

# III

## FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA, JAGUAQUARA-BA

*Milena Lima Tamborriello  
Benedito Gonçalves Eugênio  
José Valdir Jesus de Santana*

### Introdução

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola quilombola localizada no município de Jaguaquara-Bahia, que teve como objetivo analisar se a formação docente tem contribuído, a partir da perspectiva das professoras, para o trato pedagógico das relações étnico-raciais no contexto escolar.

A pesquisa se configurou como um estudo de caso e contou com entrevistas com 08 docentes<sup>1</sup> dos anos iniciais do ensino fundamental para a produção dos dados. Transcritas as entrevistas, estas foram organizadas em categorias, seguindo as orientações da análise de conteúdo, conforme apresentada por Bardin (2016). As análises foram realizadas empregando a discussão proposta pela abordagem intercultural em diálogo com o campo da educação para as relações étnico-raciais.

### As relações étnico-raciais e o campo da educação: breves considerações

A educação brasileira tem sua composição curricular baseada na perspectiva do “colonizador”. Justificada pelo processo de homogeneização cultural das colônias, na ocasião da construção dos estados nacionais no continente latino-americano, a escola exerceu um papel fundamental na consolidação e difusão do pensamento eurocentrado, reproduzindo saberes elaborados a partir da lógica hegemônica europeia, silenciando vozes e crenças de saberes “outros”, não reconhecidos pelo prisma monocultural e monorracial constituídos no espaço escolar.

Os processos históricos que culminaram no pensamento eurocêntrico no âmbito educacional não devem ser esquecidos, tampouco romantizados, principalmente quando se trata do Brasil, a última nação a abolir a escravidão. É importante lembrar que a posição dos colonizadores europeus, frente aos grupos étnicos colonizados, sempre representou violência - seja ela física, simbólica ou epistêmica - que se constitui como mecanismo de exclusão desses grupos das diversas esferas da sociedade.

Não cabe nessa discussão descrever todo o percurso da escravidão dos africanos no Brasil, no entanto fazer uma pequena incursão nessa temática é de fundamental importância

---

<sup>1</sup> Como forma de preservar o anonimato, na seção voltada à análise dos dados, utilizaremos nomes fictícios quando nos referirmos às professoras.

para compreender como as relações de poder estabelecidas no período colonial contribuíram para a difundir a “colonialidade do poder, do saber e do ser” (Maldonado-Torres, 2019) no imaginário social brasileiro, entoando os silêncios das histórias subalternizadas e exercendo forte influência na perpetuação do racismo.

Para elucidar a questão racial no Brasil, fazemos referência ao “evento da abolição” no sentido de contextualizar a “liberdade” deflagrada no dia 13 de maio de 1888, porque percebemos o quanto é difícil o entendimento de que a liberdade que ecoou naquele fatídico dia significou a liberdade dos corpos negros apenas. Livres das correntes, eles não eram mais propriedades dos senhores, porém a Lei Áurea - que extinguiu a escravidão - não deliberou qualquer regulamentação de trabalho livre para população negra. Para muitos, o preço da liberdade foi a miséria.

[...] a princesa regente (Isabel) procurava passagem no meio da multidão de 10 mil pessoas, na tentativa de chegar ao balcão do Paço, no Rio de Janeiro. [...] Eram 15 para as 3 da tarde quando entrou na sala do trono e assinou a lei 3.353 (Lei Áurea) com uma pena de ouro. Do lado de fora, [...] o povo explodiu em gritos, vivas, salves. Festa parecida com a que tomou a ilha de Itaparica, na Bahia: por três dias e três noites, tambores e batuques ecoaram pelas copas das mangueiras. Mas os relatos de uma velha escrava da ilha contam que, acabada a comemoração, o senhor do engenho reuniu todos os escravos e os mandou embora, um a um. Os negros partiram dali sem terra, sem comida, sem dinheiro, sem sapatos, vestidos em roupas velhas de algodão grosso. Naquela dispersão miserável começava a liberdade. (Araújo, 2009, p. 30).

É preciso assinalar que a Lei Áurea tornou extinto o regime jurídico da escravidão e com ele o regime econômico que tinha como base o trabalho escravo, contudo prevaleceram as práticas de exclusão social, não mais do escravo, mas agora do negro, do mestiço, cuja cor e os traços fenotípicos apontavam para uma ascendência africana. Assim, no interior de uma sociedade escravista, processava-se pelo negro a interiorização da inferioridade, “a sua cor era marca de uma maldição divina, a cultura dos seus ancestrais era bárbara, a sua religiosidade era demoníaca e doentia, a sua aparência repelente e a sua inteligência limitada às tarefas da obediência” (Araújo, 2000, p. 2).

Os mesmos mecanismos de exclusão social produziram uma educação excludente, que por muitos anos não serviu à população negra/africana pois esta não se enquadrava na qualidade de “cidadania” estabelecida na primeira Constituição republicana, que limitava o ensino somente aos cidadãos brasileiros, impedindo formalmente que os negros participassem do sistema oficial de ensino.

Nesse contexto, algumas leis e decretos posteriores engendravam concessões ao acesso do negro a escolarização, a exemplo da previsão de instrução para adultos - que dependia da disponibilidade dos professores - e da permissão para os negros frequentarem o período noturno, atrelada a boa vontade de seus senhores e as condições físicas após um dia de árduo trabalho, o que dificultava o seu acesso à escola. Apesar dos entraves relacionados ao acesso dos negros à escolarização, métodos e práticas pedagógicas em uma sociedade escravocrata, algumas instituições e lideranças negras conseguiram estabelecer um sistema educacional para crianças pretas e pardas.

No período que se seguiu após a abolição, foram tomadas várias providências a fim de normatizar e regulamentar o ensino público brasileiro. Nesse contexto já não havia escravos, subordinados às práticas domésticas e agrícolas em algumas propriedades, mas uma população negra, relegada a uma vida de precariedades ocupando os mais baixos níveis do estrato social. Dessa maneira, a força política e a elite dominante estabeleceram um decreto para introduzir no currículo das escolas a disciplina “Moral e Cívica”, em uma tentativa prescrever uma conduta moral da sociedade após a libertação dos escravos, pois era preciso estabelecer regras para conviver com negros e negras em um mesmo local.

Ao lado de uma legislação oficial que não proporcionava condições dignas de acesso e permanência nas escolas, os negros tinham dificuldade em adquirir vestimentas e materiais escolares e muitos abandonavam a escola para contribuir com o sustento da família. A população egressa do cativeiro enfrentava ainda um cotidiano de preconceito e discriminação que muito contribuiu para o afastamento de grande parcela da população negra do processo de escolarização no sistema oficial de ensino.

Os enfrentamentos e reivindicações dos movimentos negros, já na primeira metade do século XX, (a exemplo da Frente Negra Brasileira, criada em 1931, e o Teatro Experimental do Negro, criado em 1944) frente aos processos de exclusão política, social, educacional e cultural da população negra no Brasil, contribuíram para que, na Constituição Federal de 1988, fosse assegurado o reconhecimento da pluralidade étnica nacional, garantindo o ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. A partir de então formalizou-se o pensamento de uma educação voltada para as relações étnico-raciais no país, com inserção de políticas públicas que atendessem as demandas da população negra, a partir das demandas apresentadas ao Estado brasileiro, pelo Movimento Negro Unificado, que se constituiu no final da década de 1970 (Gonçalves e Silva, 2006; Silva, 2011; Pereira, 2013; Gomes, 2017, 2022). Segundo Gomes (2012, p. 738),

A partir dos anos de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país (Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal de 1988), outro perfil de movimento negro passou a se configurar, com ênfase especial na educação. [...] É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que esse movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas.

A Lei n. 10.639/03 - que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares - representa os avanços da educação para as relações étnico-raciais anunciados pela Constituição Federal de 1988. O documento legal passou a orientar a prática pedagógica, incluindo no currículo escolar o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional com o objetivo de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Após a promulgação da Lei n. 10.639/03, os debates sobre as questões raciais e as respectivas relações com a educação estão cada vez mais crescentes nos universos acadêmicos, porém as escolas de ensino fundamental e médio, em sua maioria, ainda reduzem as discussões sobre diversidade e relações étnico-raciais ao dia da consciência negra – dia 20 de novembro, instituído com a Lei 10639/03. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um espaço que reproduz representações negativas sobre o negro e, independentemente de suas particularidades, se tornou também um importante local onde estas representações podem ser superadas (Gomes, 2011).

O desafio agora é pensar quem - no sentido de sua formação - que se depara com a obrigatoriedade de desenvolver práticas pedagógicas que preze pelo reconhecimento e respeito às diferenças, pela valorização da história, cultura e saberes “outros” de ancestralidade africana. O papel atribuído à escola como reprodutora e mantenedora de práticas educacionais excludentes em relação a população negra, colaborando com a perpetuação do racismo, perpassa pela formação docente, pela compreensão do professor acerca das relações étnicas, de como essas relações foram demarcando as diferenças ao longo dos anos, para aplicabilidade exitosa do currículo proposto pela Lei 10639/03, como afirmam Gomes e Silva (2006), Gomes (2008) e Marques *et al* (2018).

Assim, o presente artigo apresenta as narrativas de professoras de uma escola quilombola, propondo uma análise de seus percursos formativos a fim de identificar como as relações étnicas perpassam a formação docente.

## **Formação docente, relações étnico-raciais e interculturalidade**

As novas demandas da educação para as relações étnico-raciais implicam o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais e religiosas assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento. O desafio da educação nesse contexto é desvelar os estereótipos raciais e desconstruir a visão do racismo cordial.

No entanto, Candau (2016a) afirma que o termo diferença é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, “a deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade” (Candau, 2016a, p.809). Em uma perspectiva escolar que segue a serviço da homogeneização e padronização, os diferentes se apresentam como um problema que a escola ou os educadores precisam enfrentar.

De acordo com Silva (2011, p. 28), o Estado reconheceu a diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira, contudo, a diversidade, naquele momento era “tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade e em suas instituições, entre elas, as escolas”.

Nas escolas de educação básica houve uma série de dificuldades para a inserção das relações étnico-raciais no currículo. A Lei n. 10.639/03 determinou que sejam feitas alterações na formação e nas práticas pedagógicas dos professores, mas, conforme Gomes (2011), somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores no Brasil com a inserção da temática da educação das relações étnico-raciais, numa perspectiva emancipatória do sujeito.

Gomes (2011) aponta que algumas iniciativas de formação de professores (as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando sob a égide da crença “de que a escola, sobretudo pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade” (Gomes, 2011, p. 41), contudo discussões sobre a diversidade étnico-racial - enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente - continua ocupando lugar secundário nos processos de formação inicial e continuada.

Assim, as discussões para as relações étnico-raciais deveriam preceder a prática docente adquirindo um maior espaço nas instituições de ensino superior, visto que, historicamente, a universidade se configura como lócus de produção de conhecimento.

[...]quando a escola, a universidade e a política educacional colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade se põe na ordem do dia e, em consequência disso, medidas para a sua superação precisam ser implementadas. (Gomes, 2011, p. 51).

Desse modo, é preciso mudar de ótica e “situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas” (Candau, 2016a, p. 809) no sentido de ampliar nossas experiências para a construção de um mundo mais igualitário, desconstruindo aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais, promovendo processos que potencializem a perspectiva intercultural da educação.

Candau (2016a) acredita no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais, para isso deve-se:

Atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições essencialmente relevantes (Candau, 2016a, p. 807).

Nesse sentido, os educadores são convidados a construir novos formatos para educação escolar, em um novo contexto que reconheça e valorize as histórias e culturas outras, subalternizadas pela lógica epistêmica europeia, que sejam capazes de responder aos desafios sociais, culturais e educacionais, partindo da perspectiva da decolonialidade em direção à interculturalidade crítica, como propõe Walsh (2009).

A epistemologia decolonial propõe uma intervenção política e pedagógica de afirmação de processos educativos comprometidas com os sujeitos subalternizados pela lógica educacional hegemônica. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nos movimentos sociais, nas universidades, nas comunidades negras, no intento de “pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3).

A proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

Para além de uma pedagogia decolonial, Candau (2016b) propõe reinventar a escola, construir propostas educativas coletivas e plurais, na contramão de currículos únicos e engessados, transformando a prática docente no sentido de uma educação para cidadania e democracia capaz de combater o racismo a partir de práticas interculturais.

## Metodologia da pesquisa

Para a produção dos dados, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. A opção pela pesquisa qualitativa deu-se por entender que nas pesquisas realizadas no campo educacional existem dados que não podem ser quantificados, como as subjetividades inscritas nas narrativas das professoras. Assim “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (Minayo, 2015, p. 21).

Ademais, segundo Minayo (2015), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, pretendendo obter uma compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios sujeitos para interpretação da realidade, permitindo que diferentes vozes e pontos de vista sejam considerados nos processos de produção e validação de conhecimento.

Lakatos e Marconi (2004) consideram a pesquisa qualitativa como um método que se preocupa em fazer uma análise interpretativa dos aspectos mais profundos das questões sociais. Sendo assim, na pesquisa qualitativa o objetivo não é relatar os dados pesquisados, mas descrevê-los de maneira interpretativa.

A técnica utilizada para a produção de dados foi a entrevista semiestruturada. Nós elaboramos um roteiro de perguntas para as professoras pensando nas categorias que seriam discutidas na pesquisa. As entrevistas foram realizadas na escola pesquisada e aconteceram de forma muito tranquila.

Podemos destacar que a entrevista é, acima de tudo, uma conversa a dois que é realizada por iniciativa do entrevistador, tendo como objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, para isso “o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo serão predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano” (Lakatos; Marconi, 2004, p. 82).

Após a realização das entrevistas, categorizamos as mesmas levando em consideração a técnica de análise de conteúdo. Seguimos os três momentos propostos por Bardin (2016): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Escolhemos o estudo de caso para empreender a nossa pesquisa por entendê-lo como “uma lógica de planejamento, uma estratégia que deve ser priorizada quando as circunstâncias e os problemas de pesquisa são apropriados, em vez de um comprometimento ideológico que deve ser seguido não importando quais sejam as circunstâncias” (Platt, 1992, p. 46 *apud* Yin, 2001, p. 32), além de ser uma metodologia de investigação muito utilizada em pesquisa educacional.

A principal característica para definir uma pesquisa como estudo de caso é a delimitação do caso – “o caso é algum tipo de fenômeno que ocorre em um contexto

limitado” (Merriam, 1998, p. 27 *apud* Yazan, 2016, p.158). Yin (2001, p. 92) aponta o estudo de caso como estratégia de pesquisa legítima ao passo que se constitui como sendo “o estudo de eventos dentro de seus contextos na vida real”.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, dentro do seu contexto da vida real. Os dados devem ser coletados de pessoas e instituições existentes e o pesquisador deve aprender a integrar acontecimentos do mundo real às necessidades do plano traçado para a coleta de dados.

O estudo de caso nos possibilitou, no campo de pesquisa, lidar com as condições reais no contexto da problemática étnico-racial, levando em consideração a singularidade da realidade social e dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa foi realizada com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalham na Escola Delminda Farias de Almeida, localizada ao lado da comunidade quilombola Lindolfo Porto, situada no Bairro Casca, no município de Jaguaquara- Bahia.

O *locus* da pesquisa foi escolhido por critérios previamente estabelecidos: por ser uma escola pública e por estar localizada próxima à Comunidade Quilombola Lindolfo Porto.

## **A formação e as relações étnico-raciais na perspectiva das professoras**

O Conselho Nacional de Educação, em consonância com a Lei n. 10.639/03, aprovou a resolução nº 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). A partir de então, “as escolas de educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive de orientar a prática pedagógica” (Gomes, 2011, p. 40-41).

A implementação da Lei nº10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantém atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce um papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (Gomes, 2011, p. 41).

As Diretrizes Curriculares Nacionais versam sobre a garantia do igual direito às histórias e culturas outras que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos (Oliveira; Candau, 2010).

Essa demanda, destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas e reparações valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimento que eduquem

cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas (Oliveira; Candau, 2010, p. 32).

A Resolução 01, do Conselho Nacional de Educação afirma no § 1º, do Artigo 1º. - que “as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (Brasil, 2004, p. 31), propondo a inclusão da discussão das relações étnico-raciais como parte da matriz curricular tanto nos cursos de licenciatura quanto de processos de formação continuada, apontando para a necessidade de formação de professores aptos a ministrar disciplinas relativas aos temas propostos pela Lei n. 639/03.

Com relação às relações étnico-raciais presente no processo formativo das docentes, elas assim nos narraram:

*Não exatamente pra discussão, específica não. Mas a gente acaba adentrando essas questões, mais no curso de Filosofia do que no de Pedagogia. A gente fez Antropologia no curso de Filosofia (Amestista).*

*Não. Não me lembro, nem me recordo (Jade).*

*Aquela que fala da Umbanda? Eu não lembro da matéria não... porque foi uma matéria bem debatida porque quando ia pra parte da religião negra, era parte que mais a sala, como é que fala, rejeitava. Mas falou em toda a situação... eu acho que foi afro mesmo o nome da matéria (Esmeralda).*

*Não, naquela época não [...] Eu não cheguei a fazer Libras, a gente fez uma disciplina de educação especial que fazia uma passagem por tudo. Eu fiz o curso de Libras depois, separado. E a 10639/03, eu sei que tem o três e o nove... eu lembro que eu li um livrinho que chegou aqui na escola e depois Cledineia veio aqui, aí eu já tinha lido e umas coisas já tinham me chamaram bastante atenção por conta das visitas ao quilombo e por conta de eu ter tido uma menina cuja a mãe tinha uma deficiência nos pés, que essa menina, me esqueci o nome dela agora (esqueci), é porque ela foi para roça... a mãe e avó de Bia, as duas tinha, aí aquilo me chamou atenção das doenças congênitas, então... e aí na lei tem sobre isso né... de algumas coisas de consanguinidade, essa coisa toda, a lei fala... e isso me chamou muito atenção na época (Rubi).*

*Muito pouco. Eles não exigiam não. Tinham às vezes alguns textos tipo do que você ofereceu na sua formação, só que não tão profundo como o da formação, muito vago, entenderam? (Diamante).*

As narrativas das professoras demonstram como o sistema de ensino superior ainda é deficiente em relação à implementação de disciplinas que discutam as questões étnico-raciais nas licenciaturas. O esvaziamento dessas discussões corrobora para a elaboração de conceitos rasos sobre os dispositivos que configuram a questão racial do Brasil, bem como a produção de interpretações equivocadas acerca da história e cultura afro-brasileira que preconiza o discurso de folclorização das práticas da população negra, reafirmando os padrões hegemônicos europeus que impregnam o imaginário coletivo em detrimento das histórias “outras”, subalternizadas pelo pensamento colonialista.

Os cursos superiores, de acordo a legislação em pauta, devem formar o profissional de educação apto a empregar uma pedagogia voltada ao respeito e valorização da diversidade, preparado para as discussões que envolve as questões raciais no Brasil a fim de combater posturas discriminatórias contra a população negra e todo o conhecimento produzido por ela.



Questionadas se o município propicia o contato com cursos de formação continuada envolvendo a temática das relações étnico-raciais, as docentes apontam que:

*Não. Eu acho que pelo menos pra nossa comunidade, algumas coisas assim, seria importante para todos, mas como a gente tá aqui do lado deles, é uma coisa importantíssima. Eu acho que, por exemplo, isso que tu tá fazendo pra gente é um ganho incrível, até pra que a gente veja outras pessoas indo buscar. Porque não sei se tu percebeu, mas, a gente trabalha aqui, mas muito distante. Aí assim, quem vai é meio louco né? Pelo menos é isso que eu escuto de mim (Rubi).*

*Eu trabalho no município já tem 16 anos, já fui coordenadora e tudo, já trabalhei a frente da Semec junto com um grupo e não ofereciam não, pelo menos que eu tenha conhecimento, não. Vieram se aprofundar mesmo agora, esse ano. É tanto que a gente aqui na escola sempre procurou ver o que é que a gente poderia fazer pra estar integrando, porque aqui nós temos os quilombolas e falavam-se muito que teria assim, tipo uma renda, umas coisas melhores, melhorias que viria pra escola né... aí a gente até fez uma análise, estudou juntas, mas não vindo da secretaria em si. É tanto que teve um evento aqui na escola, que o promotor teve aqui, aí participou do evento com a juíza, aí eu conversei com o promotor como é que a gente poderia fazer pra gente conseguir melhorias aqui pra escola através dessa verba, se tem quilombolas, teria direito. Aí ele falou que teria que ter um estatuto, enfim, que essa história aí você já sabe como é né...mas assim, não veio nada da secretaria não. A primeira vez assim que realmente eu vejo assim profundo mesmo, é agora contigo (Diamante).*

As professoras afirmam que nunca fizeram curso de formação voltado à educação para as relações étnico-raciais, o que distancia as docentes de práticas pedagógicas que fortaleçam o discurso da diferença no sentido da valorização do outro, do diferente. Assim podemos perceber que, apesar do grande avanço nas discussões e nos debates públicos sobre a questão racial no Brasil, em torno do resgate da ancestralidade africana, de reparação, das ações afirmativas, ainda está muito presente no núcleo das secretarias de educação de muitos municípios – que reflete na prática docente - o mito da democracia racial “que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural”(Oliveira; Candau, 2010, p. 36-37).

A escola ainda se constitui como palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos, contudo a cultura escolar tende a não os reconhecer, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade - aqui na escola somos todos iguais - marcada por um caráter monocultural e monorracial da educação (Moreira, Candau, 2003). Trabalhar no cotidiano escolar na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença implica em combater a discriminação e o preconceito racial, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas. Para isso “não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação” (Moreira; Candau, 2003, p. 166).

É indispensável compreendermos a dinâmica histórica das categorias por meio das quais somos rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social. Esse entendimento será favorecido ao focalizarmos, no currículo, a construção de categorias, ao lutarmos por mudar seus significados e por garantir espaço na escola e na sala de aula para diversidade (Moreira; Candau, 2003, p. 162).

É imprescindível se atentar para existência de uma relação intrínseca entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam, por isso, para pensar as relações étnico-raciais na educação é de fundamental importância conhecer a trajetória da inserção do negro no cenário educacional brasileiro para compreender os discursos que apontam para o silenciamento da história e da cultura afro-brasileira, invisibilizando, mesmo na contramão do dispositivo legal, o negro como produtor de saberes outros, ainda não reconhecidos socialmente.

O “formato” escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização (Candau, 2016a, p. 807).

A escola, amparada por preceitos de padronização e homogeneização cultural, não se dá conta dos processos discriminatórios - de negação do outro - no espaço escolar, lugar onde deve prevalecer uma perspectiva democrática da produção e validação dos conhecimentos dos grupos étnicos que compõem a formação da sociedade brasileira.

Desse modo faz-se indispensável a (re)formulação do currículo, que deve estar ancorado ao Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar, por meio do qual cada escola pode construir sua proposta a partir da realidade social na qual está inserida.

Candau (2016a) afirma que a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições relevantes na construção de projetos políticos-pedagógicos relevantes para cada contexto, pois, dentre outras atribuições, concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução e tem presente os mecanismos de poder que “permeiam as relações culturais, assumindo que essas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais” (Candau, 2016a, p. 808).

Para Candau (2016a, p.815), para o desenvolvimento de uma educação intercultural, “é necessário trabalhar o próprio ‘olhar’ do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura”. Assim, ele/ela será capaz de desenvolver um outro olhar para o cotidiano escolar.

As diferenças étnico-raciais naturalizadas na escola permitem que o mito da democracia racial continue sendo promotor da perpetuação do racismo. Mudar o olhar em relação às diferentes histórias que transitam no espaço escolar representa a oportunidade de incluir no currículo saberes outros, produzidos no seio de movimentos sociais, que produzem epistemologias tão legítimas quanto a que é considerada hegemônica pela educação. Cabe salientar aqui que a melhor forma de combater o racismo é não o silenciar, é reconhecê-lo nas diversas estruturas sociais, inclusive na escola.

## A Lei n. 10.639/03 na formação das professoras

A Lei n. 10.639/03 - que tornou obrigatório a inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica - movimenta o sistema educacional brasileiro na medida em que impulsiona discussões acerca das questões étnico-raciais nas diversas esferas da educação e provoca tensões epistemológicas principalmente no que toca à formação docente. Desde o sancionamento da referida lei, o Ministério da Educação, os cursos de pedagogia e outras licenciaturas, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, são responsáveis pela realização de políticas e práticas voltadas para a formação de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial.

Acerca do conhecimento da Lei n. 10.639/03 e sua contribuição para o repensar do conhecimento trabalhado na escola, as docentes narram que:

*[...] é pouco discutida ainda, infelizmente. O que é que a gente percebe, alguns grupos, alguns movimentos, né, que busca essa questão, que traz essa questão pra discussão, mas, assim, como professora, em sala de aula, como professora, assim, do município para trazer a lei para a sala de aula, para o ensino, pra os momentos de discussões até com o próprio professor, formações, não há. (Amestista).*

*Conheço, mas não assim profundamente. (Diamante).*

*Por alto. A gente deu uma pincelada na graduação. Sim, é de suma importância que todos conheçam. O que a gente vê hoje é que as pessoas não conhecem a história da cultura negra, acha que cultura negra é o acarajé, a capoeira e o samba e a gente sabe que a história deles vai além disso, e que o presente também vai além disso, dessa opção cultural só. Até mesmo aqui todo ano novembro a gente tem o samba, a gente tem a apresentação da capoeira e a gente tem o acarajé. A gente sabe que tanto na culinária quanto na dança, quanto na história deles vai além disso, vai muito além disso. E eu observo que os nossos alunos não conhecem, eles não conhecem. Eles sabem que foram escravos, mas não sabem como foi que viraram escravos, porque viraram escravos, eles sabem que foram libertos, mas não sabem como e por quê foram libertos. Já vem já implantados neles, enraizados neles já. Tanto... Eu observo tanto aqui quanto em outras oportunidades que eu tive em outras escolas, não só com crianças, até com adolescentes e com adultos, eu já observei isso, já deu pra perceber que eles não conhecem, não conhecem a realidade, nem o passado, nem o presente. (Jade).*

As professoras Ametista, Diamante e Jade sinalizam o pouco conhecimento sobre a Lei n. 10.639/03, o que demonstra a deficiência no currículo da formação inicial das professoras, deixando lacunas nas discussões sobre as relações étnico-raciais. É lamentável constatar que em diversas faculdades do país existe uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação, de modo que “o caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a)” (Gomes, 2011, p. 43).

A professora Jade aponta em sua narrativa para a folclorização da cultura negra, devido ao caráter reducionista atribuído às questões relativas a história e a cultura afro-brasileiras. Esse pensamento parte de uma compreensão de mundo a partir da lógica hegemônica europeia que não reconhece qualquer conhecimento produzido pelos povos subalternizados pela colonialidade. Oliveira e Candau (2010) afirmam que a colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimentos não-

europeus, nega o legado intelectual, histórico e cultural de povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais.

Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil, explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça. Destaca também que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela resignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros (Oliveira; Candau, 2010, p. 31).

Assim, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos deixados pelo colonialismo, a colonialidade do saber revela um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

[...] como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes? (Oliveira; Candau, 2010, p. 33).

Sobre a promoção de cursos de formação voltados à educação das relações étnico-raciais oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, as professoras responderam:

*Não. Nunca chegou ao meu conhecimento. É uma questão de educação. Estudar a cultura afro brasileira hoje é uma questão de educação. Se o nosso pilar da educação, que é a secretaria de educação, não se deu conta disso ainda né, que há essa necessidade tanto para os profissionais quanto para o nosso público, estão precisando rever. (Jade).*  
*Cledneia veio aqui e deu essa palestra, agora curso não. E assim é quando chegou aqui aqueles livrinhos azuis sobre cultura, tem aí, sobre cultura afro e indígena. Aí a escola deu pra gente pra gente trabalhar, como chegando aqui, quando eu cheguei aqui em 2011, foi quando o quilombo tava sendo reconhecido, quando tava aquela coisa toda, e eu tinha do quilombo três alunas, três meninas, e me chamava muito atenção essa coisa das meninas, eles lá todos, não gostarem muito de estudar, gostarem de ser livres, como Anália sempre falou. Eu pegava o que eu achava assim, eu tava lendo, eu tava buscando, mas curso mesmo não. (Rubi).*

As professoras Jade e Rubi afirmam em suas narrativas que a Secretaria Municipal de Educação não promove cursos de formação acerca das relações étnico raciais. A ausência da formação sobre a temática abordada impede uma prática pedagógica voltada para o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira bem como a sua inserção adequada no currículo. Desse modo percebemos que “a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário” (Gomes, 2011, p. 42).

O termo reconhecimento implica desconstruir o mito da democracia racial para a adoção de estratégias pedagógicas de valorização da diferença, reforçando a luta antirracista

e questionando as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios (Oliveira; Candau, 2010). Entendemos que a escola se constitui como um ambiente propício ao desenvolvimento de ações afirmativas, por isso a importância dada a formação docente para as relações étnico-raciais.

A Lei n. 10.639/03 representa um importante passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a população negra, nesse sentido foram criados Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, no interior de universidades públicas e privadas em todo o país, para apoiar as iniciativas da formação, mediante a realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas a educação básica. Muitos estados e municípios brasileiros organizaram e ministraram cursos de extensão, aperfeiçoamento sobre a questão racial, por meio da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais, no entanto, “a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores(as)” (Gomes, 2011, p. 42).

O desequilíbrio nos currículos apontadas por Gomes (2011), expressa o quanto a formação de professores ainda precisa avançar. A autora ainda afirma que existem tensões nas relações de poder frente as diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuadas de professores (as) da educação básica.

[...] a tensão expressa o predomínio de um certo tipo de racionalidade, que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais (Gomes, 2011, p. 44).

Ao serem questionadas sobre o que pensam acerca da questão racial no Brasil, as professoras responderam:

*Eu acredito que a gente hoje já avançou muito porque hoje a gente tem alguns direitos, hoje tem muita lei que tá ao nosso favor, mas isso vai ser uma coisa que ainda vai demorar muito para diminuir ainda mais a questão. Porque eu, eu falo por mim, porque eu sofri isso muito. Quando eu comecei a namorar com o meu marido minha sogra dizia que eu não fui a mulher que ela escolheria para casar com ele porque ela não queria que ele ficasse com uma mulher do ‘meu jeito’ e aí ela era muito clara: ela não queria uma negra para o filho! E tem uma história engraçada da minha vida assim, quando eu comecei a namorar com ele, a minha sogra falou isso pra mim e contou para família toda que Alex estava namorando com uma negrinha. E aí passou, passou, depois de quase três anos, vamos dizer que a gente se casou, aí vamos visitar a família para que a família me conhecesse. Aí a gente foi. E lá nessa cidade moravam duas e tinha mais uma em visita, então tinham três irmãs juntas. E aí quando eu cheguei uma falava com a outra assim: Não é tão negra como a gente pensava não! Uma cochichando com a outra, mas eu sentada e ouvindo isso tudo. E eu ria muito. Aí eu falava assim: Meu Deus do céu! Eu achava que aquilo ela só tinha lá mas ela realmente espalhou pra família mesmo que ele estava com negra. E elas ficaram todas assim: Não é muito negra como a gente pensava não! E aí eu ouvia muito elas comentando e assim os dias que eu fiquei lá elas faziam esse comentário e ao longo do tempo a minha vivência com elas foi que fez a gente... eu conquistei elas. Né, tipo assim “enguliram guela abaixo”. É, aí passou, como nós não casamos assim de papel a gente foi morar junto, depois de 8 anos*

*ou dez anos mais ou menos que a gente tava junto, a matriarca, porque tinha a irmã mais velha que era que organizava a família toda, então a gente foi na casa dessa tia que era a mais velha e que organizava a família toda, aí uns dez oito, dez anos depois ela chamou eu e ele e falou que queria conversar com a gente. Aí eu já tinha sido aprovada pela família e aí ela disse que estava na hora da gente oficializar a relação da gente. E tudo começou pela cor. (Rubi).*

*Ah, eu acredito que anda existe muito racismo, até nas próprias crianças. Ano passado mesmo eu me deparei com várias situações, porque eu tava no segundo, segundo mesmo, os pequeninhos do infantil, infantil 2, no qual uma criança negra e duas brancas, aí chegaram pra gente e falou pra mim e com a tendente de classe, não sento de jeito nenhum de junto... pode citar o nome, né? de Estéfane... isso marcou minha vida. Aí eu falei assim: por que você não pode sentar perto dela? Porque ela é preta, ela fede, ela é negra, aí eu não quero que sente... e ela é bem branquinha, aí aquilo é... eu detesto humilhação, principalmente se tratando de criança, aí também tomei uma atitude junto com a atendente e nós fomos até radicais, tanto eu, como a atendente. Nós pegamos ela e dissemos: Agora você vai abraçar ela, você vai abraçar e Estéfane chorando né, porque ela faz parte dos quilombolas, ela é uma nativa mesmo, ela é quilombola, aí ela pegou e cruzou os braços como se não fosse abraçar aí nós pegamos mesmo assim, foi assim uma questão de ímpio mesmo, nós pegamos, puxamos o braço dela e dissemos, agora você vai abraçar, aí ela pegou abraçou e a menina chorou a manhã inteira porque ela tinha abraçado. Aí nós viemos até a direção conversar, conversamos com a diretora, a diretora foi na sala, passou aquele sermão, começou com a religião né, com a igreja, aí falando que a cor de Jesus a gente não sabia, a cor de Deus a gente não sabia, então já pensou se Deus fosse preto, negro, quer dizer você não chegaria perto? Enfim, ela fez aquele conceito todo e eu sei bem que foi complicado. E até o meio do ano, essa menina não chegava perto de Estéfane, então são coisas que marcaram. É por isso que eu acho ainda que deve ser obrigatório, entender? Se pudesse existir assim profundamente mesmo, tivesse intenções de ser obrigatório seria bom porque desde criança se adaptariam a isso aí. (Diamante).*

As narrativas das duas professoras revelam a existência do racismo. A professora Rubi conta a sua experiência quando foi discriminada pela família do seu marido, assumindo o caráter racista da sociedade, desenvolve uma prática pedagógica voltada para o reconhecimento das diferenças, inserindo nas suas atividades em sala de aula temáticas sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Ao analisar a narrativa da professora Diamante, que revela uma situação de racismo entre duas alunas, percebemos que a saída para atenuar o conflito foi trazê-lo para o campo do cristianismo. Sem pensar sobre as relações de poder instituídas no colonialismo, a ideia de respeito a “cor” do outro – a diferença do outro – foi pautada a partir do pensamento cristão, que parte da lógica hegemônica eurocentrada, propondo uma reflexão da aluna acerca da cor de Deus.

Assim, percebemos como o racismo é prática presente no interior das escolas, e quão é imprescindível o investimento da Secretaria de Educação na formação dos docentes, em especial, na escola quilombola pesquisada. A melhor forma de superar o racismo dentro da escola, entre os alunos, é reconhecer sua existência, adotando uma postura político-pedagógica que inscreva nas discussões curriculares temáticas voltadas ao conhecimento da história e culturas dos negros no Brasil.

## Considerações finais

Com a realização desta pesquisa, percebemos o quanto a formação docente ainda demanda a abordagem das relações étnico-raciais no currículo. Compreendemos como é necessário que mais trabalhos acadêmicos sejam produzidos com essa temática, utilizando metodologias que proporcionem a formação docente, como pesquisa-formação, pesquisa-ação, pesquisa participativa, entre outras, ampliando o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença.

Para Oliveira e Candau (2010), o campo do conhecimento histórico no Brasil vivencia profundas mudanças interpretativas que ainda não chegaram a sala de aula, mas precisam ser instituídas e discutidas na formação inicial dos docentes, não só na formação continuada. No mais, é preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola, propondo aos professores que propiciem em suas práticas pedagógicas o trato pedagógico das relações étnico-raciais.

## Referências

ARAÚJO, Ubiratan Castro de. Reparação moral, responsabilidade pública e direito à igualdade do cidadão negro no Brasil. **Revista Aventuras na história: para viajar no tempo**, Edição 70, maio de 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações-étnicos e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: CNE, 2004a. Parecer CNE/CP nº3/2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações-étnicos e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: CNE, 2004b. Resolução CNE/CP nº1/2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

BRASIL. Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n.161, p. 802-820, jul./set. 2016a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Ensinar-Aprender: Desafios atuais da profissão docente**. Revista Cocar, Belém, Edição Especial N. 2, p. 298-318, Ago./Dez. 2016b.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: Por um Projeto Educativo Emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e formação de professores(as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis e metodologia jurídica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, RAMÓN (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira [et. al.]. Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor. *In*: MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; TROQUAZ, Marta Coelho Castro (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2018. p. 19-41.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vara Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.156-168, Maio/Jun./Ago. 2003.



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.01, p.15-40, abr. 2010.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **O mundo negro**: relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: O que mudou? Como mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.83, p.2-16, jul. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.8, n.22, p.149-182, jan./ abr. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Trad. Daniel Grassi . 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.