizar essa situação encontrada nos caminhos da pesquisa. O que me permitiu elaborar reflexões relacionadas àquilo que se refere às especificidades formativas para o trabalho com a faixa-etária desta etapa escolar.

A segunda questão é que tento interpretar o modo que as/o professoras/professor refletem sua formação inicial em suas práticas pedagógicas. Em vista disso, apresento aqui algumas reflexões que ajudam a pensar as perspectivas dessas/desse professoras/professor ao saírem da graduação e lidarem com o universo das salas de aulas e, conseqüentemente, com as diferenças.

Desse modo, para construir o presente eixo temático, inicialmente propus às professoras e ao professor que explanassem acerca de suas impressões quanto à formação inicial e sua contribuição para a prática pedagógica:

Como pedagoga, o que precisava, de imediato, era ser alfabetizadora e essa base eu tive na graduação, de aprender mesmo a alfabetizar, mas, dentro de conteúdos como História, Geografia. Conteúdos das relações étnico-raciais já não tive base, tive que correr atrás. Então, sinto que, no campo da alfabetização e letramento, a graduação me deu um maior preparo; já nos campos disciplinares, senti mais dificuldades. (Mayra, 2022).

[...] A pedagogia em si, na teoria, traz uma abordagem diferente da nossa prática, mas, lógico que trouxe para meu dia a dia conhecimentos importantes, para que eu pudesse estar buscando nos meus planejamentos, na minha prática pedagógica, saber lidar com as especificidades. Por exemplo: sabemos que, em uma sala de aula, cada aluno, muitas vezes, aprende de forma diferente. Na Pedagogia, às vezes é romantizado, como se tudo fosse lindo, e, quando você vai para a prática, você vivencia que há muitas dificuldades. A Pedagogia me preparou no básico, mas aprendi muito com a prática, fazendo muitos cursos. A pedagogia foi um ponto inicial. Minha maior dificuldade, enquanto professora, é que, quando fui para a rede pública, notei que muitos estudantes possuíam muitas defasagens de aprendizado. Então, muitas vezes, eu tinha que retornar o conteúdo. Isso pra mim, no início, era muito dificultoso. Eu pensava: “será que estou fazendo certo, em voltar esse conteúdo?” ou “será que estou fazendo da forma correta?”. Lidar com essas dificuldades dos estudantes me inquietava bastante. (Margareth, 2022).

[...] Como estava falando anteriormente, minha formação inicial não me deu tanta contribuição para a prática. Você tem a noção teórica, a parte burocrática era bem enfatizada no meu curso, a parte de planejamento, essas coisas...Penso que tenha aprendido bem, porque minha aula começa e termina na hora. Na parte de transmissão de conhecimento, penso que qualquer pessoa saiba...Que na hora de transmitir o conhecimento é importante ter domínio de conteúdo, você tem que estudar previamente, tem que levar em consideração as vivências dos seus alunos, você tem que planejar suas aulas em função do que eles conhecem, em função da vida deles. Não adianta eu trazer alguma coisa que nunca ouviram falar, claro que posso trazer novos conhecimentos, mas tenho que partir do que eles vivem, do que eles pensam,

dos termos que eles usam... Por exemplo: distúrbios e transtornos da aprendizagem, eu não entendia muito. Na sala de aula me preocupava muito com crianças que tinham dificuldades para aprender, aí fui buscar aprender a respeito, saber que poderia ser dislexia, discalculia, déficit de atenção, hiperatividade ou até autismo, aprendi muito sobre autismo, coisas que, na faculdade, a gente não vê, e, na sala de aula, muitas das vezes, há esses casos que nem são identificados (Isabela, 2022).

As memórias das professoras acerca das contribuições da formação inicial apontam para ponderações relevantes no seio desta investigação, pensando o objetivo de elaborar discussões e reflexões que questionem o histórico epistemicídio que atravessa a educação para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas de docentes.

Logo, ao direcionarmos o olhar para as narrativas de Mayra, Margareth e Isabela, percebemos que convergem em um sentido: todas professoras pedagogas narram seus obstáculos e esforços no trato pedagógico com a diferença ao saírem de seus percursos formativos. Posto que, Margareth, inclusive, chega a mencionar que, durante sua formação inicial, no curso de Pedagogia, o processo de aprendizagem das crianças foi romantizado, como se fosse um processo homogêneo, em que todas aprenderiam de forma similar.

Essas narrativas nos fazem pensar acerca das bases e princípios que o curso de Pedagogia se inscreve. Cardoso (2016, p. 82), ao apontar dimensões históricas e políticas do curso de Pedagogia, sinaliza que as “[...] bases históricas e filosóficas que orientam o curso têm origem nas aventuras educativas humanísticas e iluministas do homem europeu colonizador [...]” e que tais princípios do Estado Moderno, ainda se fazem presente na formação de professoras(es).

As pedagogas acentuam durante a formação inicial uma abordagem muito presente dos conteúdos que se referem à alfabetização, letramento e planejamento. O que interpreto, ter sido uma base de segurança para as professoras em suas práticas pedagógicas no trabalho com os anos iniciais.

Já o professor Silveira, licenciado em História, apresenta seus obstáculos centrado no fator idade:

A primeira dificuldade é o receio do aluno e o fato da idade da criança, uma criança de 9, 10 anos de idade, que vem de um processo diferente, que estava com um ou dois professores e, de repente, passa a ser oito, e eu, dentro da sala de aula, tenho que despertar o interesse nessa criança. E isso na cabeça de um jovem de 14, 15, 16, 17 anos, já é difícil, imagina para a cabeça de uma criança de 10 anos de idade; isso é ainda mais complexo. Outro problema que eu vejo no 4º, 5º ano é a forma de abordar (conteúdos). Você tem que se limitar muito no vocabulário, trabalhar filosofia, por exemplo, que envolve termos técnicos tão profundos, concepções de entendimento tão profundas, e você pega um livro e está lá, de repente, alegoria de Platão, Nietzsche, aí você tem que passar Nietzsche para um menino de 10 anos de idade...aí você tem que

moer aquilo. Você tem que revirar aquilo para que ele possa entender no universo dele, que é de que? Que é de jogo, certo? De brincadeiras simples, aí você tem que trazer isso quase pra uma “carochinha” pra ele conseguir adaptar aquilo para o universo dele... Eu sou obrigado às vezes a interagir no modo mais rudimentar, digamos assim, entrar no universo, querer saber o que ele está fazendo, saber o que ele está ouvindo de música, o que ele gosta de séries? De televisão? Personagens favoritos? E como posso dizer? Pescar aqui, acolá pra tentar me inserir no universo dele, para poder passar o que tenho de passar para ele, foi meu maior desafio...É muito mais complexo na prática do que te falar aqui...Nós não passamos pela prática pedagógica em si, o pedagogo parece que tem uma formação especializada qual nós (historiadores) não temos, isso me falta às vezes, mas esse ano tenho aprendido na prática... E cada aluno tem um problema, vamos dizer assim, dentro da sala. A gente tem um aluno que entende fácil, aquele que é mais calado, aquele que tem autismo e tudo isso num processo de aprendizagem é muito complexo...(Silveira, 2022).

Silveira sinalizou questões relevantes para o aspecto formativo da/o professora/professor pedagoga/pedagogo, entendendo que a formação em pedagogia compreende um conjunto curricular que, teoricamente, prepara o profissional para atuar na gestão educacional, pesquisa/ensino e docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano). Nesse sentido, pensando o público de atuação com crianças, o curso compreende a questão psicossocial e pedagógica nesta etapa escolar.

Contudo, Silveira diverge das pedagogas quando traz em sua narrativa dificuldades em desenvolver o trabalho com essa faixa-etária. Ele aponta que, nesta fase escolar, precisa transformar conteúdos em “conto de carochinha” para que as crianças possam compreender. Essa visão é esperada por alguém que não possui a formação com conhecimentos específicos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nesta etapa escolar, entendendo que há saberes didáticos-metodológicos-psicossociais próprios do processo educacional de crianças.

É importante salientar, ainda, que a transposição didática, elemento discutido nas disciplinas de didática, metodologia(s) de ensino(s) e estágio, se fazem presente tanto na pedagogia quanto nas demais licenciaturas. É equivocado considerar que, ao se tratar de crianças, precisamos fazer um “conto de carochinha”, ao mesmo modo que é errôneo considerar que a transposição via linguagem pode ser base para simplificações e distorções no tratamento dos conteúdos.

Entretanto, para além das dificuldades didático-metodológicas do professor, suas narrativas também nos levam a interpretar seus obstáculos no trato pedagógico com a diferença, o que converge com as narrativas das professoras pedagogas. Conforme podemos verificar, Cruz (2016, p. 345) reflete que:

[...] é importante considerar que as teorias racialistas, ao influenciarem políticas de cunho eugenista e higienista, formaram a base significativa da criação de um sistema

educacional cujo objetivo principal foi educar para uma identidade nacional conectada a origens europeias. Essas orientações racialistas regularizaram práticas pedagógicas edificadas a partir de uma percepção das diferenças raciais como um dado de desigualdade cultural e intelectual.

O que vislumbramos quando acionamos as memórias das professoras e professor, é que possivelmente são formadas a partir de uma base que orienta para um trato pedagógico homogêneo, sendo as diferenças consideradas uma espécie de dissonância dentro desta concepção de educação eurocêntrica/capitalista/moderna.

Diante desse cenário, almejo agora deslocar do aspecto da formação inicial para que possamos discutir e refletir a prática pedagógica de professoras(es) e a relevância da presença da educação para as relações étnico-raciais, a fim de que possamos tecer as possibilidades de subversão da concepção de educação eurocêntrica/capitalista/moderna que ainda se inscreve na formação de nossas/nossos professoras(es).

Em vista disso, trago as narrativas de professoras(es) acerca da presença das discussões das questões que atravessam raça e racismo em sala de aula/escola:

Em todos os lugares que eu passei vivenciei preconceito, independente da origem, seja racial ou pela aparência física. Nesses momentos, como professora, a gente sempre proporciona momentos reflexivos para que aquele aluno que cometeu o preconceito, perceba o quanto sua atitude foi errada. Esse ano trabalhei o projeto “valores”, porque esse tema já inclui assuntos sobre preconceitos e anterior a esse conteúdo, também estava trabalhando sobre xenofobia e migração. O que ajudou muito a entrar nessa temática sobre o preconceito, porque as crianças conseguiram relacionar os valores com esse tipo de comportamento xenofóbico...Até perguntei para as crianças sobre quais valores acham necessário para terem um bom relacionamento na sociedade... Uma respondeu que era o respeito, que se todos respeitassem o outro do jeito que ele é, com a cor da sua pele, sua religião, a sociedade flui, foi assim que ele falou. Eu achei interessante porque foi uma criança de terceiro ano...Hoje o que eu posso contribuir para o antirracismo ainda é muito pouco, mas é ocasionando em sala de aula momentos de reflexões, elaborando meus slides, levando materiais alternativos que discutam sobre racismo, fatos históricos, imagens e levando essas discussões para sala de aula. Mesmo que ainda seja de forma muito rasa, mas fazendo esses momentos de conscientização, eu sempre levo para minhas aulas que o racismo é retrocesso, é não evoluir, tornando os alunos mais críticos, fazendo com que eles construam uma opinião sensata sobre o racismo, eu sei que eu poderia fazer mais, e cabe a mim buscar mais sobre isso, buscar informações, desenvolver algo melhor, caso eu continue aqui, quero trabalhar com projetos, fazer algo mais profundo sobre isso...Eu tento ensinar para minhas crianças que a cultura africana faz parte do que nós somos hoje, dentro da linguagem, dentro da culinária, dentro da nossa cultura como um todo (Mayra, 2022).

Então, quando você tem situações ali do chão da sala de aula, onde se reverbera falas racistas, situações de racismo, que hoje alguns desses conceitos infelizmente se agregam ao sentido do *bullying*, o que é um erro. Porque são coisas distintas, as pessoas falam “isso é *bullying*”, mas não é; é racismo! Apesar que a pessoa não seja, a fala é e tem que definir isso. Eu particularmente deixo bem claro aos meus alunos quando vejo situações neste âmbito. Já cheguei por várias vezes a parar a aula e fazer um levantamento de uma discussão sobre. Sempre no sentido de você ter que fazer um processo de regimento escolar, expor o problema, levar à coordenação, ali você



tomar as medidas, o que você no particular é obrigado a fazer, eu não posso parar a aula e discutir o processo do racismo porque eu preciso... Como posso dizer, eu tenho tempo e um conteúdo a terminar, isso que eles vão me falar, então você entrega para a coordenação. Já me ocorreu de fazer um planejamento voltado a qualquer assunto e a partir daquele momento que você tem aquela situação ali, você para o conteúdo faz o processo de improviso, trazendo a discussão, sempre tentando mostrar para a pessoa, não é só a questão do negro, não, tem também a homofobia em sala de aula. Você tem várias outras situações que você tem que abordar. No meu planejamento no 4º, 5º ano, sempre abro brechas para essas discussões. Existe um processo conteudista. Nesse meio que você tem que cumprir, para que eu insira isso dentro de um trabalho, quase que mensal, eu tenho que fazer um planejamento anual, inserir isso, geralmente no contraturno ou um trabalho específico. Esse ano eu trabalhei África quase um bimestre inteiro. O livro trata de uma página e meia. Eu fiz o que? Eu dividi em três meses. Como? Eu peguei a turma dividida em grupos, apresentei a eles reinos africanos e toda uma discussão de arte, música, de como se vestiam, de como viam outras sociedades, aí você tem que buscar filmes antigos, discussões e debates. Mas, assim, foi algo totalmente à parte, quase no contraturno, e qual foi a discussão que veio? “Olha professor, no próximo ano essas discussões têm que estar inseridas no planejamento, não cabe esse improviso nesse meio” (Silveira, 2022).

Em sala de aula já percebi episódios de racismo. Então, por minha iniciativa, fiz uma intervenção, mas trazendo filmes, conversando com a turma sobre racismo, mas, por conta própria, por parte da escola ou do sistema não tem projeto ou discussão da temática... em sala de aula, eu trabalho muito a questão da diferença. Em sala de aula, a gente sempre percebe, por exemplo, ano passado, eu tinha um aluno que hora ou outra escutava ele afirmando que era branco e via que ele pensava que essa característica o fazia ser melhor que o outro. Então, através de filmes e muitos diálogos eu trabalhava essas questões com eles. Eu sou deficiente, então, trabalho muito essa questão da diferença, do respeito e sempre deixo bem enfatizado para os alunos que, em qualquer lugar, seja na escola ou fora dela, não se deve julgar as pessoas por suas diferenças. Eu tinha uma aluna que falava que tinha vergonha do cabelo dela. Ela me disse que não gostava do cabelo e de sua cor. Então, foi onde eu levei filme, conversei com a turma... Logo depois percebi que a menina estava com outro comportamento, ela era muito retraída e, com isso, percebi que ao final do ano, ela estava mais participativa, pois foi um trabalho sobre identidade, diferença, e acredito que isso tenha ajudado. Mas vou te falar que tenho muita dificuldade, pois não temos muitas formações dessas temáticas (Margareth, 2022).

Na minha sala de aula, toda vez que eu percebo um caso de racismo, eu paro a minha aula e vou problematizar a situação, para que essa pessoa que inferiorizou a outra perceba o quanto a sua atitude foi errada e não vai ser tolerada. Fazer a criança entender que piada racista não é legal, que o cabelo da outra pessoa não é motivo de piada, não é motivo de comentários maldosos... Geralmente, nessa idade, as crianças gostam de ouvir historinhas. Conto a elas a história de formação do povo brasileiro, que os europeus chegaram aqui, invadiram, que houve guerras, aí eles conseguem visualizar, entender um pouquinho o que aconteceu de fato. Não conto da ótica do descobrimento, mas na ótica que os indígenas já estavam aqui, que houve genocídio e muitas mortes... Eu gosto do Emerico, de suas falas e através dele que eu conheci a Djamilia Ribeiro, a parte do antirracismo eu aprendi muito com ela. Tem também o Silvio Almeida, que é professor de universidade, e eles que me ensinaram sobre a importância da cultura africana no Brasil... Do tanto que a cultura negra africana é rica, a nossa cultura é basicamente vinda deles, a maioria do que a gente vive, do que a gente experiencia, foram eles que nos ensinaram, só que, no meu tempo na escola, ensinaram que os europeus vieram colonizar o Brasil, eles que eram os estudados, os inteligentes. Hoje eu faço questão, enquanto professora, de ensinar diferente. Até uns dez anos atrás, eu pensava assim, também, na superioridade da raça branca, os brancos que eram os melhores, os mais inteligentes, e não tinha noção da contribuição da cultura preta no que a gente tem hoje, falando de escrita, em arte, enfim, de tudo que a gente desfruta em nossa vida. Isso é valorização da cultura negra (Isabela, 2022).

A partir das narrativas das/os professoras(es), alçamos alguns aspectos relevantes acerca da percepção do racismo no ambiente escolar. Uma vez que professoras(es) percebem essa presença, e, quando percebem, narram a partir de suas memórias a não naturalização, quando escolhem enfrentar com rigor e seriedade os casos de racismo no cotidiano escolar. O que é de suma importância para o processo de (re)educação da nossa sociedade na luta contra o racismo.

Neste contexto, é possível ir tecendo os caminhos de subversão que a sala de aula apresenta, mesmo sendo professoras(es), que, em algum momento, refletem essa formação de base eurocêntrica. As disputas acirradas no ambiente escolar, em sala de aula, causam fissuras nas lógicas dominantes de poder.

Além disso, é possível considerar que professoras(es) estão incluindo em seus planejamentos o tratamento da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Até mesmo nas redes privadas de ensino, apesar de que esses movimentos ainda são interpelados pela presença e exigência em cumprir os planejamentos prontos dos materiais estruturados de ensino.

É possível, a partir das narrativas de Mayra e Silveira, vislumbrar que a discussão das relações étnico-raciais vem sendo inscritas nas práticas dessas/es professoras(es), mesmo quando não há incentivo por parte da instituição.

Neste eixo temático, também trouxe para professoras(es) a possibilidade de abordarem sobre a presença da discussão étnico-racial em atendimento às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos documentos escolares das instituições em que atuam, tais como o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ensino, o Currículo e os materiais didáticos:

Na rede privada nunca tive acesso ao documento de projeto político pedagógico e nunca sentamos para construir esse documento. Já na rede pública, quando atuei, percebi essa presença. Logo no início do ano sentávamos para fazer a leitura do PPP e, também, suas adequações, e me recordo que havia o tratamento dessas legislações, mas, na rede privada, não há esse movimento (Mayra, 2022).

Primeiro que, quando a gente fala em planejamento na escola privada, o planejamento vem pronto. Eu acesso a plataforma, acesso ao material didático com orientações ao professor. Essas orientações, em sua maioria, são impositivas, tem que seguir aquilo ali. Mas ele abre uma pequena brecha de inserções ali, de pequenas situações, desde que caiba dentro do conteúdo. A gente não entrega um planejamento; você pega o planejamento anual da escola, o material do professor e você o adapta (Silveira, 2022).

[...] Me recordo que, no PPP, essas questões são pontuadas, porém, no planejamento, e até em sala de aula, parece que é um assunto tabu, ou nem existe, porque, até quando estamos reunidos na sala dos professores, não escuto nada sobre isso. Então, essas leis estão no documento, mas, na prática, parece que não é trabalhado. Eu acredito que, se houvesse uma cobrança, talvez haveria esse atendimento, ou, talvez em momento específico, caso algum estudante sofra racismo, ou algo assim, mas essas leis não são trabalhadas. Teria que ser trazido para as instituições materiais que tratem e abordem a temática, um currículo mais inclusivo, que trouxesse esses conteúdos, assim como tem as artes, a matemática, as línguas, para que a gente pudesse levar no dia a dia, no

nosso planejamento, para que fosse um trabalho mais abrangente, eu vejo dessa forma. O antirracismo teria que estar lado a lado em todas as disciplinas, para a gente dar uma base para esses alunos. Não só chegar e falar “alunos vocês têm que respeitar a diferença”, mas uma teoria que fizessem os alunos entenderem o porquê eles devem respeitar (Margareth, 2022).

[...] Tem BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e DRC (Diretrizes Curriculares) de Mato Grosso, que a gente segue...Que é raso, porque só citam o assunto. No material estruturado também é bem raso a temática étnico-racial. Então, eu tenho ido na internet, buscar documentários. Então, falta muito material, formações, por parte do governo. Eu, profissional, tenho que buscar. Eu tenho ido na internet, buscar artigos, assistir documentários...Poderia te falar “ah, estou lendo um livro maravilhoso!”. Mas eu não vou mentir; não estou. Mas tenho buscado esses materiais de livros infantis, como exemplo, os livros do Emicida, os livros de Lupita Nyong, esses livros ainda são livros caros, não são livros que estão disponíveis em uma biblioteca pública em escola, são materiais potencializadores. As crianças super se interessam, são bem ricos, as ilustrações são lindas, mas são caros, o que impossibilita muito a chegada nas salas de aulas. Já para nós, professores, tem aqueles livros de história, que sofreram esse dito epistemicídio; não tem protagonismo preto, todas aquelas ideias de cultura predominante europeia. Então, se você não ter o olhar crítico, você vai repassar essas ideias, se você não for ler, se informar, beber em outras fontes, você vai ser uma daquelas pessoas que reproduzem essas ideias racistas (Isabela, 2022).

Mayra e Silveira sinalizam questões que considero pertinentes e urgentes para as instituições privadas de ensino pensarem no tratamento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Dado que, nessas instituições, os projetos políticos pedagógicos da escola não são discutidos com a comunidade escolar, o que traz uma certa rigidez para o processo de ensino, quando não permite a construção coletiva pelas(os) agentes desse processo.

Pontes e Macedo (2011) defendem que o currículo é um espaço de fixação de sentidos provisórios. Por isso, atrevo-me a questionar os sentidos que as escolas privadas estão fixando, quando não levam em consideração sua comunidade escolar na construção de seus projetos políticos pedagógicos.

Além do mais, o professor Silveira alerta para um ponto de atenção em relação aos materiais estruturados de ensino, pelo motivo de tornarem as possibilidades de inclusão das temáticas étnico-raciais nos planejamentos de ensino, uma difícil tarefa.

Não obstante, as narrativas das professoras em escolas públicas trazem para esta discussão obstáculos que também nos distanciam do que preconizam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Chama-me atenção o que a professora Margareth menciona em sua memória acerca do tratamento desses dispositivos legais no espaço escolar. A professora apresenta o contraditório Lei *versus* realidade, quando sinaliza que as Leis estão mencionadas nos documentos escolares, inclusive, no Projeto Político Pedagógico, porém, no coletivo de professoras(es), as discussões étnico-raciais ainda parecem ser um tabu, tornando-se uma discussão ausente.

A professora Isabela traz para a discussão a política curricular da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os materiais de ensino estruturados por empresas privadas, que, recentemente, foram implantados na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Baldan e Cunha (2020, p. 53) sinalizam a lógica que está envolta nesta política curricular:

[...] enquanto a nova política restitui a não tão nova noção de competência disseminada amplamente pelo reformismo neoliberal dos anos de 1980 e 1990 no Ocidente, há alguns meses a pandemia de Covid-19 vem nos dando mostras de como esse modelo curricular se volta a um mercado apto a fornecer cardápios educacionais via plataformas virtuais, prometendo conectar a educação ao futuro. longo período que precede essa retomada exacerbada das competências, no qual tal noção ganhou centralidade nas políticas, foi marcado pelo entrelaçamento crescente do setor público com o privado ante as transformações do setor produtivo e gerou uma agenda educacional voltada a demandas econômicas via políticas de longo e curto prazo. A produção de uma série de normatizações, assim como a instituição do controle por meio de avaliações e indicadores estandardizados de desempenho, naturalizou a formalização das competências e o sentido prescritivo da política.

Não obstante, a conjuntura da educação pública estadual de Mato Grosso tem sido tensionada por uma escalada da agenda educacional voltada aos interesses econômicos (BALDAN; CUNHA, 2020). Essas percepções são possíveis quando me atento ao discurso governamental, que, atualmente, explora o uso de materiais de ensino estruturados por empresas privadas e uma exacerbada aplicação de avaliações de desempenho.

Na narrativa da professora Isabela, essa política curricular e os materiais de ensino estruturados obstaculizam o trato pedagógico da educação das relações étnico-raciais, pois a presença desses saberes, nesses documentos, revela-se de modo superficial. O que coaduna com as afirmações de Santos (2022, p. 11):

[...] na BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental há conflitos e tensões para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e do Parecer nº 03/2004, supervalorização da cultura considerada hegemônica e reducionismo das relações étnico-raciais, direcionando uma perspectiva de currículo acrítica da diversidade e diferença, demonstrando seu viés tradicional e distante dos estudos curriculares pós-críticos, na tentativa de silenciar, ocultar ou minimizar essa pluralidade étnico-racial e cultural brasileira.

Nesta perspectiva, há que se considerar que em um cenário, onde a educação é regulada pelo mercado e pela lógica hegemônica, os saberes étnico-raciais performarão a ausência nas políticas e projetos educacionais, inclusive, nos currículos (GOMES, 2017).

Essas ausências são acionadas nas memórias das professoras e professor, quando narram, a partir de suas vivências, os obstáculos que sentem/percebem no trato pedagógico com a diferença e, conseqüentemente, no trato das relações étnico-raciais.

Obstáculos que interpreto como uma oposição estrutural à educação antirracista, que defendo nesta investigação social como urgente e necessária. Sinalizo que as posturas político-pedagógicas de professoras(es) têm provocado fissuras no sistema dominante/eurocêntrico/hegemônico, o que nos apresenta possibilidades de uma prática pedagógica de subversão.

#### **5.4 Formação e atuação de professoras (es): entre os atravessamentos do epistemicídio**

Essa investigação social tem como objeto de estudo o epistemicídio histórico que os saberes construídos por negras e negros têm sido alvos permanentes. Partimos da perspectiva de Carneiro (2005) e o consideramos no campo educacional, espaço-tempo no qual o epistemicídio se torna um processo de tentativas de esvaziamento da Cultura e História Africana e Afro-brasileira.

Um processo que é complexo e multifacetado, que não está incutido somente no apagamento dos saberes constituídos fora da lógica eurocêntrica do conhecimento. Mas se faz presente desde a negação do acesso à educação, primordialmente ao acesso à educação de qualidade, e, também, nos diversos mecanismos que tentam renunciar negras e negros de sua condição de sujeitas/os do conhecimento (CARNEIRO, 2005).

Nesse viés, o epistemicídio é toda tentativa incutida pela lógica dominante/hegemônica de banir dos espaços de construção de saberes, conhecimentos e, também, corpos. O sistema educacional tenta anular, desqualificar e banir saberes étnico-raciais, quando pouco compreendem a relevância do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para o desempenho acadêmico e permanência de negras e negros nos bancos escolares. Quando atuam sistematicamente contra o projeto de educação antirracista, não considerando os aspectos de um currículo inclusivo, justo e democrático.

Em vista disso, este eixo temático tem o intuito de alcançar algumas compreensões dos impactos do epistemicídio na formação e prática pedagógica de professoras(es) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em razão disso, apresentei às/aos participantes o conceito de epistemicídio com base nos estudos de Carneiro (2005).

Entretanto, trago as discussões a partir das revelações que interpreto com base nos diálogos com professoras(es), da presença do epistemicídio na formação inicial, formação

continuada, práticas pedagógicas, materiais didáticos e vivências experienciadas na realidade das escolas de educação básica.

Neste contexto, quando é dado foco no tratamento das relações étnico-raciais nos materiais didáticos, as memórias de professoras(es) nos apontam a ausência dessas discussões nos materiais de ensino, tanto das redes públicas quanto das redes privadas:

Não percebi no material didático a presença de autores ou cientistas negros...O material didático traz poucos conteúdos de questões étnico-raciais. Esse ano estou com História e Geografia, que são duas aulas semanais, e tenho que cumprir com aquele conteúdo específico da apostila, mas não tenho tempo suficiente. Teria que ser algo interdisciplinar, aonde professores se unissem e trabalhassem essas questões em todos campos disciplinares aí seria um trabalho eficaz (Mayra, 2022).

[...] Primeiro que, nos anos iniciais, você tem uma introdução tanto no sentido do estudo da História da África, do negro e do indígena, tudo muito vago, como se você colocasse certo conteúdo por ser obrigatório não por ser necessário. Então se coloca ali uma página e explica toda a História da África em uma página, cita dois, três nomes, aprofunda em um e pronto, entendeu? Porque nós vivemos em um contexto eurocêntrico, então, infelizmente, mesmo quando você vai passar para o aluno contextos voltados a étnico-raciais, mesmo que esteja estudando a África, conceitos indígenas, você está olhando do ponto de vista eurocêntrico. Não estamos estudando a África do ponto de vista do negro, não estamos estudando o Brasil pré-colonial do ponto de vista indígena, estamos estudando do ponto de vista europeu e isso é um problema... Como eu te falei, se eu estou trabalhando alguma situação relacionada à África, eu sempre tento mostrar para o aluno outro ponto de vista... Vou dar um exemplo pequeno e rápido: as pessoas falam assim “ah, mas havia escravidão na África!” havia, havia sim, havia brigas territoriais por tribos distintas, ou culturas religiosas, mas não pela cor da pele. Aí você vai ter que levar o contexto histórico, explicar, levar material extra, citar filmes, documentários, algumas discussões que faça o aluno questionar isso. Mas já teve aluno que questionou, “por que não tem isso no livro?” Eles percebem essas ausências. Outro exemplo: quando a gente fala que Machado de Assis era negro, o estudante fala “Mas ninguém nunca falou isso!” Porque a visão didática era que ele era um homem branco. O material didático é falho em algumas situações...É falho na ausência de discussões voltadas ao negro, ao índio, de nenhum tipo de referência, e, quando trazem, são tão rasas...Vou dar um exemplo, você está estudando...O processo de chegada do chamado homem branco à África, a relação étnico-cultural entre o negro africano e o negro no Brasil, você tem o ponto de vista etnocêntrico nisso, você tem uma página sobre isso e a história de como o branco se construiu dentro daquela África, você tem 20 páginas. Então você poderia diminuir aquilo ali, ser feita uma equiparação, você tratar aquilo de forma igualitária, de forma que o aluno entenda que tem um ponto de vista x e y, e aí, o que acontece? O que precisaria nesse currículo é trazer esse outro olhar (Silveira, 2022).

As memórias da professora Mayra e do professor Silveira nos trazem as compreensões de como o processo epistêmico está presente nos materiais de ensino que são dinamizados em salas de aulas, pois refletem o quanto as questões étnico-raciais são apresentadas nos materiais didáticos sob viés reducionista, que desconsidera a História e Cultura Africana e Afro-brasileira ou a trata em uma perspectiva exclusiva euro-americanocêntrica.

Essas perspectivas hegemônicas do conhecimento, nos distanciam da promoção de uma

educação antirracista, quando fortalecem as imagens negras e indígenas em uma posição inferiorizada condicionadas somente ao contexto da colonização.

Silveira menciona o estranhamento de estudantes quando descobrem, durante sua aula, que Machado de Assis foi um homem negro. Por que essa imagem impacta estudantes? Diria que o epistemicídio fere as possibilidades de uma/um sujeita/o negra/o alcançar a condição cognoscente. Machado de Assis é considerado um dos maiores escritores da literatura brasileira. No imaginário social balizado pelo epistemicídio, não é possível uma pessoa negra alcançar tal condição.

Quando apresentamos, em sala de aula, a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, em uma perspectiva decolonial, que revela a resistência, as riquezas, as tecnologias, as diversidades, as imagens de negras e negros em contextos diferentes do contexto da colonização, estamos contribuindo para a possibilidade da construção de um outro imaginário social.

Provocar essa contraposição é urgente e necessário diante da imposição de políticas curriculares epistemologicamente hegemônicas. Margareth aponta que o cenário imposto por essas políticas curriculares corrobora com o silenciamento das discussões das relações étnico-raciais em sala de aula:

Quando visualizamos no sistema as habilidades, os conteúdos, eu percebo que praticamente não tem esses conteúdos sobre questões étnico-raciais, até sobre o racismo. Então, a gente acaba pecando no nosso planejamento. É uma temática que daria para a gente estar inserindo no nosso dia a dia, de forma interdisciplinar. Os livros didáticos e apostilas praticamente não abordam essas temáticas, então, o que tenho feito é pesquisado na internet. Na correria do dia a dia não consigo ler livros ou pesquisar autores específicos. Então, a única fonte tem sido a internet...Eu acredito que a escola tem que se envolver mais com esse enfrentamento, vejo que não tem quase nenhuma abordagem, a não ser que aconteça algo muito grave e a escola tenha que interferir, mas, desde que estou na escola, eu ainda não vi esse envolvimento da escola no enfrentamento ao racismo. Esse ano mesmo, na escola onde eu estou, o ano passou, não teve muitas formações, discussões ou alguma cobrança a respeito, é uma discussão ausente, já que essas discussões acabam não acontecendo em sala de aula. Se a gente disser isso em alguma formação, vão dizer que não interfere, mas eu acredito que sim, se fosse uma discussão mais presente no dia a dia, desde as criancinhas mais pequenas e até as maiores, com o pensamento já formado, ela pode ter uma formação diferente, ela pode mudar o jeito de pensar (Margareth, 2022).

As memórias de Margareth acendem alertas quando a professora menciona que, ao consultar as habilidades do currículo escolar, não consegue encontrar conteúdos que estão relacionados à discussão étnico-racial, e que essa ausência implica a presença dessas discussões em sala de aula. Se a escola se rende a um currículo homogêneo, dificilmente nossas crianças

terão a possibilidade de alcançar as pluralidades dos mais diversos grupos que compõem a nossa sociedade.

Alcançar essas pluralidades, é imprescindível, para além das relações étnico-raciais, é uma demanda para uma educação crítica, responsável, consciente e emancipatória, que subverta os padrões de dominação impostos em nossa sociedade.

A partir de suas memórias, Isabela tenciona o aparelhamento da branquitude, na construção da política curricular que sua prática pedagógica está envolta, e o quanto esse padrão dominante engessa as possibilidades da construção de uma educação contra-hegemônica, que pense as dominações racistas, sexistas e classistas:

Se a gente for parar para analisar, quem faz a nossa documentação? Quem está lá no MEC? Quem são os nossos governantes? Quem é a elite da educação? Será que eles têm consciência de como é uma escola pública periférica? Eles têm consciência dos assuntos que devem ser trabalhados? Quem discute BNCC? Quem leva em consideração as verbas para suprir certas necessidades que existem nas escolas periféricas? Eles não têm nem noção disso. Então, é um problema e são essas pessoas que estão nas condições de poder, no Brasil, geralmente são brancos. Eu não sei se é pelo fato dos meus olhos terem sido abertos de um tempo para cá. Eu acredito que seja pelo fato da lei de cotas. Agora que o povo começou a ter mais acesso à universidade, porque antes eram só brancos, cargos superiores, só brancos, era difícil você ver um preto político, era difícil você ter um professor preto, aliás...Até hoje ainda é difícil. No país onde a maioria são pretos e a minoria é rico, a minoria que tem ascensão financeira, a minoria ainda são pretos. Então, quem faz as leis, quem faz essas documentações, quem decide que material vai ser utilizado, quem negocia esse material, quem vende esse material, maioria pessoas brancas, eles não estão interessados com quem está aprendendo, eles querem vender o livro deles, eles querem vender as plataformas, os cursos deles e se você for olhar não tem preto que está fazendo isso, então, a diferença é muito gritante (Isabela, 2022).

Em diálogo com Pinheiro (2023, p. 55) compreendemos que a “[...] branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor da pele garante”. Nesse sentido, as reflexões de Isabela, permitem desvelar que o apagamento dos saberes étnico-raciais do currículo escolar também está relacionado com a necessidade da manutenção dos privilégios de uma elite branca/capitalista.

O que dialoga com as produções acadêmicas já discutidas nesta investigação social, que exploram a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como uma política educacional voltada para os interesses econômicos (BALDAN; CUNHA, 2020).

As/os professoras(es), ainda suscitaram reflexões acerca das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 terem datas marcadas no calendário escolar, o que esvazia os sentidos das políticas e reduz o papel da educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar, como podemos elucidar com a narrativa a seguir:



De todos esses anos que atuo na rede privada de ensino, eu acredito que eles não se preocupam tanto com esse tipo de temática. Eles pedem para que a gente trabalhe isso com as crianças, mas quando chegam as datas comemorativas, não é um assunto que a escola cobra tanto, o que eles focam mais é na alfabetização e letramento. Aqui, nessa escola que estou esse ano, a apostila trouxe esses conteúdos. No terceiro bimestre abordou quilombos, desde o processo de colonização do Brasil e fizemos um trabalho mais aprofundado sobre a temática e coincidentemente o fim do conteúdo se deu no mês de novembro, onde se debate a consciência negra. Então, eu acredito que, muitas vezes, a escola foca nessas datas, mas eu penso que o ideal é fazer esse trabalho, até de trazer pessoas de fora para tratar esse conteúdo durante todo o ano. Eu até falei com meu diretor sobre essa entrevista. Para responder àquele questionário (atividade anterior à entrevista), busquei informações sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Então, já vejo essa entrevista de uma forma positiva, porque me fez sair um pouco do material didático e buscar mais. Eu acredito se eu tivesse buscado antes, até quando a apostila trouxe esses conteúdos eu estaria mais preparada (Mayra, 2022).

Mayra, professora da rede privada há muitos anos, tenciona o lugar da discussão das relações étnico-raciais na rede privada de ensino. Na visão da professora não há um lugar de relevância social para essa temática, à medida que não há incentivo e tampouco oferta de formação para o trabalho com essas temáticas em sala de aula, sendo cobrada apenas nos contextos das datas comemorativas por parte da gestão.

Silveira também prospecta a partir de suas memórias, o tabu que ainda recai à temática do racismo na escola em que atua:

Hoje, se você quer discutir racismo, é como se você tivesse que esperar o dia da consciência negra pra fazer um levantamento sobre isso. Por exemplo, se eu levo um projeto para discutir educação e racismo, ele vai ser barrado, porque vão achar que não é o momento de tentar provocar. Eu observo no meu âmbito de trabalho...Eu acredito que, tanto curricular quanto institucional, você tem aquela visão de negro igual inferior; eu sofro isso, as pessoas com quem convivo sofrem isso, alguns percebem, outros não e talvez essa não percepção é que torna tudo muito às claras, não se vê lutas por isso, os movimentos que acontecem na tentativa de melhorar a questão do currículo ou trazer professores que têm a bagagem da discussão, esses são excluídos. Justamente por provocarem discordâncias, eu ouço, por exemplo, discussão sobre racismo reverso...Por exemplo, ano 2022...Um ano muito problemático para você trabalhar questões de racismo em sala de aula, porque envolvia o peso da briga política em que o Brasil se inseriu desde 2018 para cá, isso causou um desconforto muito grande para se trabalhar algumas questões. Porque qualquer coisa que se voltava a discussão sobre o racismo, já havia um viés voltado a uma discussão política, o que foi um divisor na escola particular, principalmente esse ano. Eu conheço pessoas que são ligadas à discussão contra homofobia e a política se inseriu nesse meio a ponto de o próprio aluno perguntar qual viés político você tem e esse peso é muito grande. Se você está tratando racismo em sala de aula, a forma que o negro foi tratado, por exemplo, na Ditadura Militar, a forma que o negro era tratado por Getúlio, a forma que a Constituição Brasileira meio que em 88 escondeu um pouco as discussões sobre racismo no Brasil, isso é levado para um viés político e o pai pede sua cabeça na escola e você é demitido, simples assim... Imagine uma criança pequena, você está trabalhando racismo, ou melhor, sobre África e Brasil, e, de repente, você trabalha o panteão africano, aí a criança chega em casa falando que o professor está trabalhando Oxóssi e Iansã em sala de aula, pronto, você está anulando o ensino católico, você é

comunista, aí pra evitar transtorno, o que a escola faz? Ela te exclui do quadro de funcionários para evitar problemas (Silveira, 2022).

Silveira, que é professor na educação privada, já atuou na rede pública e problematiza alguns aspectos sobre o papel da escola no combate ao racismo. Para o professor, há muitos obstáculos de cunho institucional nesse enfrentamento, principalmente levando em consideração que, nas escolas privadas, a questão financeira é um ponto de maior relevância. Em consequência desse aspecto, suas/seus superiores podem enxergar o tratamento das temáticas étnico-raciais como inapropriadas, visto que essas pautas podem causar discordâncias na comunidade de pais/responsáveis e estudantes.

O professor também deixa transparecer a influência do contexto político vivenciado nos últimos anos, pois ele alega que tratar temas como o racismo, em sala de aula, poderia até causar sua demissão, isso porque, a depender da forma com a qual fosse abordada a temática, responsáveis diriam que a discussão teria um viés político/ideológico que “ameaçaria” suas/seus filhas/filhos. Não raro, muitas demissões surgiram no contexto dessas eleições e do “Projeto Escola Sem Partido”, que censura a abordagem de temáticas étnico-raciais e de gênero, promovendo a fiscalização e denuncia de professoras(es).

Essas memórias do professor chamam atenção frente à escalada conservadora no cenário da política brasileira nos últimos quatro anos, principalmente com ascensão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Vale ressaltar que Bolsonaro atacou inúmeras vezes as instituições de ensino, atribuindo a estas um caráter de “doutrinação de estudantes”. O ex-presidente se refere à doutrinação questões já tratadas por inúmeras legislações e que já estão presentes em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que preconiza o trato pedagógico das diferenças.

Esse mesmo ex-Presidente, também, por diversas vezes, proferiu declarações racistas em seus discursos públicos. Entendendo que Mato Grosso é um estado onde concentra grande parte de seu eleitorado, e que a cidade de Rondonópolis concentra movimentos ultraconservadores de apoio ao ex-Presidente, a preocupação do professor Silveira torna-se compreensível.

Nas narrativas das professoras de escolas públicas há também uma certa permanência da pedagogia do evento (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2021), que suscita pensar questões étnico-raciais apenas nos contextos de datas marcadas:

Olha o que chega na escola para nós... A coordenadora falando “olha gente, lá na semana de novembro, nós vamos ter que trabalhar a consciência negra”. Eu fiquei pensando “o que significa trabalhar a consciência negra?”, “eu vou falar o que para meus alunos?” Eu acredito que não é só no mês de novembro, mas que tenha um currículo, com as habilidades que abordam esses conteúdos, aí o ano todo, isso não tem que ser discutido, só esse trabalho não vai surtir efeito para a gente mudar essa sociedade (Margareth, 2022).

Praticamente com professores não surge esse assunto, parece que ainda é um tabu, tem uns que super vale a pena você conversar, eles entendem, compreendem, mas tem uns que não estão “nem aí”, tem uns que vão falar mal do cabelo da criança e vão reforçar o racismo. Quando eu ouço esses comentários racistas eu exponho minha opinião e alerto, “isso é racismo!”, por exemplo, uma professora queria fazer Black face na semana da Consciência Negra, aí eu expliquei “a pele, a cor das pessoas não são fantasias, é a cor da pele, como que você vai se fantasiar de uma pessoa preta?” E isso tudo também advém de uma falta de formação nessa área...E, assim, eu tento trabalhar sempre em sala de aula, mas entra na semana da Consciência negra tem um contato maior com a cultura, com a comida, com a dança, com as músicas, o foco é em novembro, deveria ser o ano todo, eu trabalho ano inteiro, mas a escola foca no mês de novembro (Isabela, 2022).

Essas narrativas, nos sinalizam que ainda há um longo caminho a ser tecido para que, de fato, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 possam cumprir seus aspectos políticos-curriculares, principalmente com a escalada ultraconservadora na educação, que tem tornado ainda mais longínqua a construção de uma educação plenamente democrática.

Os diálogos experienciados permitiram visualizar e refletir acerca dos impactos do epistemicídio na formação e atuação de professoras(es) e como esse processo tem sido um obstáculo permanente para a educação das relações étnico-raciais nas escolas de educação básica, no contexto de uma escola que atravessa as tensões sociais de seu tempo.

Tensões que se revelam na educação, nas políticas curriculares que estão sendo cooptadas pelas propostas reguladoras/neoliberais/conservadoras. Por outro lado, embora o cenário seja rígido, estruturado e projetado para o epistemicídio, há ainda presente na realidade escolar, um jogo de resistência, que tem provocado fissuras em um projeto educacional hegemônico/neoliberal/excludente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tecer as considerações finais desta pesquisa, enuncio minha condição humana, de uma sujeita em constantes transformações. Contudo, as análises aqui apresentadas não serão análises finais e, tampouco, conclusivas, pois algo que a Pós-Graduação me ensinou é que pesquisar tem a ver com as janelas que abrimos para outras possibilidades, outras investigações, outras visões e versões daquilo que construímos. É em razão de acreditar que o conhecimento é sempre uma contingência que a finitude aqui não será minha intenção.

Experienciar a pesquisa em história oral transformou a maneira de elaborar minhas revoltas. Faço essa afirmação porque em meu primeiro ano na educação pública, minha postura era extremamente violenta com minhas/meus pares de profissão, de forma que eu não conseguia propor diálogos que circunscrevessem tensões de raça, gênero ou classe, sem criar inimizades, pois estava sempre em uma posição de constante ataque para rebater de forma incisiva qualquer atitude que, em minha visão, fosse preconceituosa e/ou equivocada. Conseqüentemente, não conseguia negociar nenhuma ação, projeto ou prática, coletivamente, com aquelas e aqueles que compartilhava o fazer educativo, pois estava sempre a culpabilizar única e exclusivamente a/o professora/professor por todas as mazelas sociais de nosso tempo.

Na pesquisa em história oral, apreendi outras formas de militância, e ainda continuo não tolerando o intolerável. No entanto, tenho compreendido que, quando vou para o diálogo desarmada, consigo aproximar professoras(es), e, quando os aproximo, é possível construir pontes, e, ao construir pontes, trago mais gente comigo para esse projeto que tanto acredito — a construção de uma educação e sociedade, justas e democráticas.

Estar na escola e pesquisando ao mesmo tempo foi, para mim, um tanto doloroso, mas potencializador. Nestes dois anos, atuei como diretora escolar em uma escola pública estadual periférica de Rondonópolis, e, enquanto me encontrava teoricamente com o epistemicídio, também o experienciava na prática.

Compreendi a presença do epistemicídio no contexto escolar, em muitas dimensões, desde sua presença nas políticas neoliberais/conservadoras impetradas pelo Estado, ao esquecimento do poder público diante das necessidades daquela comunidade escolar. Experienciei o epistemicídio ouvindo cotidianamente os discursos preconceituosos, discriminatórios, racistas e estereotipados, que, muitas das vezes, eram projetados por educadoras/es para aquele contexto escolar.

Por fim, perceber a ausência das questões étnico-raciais nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas, no projeto político pedagógico da escola e até mesmo no regimento escolar, me fez constatar o quanto o epistemicídio continua exercendo seu curso, refletindo seus efeitos na subalternização de sujeitas negras/os e na supressão de saberes da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nos contextos dos espaços de produção do conhecimento, ao ponto de, numa escola onde a maioria das/os estudantes são negras(os), as(os) mesmas(os) não conseguem se ver dentro deste espaço.

Recentemente, uma estudante aprovada no Prouni, com bolsa integral, enviou-me uma mensagem de agradecimento, por ter alimentado a crença dela de que era possível sonhar com o acesso ao Ensino Superior. O que me chamou atenção foi o fato de a estudante ter me confidenciado o quanto os comentários que ouvia sobre estudar em escola de “bandido” e “noiado” estavam sempre colocando-a em um lugar de negação de si mesma.

Sei que, assim como a estudante que me escreveu, muitas/os outras/os são alvos dessa lógica excludente, racista e preconceituosa, e compreendo essa estudante porque também venho das escolas públicas periféricas de Cacoal (RO), minha cidade natal. Embora já tenha se passado alguns anos desde que deixei de ser estudante da educação básica, minha vivência enquanto educadora em escola pública me faz ter a consciência de que os estereótipos racistas e classistas ainda continuam a nos rebaixar.

Essas inquietações fomentaram minha participação no Programa de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), em parceria com a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Ao lado das/os estudantes de Ensino Médio, Ana Laís e Carlos Eduardo, bem como da minha orientadora, Merilin Baldan, temos explorado reflexões relevantes que abordam as temáticas étnico-raciais e a questão da presença do epistemicídio nos materiais de ensino estruturados, dinamizados pelo Estado.

O Programa de Iniciação Científica tem sido potencializador por suscitar redes de diálogos entre a escola de educação básica e a universidade, que permitem questionar a produção de conhecimento euro-americanocêntrica, ao mesmo tempo em que possibilita explorar outras perspectivas epistemológicas e reconhecer outras visões e versões de mundos.

Neste cenário de inquietações e no anseio da construção de alternativas para a construção de uma educação que supere a lógica epistemicida, entre o passado, o presente e o futuro, essa pesquisa se dedicou a compreender os impactos acerca do epistemicídio na formação e atuação de professoras(es), porque nutro a crença de que nós, professoras(es), a partir do que compartilhamos em sala de aula, com nossas(os) estudantes, podemos desconstruir

lógicas hegemônicas, que tanto nos distanciam de visualizar as inúmeras potencialidades das diferenças.

Construir essa pesquisa com professoras(es), nos caminhos da história oral, propiciou o diálogo entre as memórias das/os participantes e teorias que fundamentam esta investigação social. Não obstante, lidar com memórias demandou do meu compromisso ético, metodológico e político em desatar as reflexões das professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, divergências, dificuldades e potencialidades no que se refere à superação do epistemicídio no contexto das escolas de educação básica.

Assim sendo, penso que os propósitos estabelecidos nessa pesquisa trouxeram à tona uma série de discussões relevantes diante do problema focal da investigação, a saber: de que modo as/os professoras(es) da educação básica percebem e refletem as questões relacionadas ao epistemicídio na sua formação e em sua atuação profissional? Neste momento da pesquisa, considero que alcei um quadro comparativo importante entre a formação e atuação de professoras(as), em instituições de ensino públicas e privadas, bem como as preocupações e urgências decorrentes do contexto neoliberal e do hibridismo público-privado, especialmente em relação à formação e aos materiais escolares que têm nos limitado na proposição de uma educação democrática, inclusiva, plural e antirracista.

Ao considerarmos a formação professoras(es) e educação das relações étnico-raciais, as memórias narradas entrelaçam a discussão do racismo, epistemicídio e questões étnico-raciais a uma memória turva, que quase não alcança conteúdos, experiências, disciplinas, ações ou projetos envoltos nestas temáticas nos contextos da formação inicial.

Essas narrativas trazem para nosso debate a importância de uma formação de professoras(es) que considere o trato pedagógico das diferenças, ao passo que as narrativas de professoras(es), pedagogas e especialistas prenunciam o impacto de uma formação euro-americanocêntrica, que desconhece fatos, referenciais, conhecimentos e saberes construídos fora do padrão colonial/moderno/capitalista/eurocentrado.

Quando volto meu olhar para as possibilidades de uma formação continuada, em fortalecer a revisão de posturas e de práticas pedagógicas de professoras(es), encontro em nossos diálogos, contrariedades nos aspectos legais que preconizam a obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tanto em instituições públicas quanto nas redes privadas de ensino, o que deixa antever que a educação das relações étnico-raciais ainda não é considerada em seu aspecto político curricular.

Nas escolas privadas, a própria formação continuada em si é um desafio, pois, contrário à Secretaria Estadual de Educação, professoras(es) de instituições privadas não contam com a formação continuada incluída em sua jornada de trabalho.

Desta maneira, as instituições particulares oferecem as plataformas de ensino online, que acompanham os materiais didáticos estruturados, todavia, professoras(es) afirmam não encontrar entre os cursos disponíveis, temáticas que tratam as relações étnico-raciais.

Quanto ao cenário do ensino público, o avanço da agenda neoliberal/conservadora desencadeia uma série de consequências para a formação de nossas/os professoras(es), em Mato Grosso, como a extinção do Centro de Formação de Professores. Com isso, a formação que antes era pensada e construída pelos coletivos de profissionais na escola, passa a ser responsabilidade de empresas privadas.

As narrativas de professoras(es), registram os desgastes dos aspectos mecanicistas das políticas educacionais implementadas nos últimos anos. Não por acaso, essas políticas chegam na educação em pleno curso da “nova política curricular”: BNCC e a BNC-Formação; e tratam da organização dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica. Tais projetos educacionais são balizados pela lógica euro-americanocêntrica, que corrobora para a permanência de uma construção de conhecimento hegemônica, uma vez que esses projetos, pautados no universalismo e neoliberalismo, rompem com as políticas de reparação ao histórico de epistemicídio.

Dentro deste universo, mesmo com a proposição de políticas públicas que tentam romper com o epistemicídio, muitos são os obstáculos em avançar para a implementação da educação das relações étnico-raciais, para garantir o ensino obrigatório da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, tal como preconizado pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Os desafios atravessam a formação e atuação de professoras(es), sobretudo no que diz respeito às experiências com ações, projetos e formações que refletem a educação das relações étnico-raciais em práticas pedagógicas.

Em contrapartida, embora o cenário seja de imposição de um projeto educacional hegemônico, neoliberal e excludente, nas salas de aulas há algumas tentativas ainda persistentes de buscar alternativas contra-hegemônicas.

Professoras(es), a partir dos fios de suas memórias, narraram em suas vivências nas salas de aulas, com suas/seus estudantes, alternativas epistemológicas que provocam fissuras em projetos educacionais universalistas. Ao tratarem a pluralidade étnico-racial e cultural dos

diversos povos que formam nossa sociedade, em sala de aula, estão sinalizando para as potencialidades do reconhecimento das diferenças.

Essa escola crítica e reflexiva diante das tensões sociais de seu tempo, que mesmo atravessando um cenário ultraconservador, negocia e disputa saídas, nutre minha crença de que é possível, a partir da educação, romper com lógicas de dominação.

Em diálogo com Ailton Krenak, compreendo que essas lógicas hegemônicas criam ausências que nos desconectam do sentido da experiência de vida, criam intolerâncias, estereótipos, nutrem o fim do mundo, quando nos tiram a possibilidade de sonhar.

Por isso, quando nós, professoras e professores, mesmo diante de um sistema estruturado para manter culturas de dominação, compartilhamos com nossas/os estudantes outras narrativas, outras histórias e outras formas de produzir conhecimentos, estamos adiando o fim do mundo.

Por enquanto, essa pesquisa é uma denúncia, mas também articula estratégias para que nós, professoras(es), possamos enfrentar o racismo e o epistemicídio e partilhar em sala de aula, a construção de uma educação plural, democrática e responsável, que celebra as diferenças. Para isso, trago a proposta das epistemologias do Sul como alternativa a essas epistemologias hegemônicas, que tanto tentam reduzir nossas formas de estar e viver no mundo.



## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena. **O Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020.

BENTO. Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras. 2022.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, número, jan./ abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p. 1.

BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2023, Edição Extra, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais**

**para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC, 2009.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo, na contemporaneidade-incertezas e desafios.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar.** 2016. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2016.

CARMO, Monalisa Aparecida do; CORNÉLIO, Beatriz Gomes; RODRIGUES, Lilian Ferreira; FREITAS, Matheus Silva. Enegrecendo as Referências: intervenções possíveis do movimento negro na educação brasileira. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n.1, p. 80-94, jan./mar, 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro. 2011.

CAVALCANTE, Kellisson Lima. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. **Revista semiárido de visu.** Petrolina, v.8, n. 2, p. 184-192, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2020.

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

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil) Resolução nº. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 jun. 2004, Seção 1, p. 11.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2012.  
 CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

CORENZA, J. de A. **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação**. Curitiba: Appris, 2018.

COSTA, Joaze Bernardino. GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./ abr. 2016.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O debate contemporâneo do antirracismo: implicações teóricas e políticas para a educação. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, v. 21, n. 3, p. 335-349, set./dez. 2016.

DÁVILA, Jerry. O valor social da branquidão no pensamento educacional da era Vargas. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 25, p. 111-126, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola: subsídios para professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, N. L. Limites e Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (org.). **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Actionaid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, p. 97-103, 2010.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 3, n. 1, jan./ abr. 2016.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito; MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**: Rio de Janeiro, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Escrever além da raça**. São Paulo: Elefante. 2022.

INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira** / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. São Paulo, SP, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 7 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101972>>, acesso em: 6 jul. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAVAL, CHRISTIAN. **A Escola não é uma Empresa: O Neoliberalismo em ataque ao Ensino Público**. Boitempo Editorial. 2019.

LISBOA, J. F. K. Escolarização e Intelectuais Indígenas: da formação à emancipação. **Revista De Estudos e Pesquisas Sobre as Américas**, v. 11, n. 2, p. 20- 51, 2017.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. **Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

LUZ, I. M. No interior da memória: caminhos, símbolos e fontes de um passado afro-brasileiro. *In*: NUNES, C.; REIS, M. da C. Dossiê Abordagens pedagógicas interdisciplinares para a educação das relações étnico-raciais. **Revista Debates em Educação**, v. 11, n. 23, jan./abr. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. *In*: ALBA, Alicia de; LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014. v. 1, p. 83-103.

MACEDO, M. de L. Tradição oral afro-brasileira e escola: um diálogo possível? *In*: OLIVEIRA, I. de; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (org.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação educativa/ANPED, 2005.

MAGALHÃES, André Lourenti. O que é o Google Meet? **Canaltech**, 13 jul. 2022. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/apps/o-que-e-o-google-meet/>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, p. 23-29, 2019.

MATUCK, Artur; SETZER, Valdemar; LOPES, Vanessa. **Disciplina HDL5031 - Alterciência: proposições críticas e processos criativos para o conhecimento [Pesquisa, Teoria, História, Método, Práxis]**. Disponível em: <<https://bit.ly/396slzX>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

MBEMBE. Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, dez. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2020.

MELITO, Leandro. Para ler bell hooks. **Elefante**. 21 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/para-ler-bell-hooks/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MIRANDA, Shirley Aparecida de; LOZANO, Susy Rocío Contendo. Quando a Diáspora Africana Interpela a Educação: aproximações entre brasil e colômbia. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018.

MORAIS, Jayson de Souza; PALMA, Rogerio da Palma. Educação Escolar Indígena Contra o Epistemicídio. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 217-232, jan./jun. 2019.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOURA. Clovis. O Racismo como Arma Ideológica de Dominação. **Revista Princípios**, n. 34, ago./ out., p. 28-38, 1994.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *In*: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 35-61.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. *In*: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 89-102.

MUNANGA, KABENGELE. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MULLER, Tânia Mara

Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 21-33.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 62-73, 2012.

NUNES, Cícera Nunes; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Mírian Gomes de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Patrícia Alves Santos. **Infância, gênero, religião e educação: entre as memórias da menina e as concepções da mulher educadora**. Cuiabá: EdUFMT, 2020.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de; NASCIMENTO, Leticia Abílio do. “Pedagogia do evento”: o Dia da Consciência Negra no contexto escolar. **Campos: revista de antropologia**. v. 22, n. 1, p. 135-158, jan./ jun.2021.

OSCAR, Joana Elisa Costa; SILVA, Natália Barbosa da; SANTOS, Sara C. de Castilho D. dos. Educação antirracista: Convergências registradas nas falas de professores. In: PEREIRA, Amílcar Araujo *et al.* **História Oral e Educação Antirracista: Narrativas, estratégias e potencialidades**. São Paulo: Letra e voz, 2021. p. 103-121.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. **Intellèctus**, p. 16-33, 2021.

PASSOS, J. C.. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis**, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014.

PASSOS, M. C. A. dos; Pinheiro, B. C. S. Do epistemicídio à Insurgência: O currículo Decolonial Da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Portal Seer**. p. 118-135, 2021.

PEREIRA, Artur Oriel; MELO, Claudine Dutra; ERNST, Daniela Carolina; SANTOS, Gisleide dos; TRINDADE, João Alessandro Frazão; GALVÃO, José Renato Margarido. Transversalidade altercientífica: narrativas outras e epistemologias à procura de justiça. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 50-76, out./dez., 2020.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

PONTES, Cassandra Marina da Silveira. **Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PONTES, Cassandra; MACEDO, Elizabeth. Demandas raciais no Brasil e Política Curricular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Peru Indig**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. p. 117-142. 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, 2002.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista, Curitiba**, v. 36, e75102, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

RODRIGUES, T. C.; CARDOSO, I. A.; SILVA, A. R. Ações afirmativas e formação de professores: diálogos e perspectivas a partir do NEAB/UFSCar. **Roteiro**, v. 44, n. 2, p. 1-24, maio/ago. 2019.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; SILVA, Ayodele Floriano. Didáticas das relações étnico raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Anos 90, Porto Alegre, v. 27, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: as afirmações das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2003.

SANTOS, Boaventura Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**, p.79 – 94, 2007.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei N° 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018.

SANTOS, J. B. dos.; VIEIRA, E. P.; SILVA, T. R. As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Debates em Educação** v. 14, n. Esp, p. 86–108, 2022.

SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular?. *Eccos* - **Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, jan./mar. 2022.

SANTOS; Elisabete Figueroa dos; PASQUERELLI, Bruno Vicente Lippe. Relações Raciais e Epistemicídio: a artimanha poética como política de enfrentamento aos atentados ao horizonte simbólico negro no Brasil e na África do Sul. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. p.101-122, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v.9, n. 1. p. 199-208, jan/jun, 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

SILVA, D.A. De epistemicídio, (in)visibilidade e narrativa: reflexões sobre a política de Representação da identidade negra em Cadernos Negros. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 67, p. 51-62, jul/dez 2014.

SILVA, Érica Quinaglia; PEREIRA, Éverton Luís. Ética em Pesquisa: os desafios das pesquisas em ciências humanas e sociais para o atual sistema de revisão ética. **Revista Antropológicas**, ano 20, v. 27, n. 2, p. 120-147, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.37-54.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A Presença do Discurso Moderno/Colonial no Currículo e a Produção de Sujeitos. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 43-56, mai./ago. 2018.



TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Currículo e epistemologia: a des-criação da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 678-698, set./dez. 2017.

TORRES, Maldonado. On The Coloniality Of Being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21. March/May, p. 240-270, 2007.

**APÊNDICE A – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS VINTE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS ENTRE 2011-2021 SOBRE EDUCAÇÃO E EPISTEMICÍDIO ENCONTRADOS NA BASE CAPES**

PALAVRAS-CHAVE: “EDUCAÇÃO AND EPISTEMICÍDIO”

CHAUUA, Roberto Da Costa Joaquim. Educação Escolar e Redes de Conhecimento em Moçambique: colonialidades, epistemicídios e questões atuais. **Revista Teias**. Vol.21 (62), p.347-359, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49515> . Acesso em 14 ago. 2023.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Vol.7 (1), p.118-135, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt> . Acesso em 14 Ago. 2023

MIRANDA, Shirley Aparecida de; LOZANO, Susy Rocío Contendo. Quando a Diáspora Africana Interpela a Educação: aproximações entre Brasil e Colômbia. **Educação em revista**. Vol. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3fxmcQXYTyRCCzrzR3KPjyD/?lang=pt> . Acesso em 14 Ago. 2023.

CARMO, Monalisa Aparecida do; CORNÉLIO, Beatriz Gomes; RODRIGUES, Lillian Ferreira; FREITAS, Matheus Silva. Enegrecendo as Referências: intervenções possíveis do Movimento Negro na educação brasileira. **Revista Inter Ação**. Vol.46 (1), p.80-94, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65156>. Acesso em: 14 Ago. 2023.

LISBOA, João Francisco Kleba. Escolarização e Intelectuais Indígenas: da formação à emancipação. **Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas**. Vol.11 (2), p.32. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15937> . Acesso em 14 Ago. 2023

REIS, Diego dos Santos. Saberes Encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em revista**. Vol.36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hvf6N7pz6yxwk6J945MS9CC/?lang=pt> . Acesso em 14 Ago. 2023.

PARASKEVA, João M. O Que Aconteceu Com a Teoria Crítica do Currículo? A Necessidade De Ir Além Da Raiva Neoliberal, Sem Evitá-la. **Linguagens, Educação e Sociedade**, (41), p.96. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/lingeducoc/article/view/8744> . Acesso em 14 Ago. 2023.

|   |
|---|
| BATISTA, L. M. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. <b>Orfeu</b> , Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 111-135, 2018. Disponível em: <a href="https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111">https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111</a> . Acesso em: 14 Ago. 2023.  |
| CASTIANO, J. P. Apresentação Motricidades. <b>Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana</b> , v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <a href="https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2018-v2-n2-p73-75">https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2018-v2-n2-p73-75</a> . Acesso em: 14 Ago. 2023.  |
| LOUZADA, Virgínia; OGG, Gomes, Lisandra. Educação Infantil como Direito, Alegria e Possibilidade de Criação e Encontros. <b>Revista e-curriculum</b> . Vol.19 (1), p.241-260. 2021. Disponível em: <a href="https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum">https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum</a> . Acesso em 14 Ago. 2023   |
| MORAIS, J. de S., & PALMA, R. da. Educação escolar indígena contra o epistemicídio. <b>Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade</b> , 6(11), 217-232. 2019. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7819">https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7819</a> . Acesso em 14 Ago. 2023   |
| NUNES, Cicera; SANTANA, Jusciney Carvalho ; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Epistemologias Negras e Educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). <b>Roteiro</b> . V. 46, 2021. Disponível em: <a href="https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26314">https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26314</a> . Acesso em: 14 Ago. 2023.   |
| PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. <i>Intellèctus</i> , p. 16-33, 2021. Disponível em: <a href="https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/60983/38650">https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/60983/38650</a> . Acesso em 14 Ago. 2023  |
| PEREIRA, A. O., MELO, C. D., ERNST, D. C., dos SANTOS, G. ., TRINDADE, J. A. F., & GALVÃO, J. R. M. (2020). Transversalidade Altercientífica: narrativas outras e epistemologias à procura de justiça. <b>Revista de Estudos Em Educação e Diversidade - REED</b> , 1(2), 50-76. Disponível em: <a href="https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7807">https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7807</a> . Acesso em 14 Ago. 2023  |
| SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei N° 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. <b>Educação &amp; Realidade</b> , Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVG6cCFH4hZwgFC/?lang=pt#ModalTutors">https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVG6cCFH4hZwgFC/?lang=pt#ModalTutors</a> . Acesso em 14 Ago. 2023   |
| SANTOS, M. dos, & NASCIMENTO, L. S. Vidas ressignificadas pela educação: práticas feministas para um mundo justo. <b>Revista Eletrônica História em Reflexão</b> , 14(27), 180–205.2020. Disponível em: <a href="https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12331">https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12331</a> . Acesso em 14 Ago. 2023.   |
| SANTOS; Elisabete Figueroa dos; PASQUERELLI, Bruno Vicente Lippe. Relações Raciais e Epistemicídio: a artimanha poética como política de enfrentamento aos atentados ao horizonte simbólico negro no brasil e na África do Sul. <b>Revista Educação, Artes e Inclusão</b> . p.101-122, 2016. Disponível em: <a href="https://sistema.funarte.gov.br/tainacan/periodicos/relacoes-raciais-e-epistemicidio-a-">https://sistema.funarte.gov.br/tainacan/periodicos/relacoes-raciais-e-epistemicidio-a-</a> |

[artimanha-poetica-como-politica-de-enfrentamento-aos-atentados-ao-horizonte-simbolico-negro-no-brasil-e-na-africa-do-sul/](#) . Acesso em 14 Ago. 2023.

SILVA Junior, Ivan De Matos e; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira deA Biogeografia e a Temática da Diversidade Cultural na Educação Superior: contribuições da ecologia de saberes na formação de professores(as) de geografia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, v.:12 n.:2 p.:207 -215, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/97534> . Acesso em 14 Ago. 2023.

SILVA, Denise Almeida. De Epistemicídio, (In)Visibilidade e Narrativa: reflexões sobre a política de representação da identidade negra em cadernos negros. **Ilha do Desterro**, p. 51. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro> . Acesso em 14 Ago. 2023.

SOUSA, Ana Lucia Nunes de; CABRAL, Luciana Ferrari Espíndola; MOREIRA, Janine Monteiro; WEIHMÜLLER, Valentina Carranza; RODRIGUES, Marina Meloni da Silva; ARAUJO, Gabriela Gomes; MACEDO, Beatriz Cristina Castro. Professoras Negras na Pós-Graduação em Saúde: entre o racismo estrutural e a feminização do cuidado. **Saúde em Debate**. Vol.45 (spe1), p.13-26. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/YzMSHRsH6Np93NV4DF7mzgF/?lang=pt> . Acesso em 14 Ago. 2023.