

## Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre o racismo e a branquitude na escola

Maria de Fátima de Andrade Ferreira<sup>1</sup> , José Valdir Jesus de Santana<sup>2</sup> ,  
Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui<sup>3\*</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Itapetinga, Bahia, Brasil. <sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Vitória da conquista, Bahia, Brasil. <sup>3</sup> Universidade Estadual de Londrina - Paraná, Brasil

\*Autora de correspondência: [rosaguilar@hotmail.com](mailto:rosaguilar@hotmail.com)

### RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa que trata da importância dos pensamentos pós-coloniais e decoloniais entendidos como um conjunto heterogêneo e abrangente de pesquisas, estudos e propostas construídas por diferentes áreas do conhecimento e movimentos diversos, que num esforço coletivo buscam elaborar conhecimentos dissidentes e referências epistemológicas que contestam os paradigmas estabelecidos pela modernidade (MALDONADO-TORRES, 2019). Nele, buscamos refletir sobre os efeitos do racismo para a branquitude, procurando mostrar os motivos que denunciam a resistência e as dificuldades e incapacidade da escola de resolver os problemas que o funcionamento desses elementos provocam às relações étnico-raciais. O fato é que as consequências da chamada democracia racial e da ideologia da mestiçagem e miscigenação têm se mostrado persistente e duradoura através dos séculos, atravessando os tempos e construções históricas, sociais, étnicas, linguísticas e culturais que caracterizam a sociedade brasileira. Por outro lado, a decolonialidade tem sido reconhecida a partir do processo histórico de luta e resistência de movimentos afrodiáspóricos (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018) contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, simbólicos e epistêmicos nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

### PALAVRAS-CHAVE:

Branquitude  
Educação decolonial  
Racismo  
Relações raciais

### ABSTRACT

This article is a part of the research that deals with the importance of post-colonial and decolonial thoughts, understood as a heterogeneous and comprehensive set of research, studies and proposals built by different areas of knowledge and diverse movements, which in a collective effort seek to develop dissident and epistemological references that challenge the paradigms established by modernity (MALDONADO-TORRES, 2019). In it, we seek to reflect on the effects of racism on whiteness, trying to show the reasons that denounce the resistance and the difficulties and inability of the school to solve the problems that the functioning of these elements cause to ethnic-racial relations. The fact is that the consequences of the so-called racial democracy and the ideology of miscegenation and miscegenation have been persistent and lasting through the centuries, crossing times and historical, social, ethnic, linguistic and cultural constructions that characterize Brazilian society. On the other hand, decoloniality has been recognized from the historical process of struggle and resistance of Afro-diasporic movements (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018) against the logic of coloniality and its material, symbolic and epistemic effects on pedagogical practices and social relationships at school.

### KEYWORDS:

Decolonial education  
Race relations  
Racism  
Whitness

### RESUMEN

Este artículo forma parte de la investigación que aborda la importancia de los pensamientos poscoloniales y decoloniales, entendidos como un conjunto heterogéneo y comprensivo de investigaciones, estudios y propuestas construidas por distintas áreas del saber y diversos movimientos, que en un esfuerzo colectivo buscan desarrollar referentes disidentes y epistemológicos que desafíen los paradigmas establecidos por la modernidad (MALDONADO-TORRES, 2019). En él, buscamos reflexionar sobre los efectos del racismo en la blanquitud, tratando de mostrar las razones que denuncian la resistencia y las dificultades e incapacidad de la escuela para solucionar los problemas que el funcionamiento de estos elementos ocasiona a las relaciones étnico-raciales. El hecho es que las consecuencias de la llamada democracia racial y de la ideología del mestizaje y el mestizaje han sido persistentes y perdurables a través de los siglos, atravesando tiempos y construcciones históricas, sociales, étnicas, lingüísticas y culturales que caracterizan a la sociedad brasileña. Por otra parte, se ha reconocido la decolonialidad a partir del proceso histórico de lucha y resistencia de los movimientos afrodiáspóricos (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018) frente a la lógica de la colonialidad y sus efectos materiales, simbólicos y epistémicos en la vida pedagógica, prácticas y relaciones sociales en la escuela.

### PALABRAS-CLAVE:

Blancura  
Educación decolonial  
Racismo  
Relaciones raciales

## Introdução

Viver numa sociedade na qual a exclusão social e escolar tem cor, classe, raça e gênero e que se mostra incapaz de perceber os efeitos do racismo para a branquitude e resolver os problemas que o seu funcionamento provoca às relações étnico-raciais é uma sociedade resistente, autoritária e decadente.

Parece ser essa a constatação que pesquisadores nacionais e internacionais têm mostrado nos relatórios de estudos e pesquisas sobre o tema, denunciando a resistência e a decadência da sociedade e consideram que há um longo caminho para desconstruir as barreiras que separam pobres e ricos, brancos e negros/não-brancos, homens e mulheres, masculinos e femininos, no Brasil.

Para contribuir com essas reflexões, neste artigo, procuramos mostrar a importância dos pensamentos pós-coloniais e decoloniais entendidos como um conjunto heterogêneo e abrangente de pesquisas, estudos e propostas construídas por diferentes áreas do conhecimento e movimentos diversos, que num esforço coletivo buscam elaborar conhecimentos dissidentes e referências epistemológicas que contestam os paradigmas estabelecidos pela modernidade (MALDONADO-TORRES, 2019). Nele, apresentamos uma discussão sobre os efeitos do pensamento colonial e do racismo para a branquitude, abordando brevemente como se construiu a ideia de branquitude e os motivos que denunciam a resistência, as dificuldades e a incapacidade da escola de resolver os problemas que o funcionamento desses elementos provocam às relações étnico-raciais nos seus espaços de aprendizagens e vivências multirraciais.

O fato é que as consequências da chamada democracia racial e da ideologia da mestiçagem e miscigenação têm se mostrado persistentes e duradouras através dos séculos, atravessando os tempos e as construções históricas, sociais, étnicas, linguísticas e culturais que caracterizam a sociedade brasileira. No entanto, é preciso entender que não há democracia com racismo, preconceitos e discriminação de gênero, raça, etnia, sexo, dentre outros marcadores sociais da diferença.

A partir desse entendimento, surgem as seguintes questões: De que modo é possível haver uma inserção plena da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação escolar que utiliza referências escritas majoritariamente por brancos, europeus e da América Anglo-Saxônica, que possuem laços históricos, étnicos,

linguísticos e culturais com o Reino Unido? É possível branquitude sem racismo? Essas questões nos levam a buscar as provocações de Dávila (2006), Gomes (1996, 2003, 2002), Bento (2014a, 2014b), Silva (2018), dentre outros, quando trazem em suas pesquisas algumas formulações que permitem perguntar: Por que estudar as relações raciais brasileiras a partir da educação? De que modo decolonizar a educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar? Qual a importância de termos pesquisas sobre a temática branquitude?

Nas suas discussões sobre decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), buscam apoio de Sylvia Wynter<sup>1</sup> (2003), definem a colonização no âmbito do saber como um “produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial” (2018, p. 9). E, tomando emprestado as teses da colonialidade e decolonialidade de Maldonado-Torres (2018, p. 31-58), podemos dizer que os espaços influem nos modos pelos quais a raça traduz-se em colonialidade que, devido a suas características e ações, afeta as concepções dos espaços e, assim, o modo de como eles são percebidos, representados, concebidos, ocupados, vividos, interpretados, construídos e desconstruídos. E o espaço escolar não fica fora disso. A decolonialidade como princípio da educação escolar deve se constituir como um projeto coletivo, tomando lições da décima tese proposta por Maldonado-Torres (2018), que permita valorizar “a emergência do condenado como um questionador, um orador, um escritor e um sujeito criativo como um evento possível” (p. 57).

Ao contrário do colonialismo, “a atitude decolonial envolve renúncia aos sistemas de valores que permitem a resposta que busca desqualificar o condenado como uma anomalia funcional. Mas um condenado sozinho não pode ir muito longe” (p. 57). Sendo que uma das preocupações centrais sobre a descolonização de suas concepções e práticas e da decolonialidade é a questão do conhecimento. Portanto, a escola precisa buscar sentidos e refletir sobre suas práticas, saberes, fazeres pedagógicos, como um compromisso com a

---

<sup>1</sup> WYNTER, Sylvia. Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, after Man, Its Overrepresentation – na Argument. *The New Centennial Review*, Michigan, v.3, n.3, p. 257-337, 2003.

descolonização, reconhecendo os seus limites e potencial crítico para implementar uma educação antirracista e decolonial, para assim, possibilitar uma inserção plena da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação escolar.

Afinal, a escola deverá levantar questões importantes sobre a legislação antirracista, os preconceitos e a discriminação étnico-racial, realizando uma apuração conceitual nos seus discursos, no currículo, nas práticas pedagógicas e recursos didático-metodológicos utilizados com alunos na sala de aula, uma vez que é esse o esforço que permitirá ter mais clareza do que se pretende falar e propor como conhecimento, aprendizagem, comportamento e atitude antirracista no ambiente escolar.

### **Apontamentos sobre racismo, branquitude e relações raciais no Brasil**

Não se pode negar que os termos racismo, branquitude e relações raciais têm sido motivo preocupação de pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do saber, dedicados à temática no Brasil e, nos últimos anos, têm aumentado o número de pesquisas, estudos e questionamentos sobre privilégios e supremacia da branquitude, discriminação e preconceitos raciais em instituições de ensino.

As temáticas abordadas por estas pesquisas e estudos são diversas e mostram que o interesse e curiosidade dos pesquisadores/as e de centros de pesquisa, cujas investigações foram analisadas reconhecem as características da sociedade brasileira, machista, racista, autoritária e misógina. Nesse sentido, procuram mostrar que as desigualdades raciais e de oportunidades são frutos do racismo estrutural e supremacismo branco que operam na estrutura da sociedade e suas diferentes instituições (CHAUI, 2014; GOMES, 2017, 2003, 2002, 1996; JOVCHELOVITCH, 2013), do racismo “insidioso” anti-indígena e antinegro (SANTOS 2014) e do autoritarismo (SCHWARCZ, 2020) presentes no Brasil. Tadjó (2000) lembra que o racismo sistêmico e o comum permanecem profundamente enraizado nas mentes e no funcionamento das sociedades contemporâneas. Sendo que, o segundo “nunca deixou de permear nossas vidas cotidianas, alimentando-se de preconceitos e de ideias pré-concebidas” (p. 40). O racismo, por vezes sutil, muitas vezes explícito, constitui-se com os processos do capitalismo, exploração-dominância e subordinação, com o trabalho escravo. Tadjó (2000, p. 40-41),

embasando-se no pensamento de Évelyne Heyer e Carole Reynaud-Paligot (2019)<sup>2</sup>, afirma que este é um processo que se assenta em três pilares, a saber:

Categorizar os indivíduos em grupos (o que é um reflexo do cérebro humano, embora os critérios de classificação variem de acordo com os contextos sócio-históricos); hierarquizá-los (alguns são valorizados ou desvalorizados por razões arbitrárias); e torna-los essenciais – ou apresentando essas diferenças como intransponíveis ou inevitáveis, porque são hereditárias (TADJO, 2000, p. 41).

Por isso, não basta somente a mudança de consciência para enfrentar, combater e destruir o racismo. É preciso provocar mudanças estruturais, criar políticas sociais e públicas eficientes, provocar condições eficazes para que a população reconheça as desigualdades estruturadas pelo racismo. O antropólogo genético Heyer e o historiador Reynaud-Paligot (2019) tratam do racismo, da discriminação e preconceitos raciais, na sociedade francesa que nos ajudam a pensar sobre este fenômeno no Brasil. Os autores explicam que há um paradoxo. A comunidade científica francesa faz um discurso inequívoco refutando o valor científico da noção de raça, desde o final da década de 1970 e início de 1980, e o Estado luta contra o racismo e a discriminação através da criação de um sistema legislativo. Mas, apesar disso, os fenômenos do racismo e da discriminação ainda se mantêm presente, colocando-se num lugar significativo na sociedade francesa. No Brasil, não é diferente, a ligação entre biologia e racismo, a construção social do racismo e o seu lugar na sociedade brasileira são evidenciados por toda parte.

Por isso, o emprego de contradições expressas nos discursos não é a forma ideal para se combater o racismo e superar práticas discriminatórias. Para Gomes (2021) o reconhecimento dos espaços nos quais mais aparecem as desigualdades (mercado de trabalho, política, educação, desigualdade de gênero articulada à racial), é uma das mudanças necessárias para combater e destruir o racismo estrutural persistente na sociedade brasileira. Como explica Hall (2003, p. 69),

Conceitualmente, a categoria "raça" não é científica. As diferenças atribuíveis à "raça" numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas entre populações racialmente definidas. "Raça" é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo

---

<sup>2</sup> HEYER, Évelyne, REYNAUD-PALIGOT, Carole, « *On vient vraiment tous d'Afrique?* ». *Des préjugés au racisme: les réponses à vos questions*. Compte rendu de Gabriel Voisin-Moncho. Paris, Flammarion, coll. "Champs actuel", p. 144, 2019. Notice publiée le 17 mai 2019.

possui lógica própria [...]. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista. Essa referência discursiva à natureza é algo que o racismo contra o negro compartilha com o anti-semitismo e com o sexismo (em que também “a biologia é o destino”), porém, menos como a questão de classe.

Essa explicação de Hall (2003) e o exaustivo estudo de Skidmore (1986) sobre as realidades raciais e o pensamento racial depois da abolição são referências importantes para entender os processos de formação das relações de poder, do capitalismo e seu sistema de dominação-exploração-subordinação, o colonialismo e o racismo. Um sistema que mantém o autoritarismo, a misoginia, a supremacia e privilégios da branquitude, a ideologia da brancura, do branqueamento e da democracia racial, que prevalecem até os dias atuais, no Brasil. Para Skidmore,

Pode-se dizer que o mulato foi a figura central da “democracia racial” brasileira, por ter escalado permissivamente – embora com limitações ao cume social mais elevado. Os limites sociais da sua mobilidade dependiam sem dúvida da aparência (quanto mais “negroide”, menos móvel) e do grau de “brancura” cultural (educação, maneira, riqueza) que era capaz de atingir (1986, p. 56).

No contexto brasileiro, portanto, podemos observar que as relações sociais hegemônicas e autoritárias apoiam-se na ideologia da supremacia racial branca, no ideal de branqueamento (SCHUCMAN, 2020; SAAD, 2020; DÁVILA, 2006; MÜLLER; CARDOSO, 2017; BENTO, 2022; CARONE; BENTO, 2014a, 2014b, dentre outros). A branquitude tem sua formulação mais sistemática na década de 1920, na obra “*Evolução do povo brasileiro*” e em 1932, em “*Raça e assimilação*”, de Oliveira Viana, advogado e historiador que declarava seu interesse pela questão étnica e “oferece prova empírica da ascensão no Brasil para a branquitude, processo a que dava aliás, a designação anacrônica de ‘arianização’” (SKIDMORE, 1986, p. 220).

Doze intelectuais brasileiros dos mais conhecidos, inclusive Roquete Pinto, Artur Ramos e Gilberto Freire, preocuparam-se a ponto de lançar, em outubro de 1935, um ‘manifesto contra o preconceito racial’, no qual advertiam que ‘a transplantação de ideias racistas e, sobretudo, dos seus corolários políticos e sociais’, constitui risco particularmente grave num país como o Brasil, ‘cuja formação étnica é acidentalmente heterogênea’. Anunciavam que tais ‘perversões de ideias científicas’ baseadas em ‘fantasias e mitos pseudocientíficos’, criariam no Brasil ‘perigos imprevisíveis, comprometendo a coesão nacional e ameaçando o futuro da nossa pátria’ [...]. (1986, p. 225).

Não é intenção aqui aprofundar essa discussão, mas é importante entender de que modo e quando este pensamento foi se desenvolvendo no Brasil, por meio da ideologia da mestiçagem e da miscigenação, fruto da dominação-exploração do homem branco, autoritário e misógino sobre as mulheres, negros e não-brancos, especialmente de mulheres negras e indígenas. No Brasil, Gilberto Freyre foi quem tratou de consolidar e difundir esse tipo de interpretação em sua obra "*Casa-grande & senzala*", em 1933 e, logo depois, em 1940, publicou "*O mundo que o português criou*", dedicando-se a tropicologia<sup>3</sup>, o lusotropicalismo. No entanto, foi Artur Ramos quem criou o termo "democracia racial", mas coube a Freyre divulgação dessa expressão no Brasil e fora dele e a Florestan Fernandes quem chamou a história falaciosa das três raças de "mito da democracia racial" (SCHWARCZ, 2020). Desse modo, o branqueamento encontra estrategicamente razões na ideologia da miscigenação que se apoia na ideia de clareamento biológico da pele, dos fenotípicos, como forma de minimizar os preconceitos e dar condições para permitir a ascensão social e econômica e possibilita o embranquecimento social.

### **Colonialismo e (De)colonização da educação das relações étnico-raciais na escola**

Os conhecimentos dissidentes, o pensamento afrodiaspórico e as referências epistemológicas que contestam os paradigmas estabelecidos pela modernidade são contribuições importantes para fortalecer a discussão sobre as consequências da colonialidade do poder, do ser e do saber nos espaços escolares.

Para Davis (2016), é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade, procurando refletir de que maneira as opressões se combinam e se entrecruzam. É possível então entender que o enfrentamento e combate ao racismo e aos privilégios da branquitude no

---

<sup>3</sup> Invocando o anseio dos muitos autores que começaram a se preocupar com a expansão de civilização em áreas não europeias, Gilberto Freyre insiste, em seu precioso livro *New World in the Tropics* (1963), que uma nova ciência tem que ser criada a fim de lidar com os complexos problemas do ponto de vista tropicológico. Essa ciência, para a qual o eminente sociólogo propõe o nome de Tropicologia, lidaria com a adaptação da ciência e da tecnologia europeias a situações tropicais, chegando mesmo à invenção de novas técnicas que venham a ser criadas para resolver problemas peculiares ao trópico. Problemas não apenas relativos à criação de gado, à agricultura, à arquitetura, à urbanização e ao planejamento regional, mas também à psicologia, à educação, à organização política e à higiene mental, sobretudo nos trópicos (LEONARDOS, 1978, p. 6).

Brasil [e na escola] devem estar aliados à luta antirracista. E, tomando as palavras do poeta martinicano Aimé Césaire (2020, p. 17), em seu discurso sobre o colonialismo, “seria preciso, antes, estudar como a colonização funciona para descivilizar o colonizador; para brutalizá-lo no sentido apropriado da palavra, degradá-lo, despertá-lo para instintos soterrados, cobiça, violência, ódio racial, relativismo moral [...]”. Pois, o colonialismo não leva em conta nem a vida e nem a morte do outro – o colonizado.

Nesse contexto colonizador, há “dois retratos” propostos pelo colonizador que não deixam de ter consequências, visto que, a do colonizado visto pelo colonialista, primeira face da moeda, é “imposta por suas exigências, disseminada na colônia, e frequentemente no mundo, graças aos seus jornais, à sua literatura, acaba por ressoar, de certa forma, no comportamento e, portanto, na fisionomia real do colonizado” (MEMMI, 2021, p. 92-93). A outra face mostra que “a maneira como o colonialista quer se ver desempenha um papel considerável em emergência de sua fisionomia definitiva. [...] A colonização fabrica colonizados assim como fabrica colonizadores” (p. 93).

Desse modo, é possível assumir a perspectiva de que é possível identificar a ideia da decolonialidade “na longa tradição dos intelectuais negros e negras do mundo afrodiáspórico sem que esses autores – do passado ou da atualidade – tenham utilizado os conceitos que comumente identificamos como pertencentes à decolonialidade” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 27). No contexto de colonialidade do saber, do ser e do poder, a perspectiva pós-colonial se destacou ganhando forças com as teorias feministas, ao questionar e provocar discussões críticas sobre a condição da mulher, sua luta e resistência em busca de cidadania e questões relacionadas às suas identidades étnicas, classe social, relações raciais. No cenário dessas discussões alguns autores ligados ao pós-colonialismo se destacam em diferentes espaços e contribuições sobre o tema. Santos (2014), por exemplo, reconhece que a luta pelos direitos humanos no século XXI enfrenta novas formas de autoritarismo e de “fascismo social”, convivendo confortavelmente com regimes democráticos. Assim,

a exclusão de alguns humanos que subjaz ao conceito moderno de humanidade precede a inclusão que os direitos humanos garantem a todos os humanos. A concepção ocidental, capitalista e colonialista da

humanidade não é pensável sem o conceito de sub-humanidade. Ontem como hoje, mesmo que sob formas distintas (SANTOS, 2014, p. 48).

Essa questão colocada por Santos (2014) nos leva a buscar Stuart Hall (2003), quando trata da questão pós-colonial em sua obra "*Da diáspora: identidades e mediações*" e nos ajuda a entender que se deve ensinar África no Brasil. Apesar das críticas que tem recebido sobre seu discurso, considerado pelos críticos como pós-estruturalista e pós-fundacionista, o autor aborda a África e a diáspora africana, tendo como objetivo a desconstrução do discurso colonial. Como também, Franz Fanon (2008) que, em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, traz algumas críticas pertinentes sobre a questão racial, o racismo e a branquitude, inclusive uma provocação sobre "O que quer o homem negro?", "Quem é o homem colonial alienado?", destacando o desejo que a maioria da população afrobrasileira deixa escapar, o sonho em conquistar o status de tornar-se branco ou pelo menos ser como os brancos e, assim, não percebem que continua mantendo a própria negação da "raça". Homi Bhabha (1998) destaca em "*Interrogando a identidade: Franz Fanon e a prerrogativa pós-colonial*:"

Ler Fanon é vivenciar a noção de divisão que prefigura – e fende – a emergência de um pensamento verdadeiramente radical que nunca vem à luz sem projetar uma obscuridade incerta. Fanon é o provedor da verdade transgressiva e transicional. Ele pode ansiar pela transformação total do Homem e da Sociedade, mas fala de modo mais eficaz a partir dos interstícios incertos da mudança histórica: da área de ambivalência entre raça e sexualidade, do bojo de uma contradição insolúvel entre cultura e classe, do mais fundo da batalha entre representação psíquica e realidade social. Sua voz é ouvida de forma mais clara na virada subversiva de um termo familiar, no silêncio de uma ruptura repentina: *O negro não é. Nem tampouco o branco* (1998, p. 70).

Assim, Bhabha (1998) questiona a incômoda divisão que Fanon provoca em sua obra e quebra sua linha de pensamento, mantendo viva a dramática e enigmática sensação de mudança que indica

Aquele alinhamento familiar de sujeitos coloniais – Negro/Branco, Eu/Outro – é perturbado por meio de uma breve pausa e as bases tradicionais da identidade racial são dispersas, sempre que se descobre serem elas fundadas nos mitos narcisistas da negritude ou da supremacia cultural branca. É esta pressão palpável da divisão e do deslocamento que leva a escrita de Fanon para a extremidade cortante que não revela nenhuma iluminação última, mas, em suas palavras, 'expunha uma declividade completamente nua de onde pode nascer uma autêntica sublevação' (BHABHA, 1998, p. 70).

Além disso, em “A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo, Bhabha (1998) explica de que modo esses elementos operam nas relações étnico-raciais entre brancos e negros/não-brancos, destacando o modo que os discursos racistas e as fantasias coloniais se manifestam, além das estratégias de objetificação, normalização e disciplina, no exercício do poder colonial. Edward Said (1990) também traz contribuições importantes quando trata do Orientalismo, baseando-se na noção de discurso de Foucault (2008, 1999) e busca desconstruir o discurso colonial produzido pelo Ocidente sobre o Oriente, com objetivo de legitimar o “poder”, a “autoridade” do primeiro sobre o segundo. E o pós-colonial tem como uma das suas principais contribuições, dirigir nossa atenção para o fato de que a colonização “nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas – da mesma forma como se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados” (HALL, 2003, p. 108). Visto que, se refere

ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e as colonizadas (de forma distintas, é claro). Daí a subversão do antigo binarismo colonizador/colonizado na nova conjuntura (2003, p. 108).

Para Hall (2003), as identidades fazem parte de uma construção complexa, um processo dinâmico de formações identitárias, fluídas, mutáveis, marcadas pela diferença, pelos deslocamentos, oposições. Portanto, as posições ocupadas pelos sujeitos também podem ser repensadas, reconstruídas, pensadas de modo a desmistificar o binarismo entre colonizador e colonizado. Para Santos (2008, 2006, 1997), colonizador e colonizado ganham sentido considerando a passagem do Pós-moderno ao Pós-colonial, expressões usadas pelo autor desde meados da década de 1980, em contexto de debate epistemológico, inclusive como proposta epistemológica, que se consolidou com apoio das contribuições das epistemologias feministas e dos estudos culturais e sociais da ciência. Os avanços foram significativos, conquistaram novos sentidos no início da década de 1990, um período de acumulação das crises do capitalismo e do socialismo dos países do Leste europeu. Para Santos (2008), essas crises o levaram a ampliar o conceito de pós-moderno e pós-modernidade, passando a um novo paradigma epistemológico – o social e político e a pensar a transformação social para além

do capitalismo produzidas pela modernidade ocidental. E, nesses percursos de construção epistemológicas, Santos (2008) reconhece que aprender com o Sul é uma exigência que deve ser levada a sério. Visto que, obriga a algumas reformulações na teorização da sua proposta epistemológica e não se deve ocultar as violências impostas e sofridas pelos colonizados, uma violência matricial definida como colonialismo. Por isso, diz que é preciso saber qual o sentido e os limites de uma crítica radical da modernidade ocidental e deve-se entender que o conhecimento-emancipação se constrói ao longo de uma trajetória entre a ignorância do colonialismo, que consiste na recusa do reconhecimento do outro (que assumiu três formas distintas: o selvagem, a natureza e o Oriente) como igual e o saber concebido como solidariedade. Assim, o negro diante dessa perspectiva, passa a não ser mais reconhecido através da opressão sofrida pelos povos negros colonizados. Por isso, são necessárias ações urgentes, realizadas em conjunto, para alterar o percurso e rumos das injustiças sociais, através de reparos que deve se fundamentar nos direitos humanos e se basear em princípios de não discriminação, justiça social, dignidade humana, respeito à vida, diversidade, pluralidade cultural e no combate à massificação escolar, às desigualdades raciais e a exclusão social.

Como também, o Projeto Decolonialidade, definido por Maldonado-Torres como luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos, uma possibilidade de libertação dos povos subalternos. Em seu artigo “Análise da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”, o autor (2018), parte de uma análise crítica a “pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade”. Para Santos (2007), o pensamento moderno ocidental “é um pensamento abissal<sup>4</sup>, que tem como característica fundamental a impossibilidade da co-presença dos lados das linhas radicais e se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções visíveis e invisíveis.

Por mais radicais que sejam essas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar em um ou outro de seus lados, elas pertencem a este lado da linha e se combinam para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha (SANTOS, 2007, p. 72).

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Santos (2007, p. 72) para expressar a forma de pensamento para defender que, “abissais ou não, as formas de pensamento não-ocidentais têm sido tratadas de um modo abissal pelo pensamento-moderno ocidental”.

No pensamento de Dubet (2003a, p. 34), “a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que ‘reproduzem’ largamente as desigualdades sociais” e é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Portanto, há algumas razões para explicar o porquê da “escola questionada” e uma delas é a homogeneidade da forma escolar e do caráter às vezes ritualista dos projetos pedagógicos e, além disso, certas escolas se deixam invadir pela violência dos bairros, enquanto outras resistem eficazmente (DUBET, 2003a). Esses espaços são questionados por diferentes problemas, dentre eles, pela ausência do princípio de justiça e de equidade, de igual dignidade dos alunos, de igual respeito que lhe é devido. E, cada vez mais, pesquisadores, estudiosos, integrantes de movimentos sociais questionam as desigualdades e violências geradas pelo processo de colonização que a população negra e de não-brancos foram submetidas, buscando problematizar as relações de poder e dominação-submissão demarcadas por um sistema colonial, autoritário, misógino e racista, em que a violência, ao fazer intersecção com os marcadores sociais das diferenças de raça, gênero, classe e sexo, constitui-se como elemento central no processo de desumanização dos colonizados. Pois, a violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados, a sua intenção é desumanizá-los. “Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles [...]” (SARTRE, 1979, p. 9). A conquista se deu pela violência, visto que “a superexploração e a opressão exigem a manutenção da violência” (SARTRE, 2021, p. 27). Para Memmi (2021), o racismo colonial é um conjunto de comportamentos, sem paixão, de reflexos aprendidos exercidos desde a infância, fixado, valorizado pela educação, “é tão espontaneamente incorporado aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das estruturas mais sólidas da personalidade colonialista” (p. 107). Na escola, o racismo e os privilégios da branquitude nas relações étnico-raciais tornam-se um problema para professores, alunos, funcionários e gestão da escola, principalmente porque a branquitude em ambientes de aprendizagens, onde a maioria das pessoas são negras, não-brancas e pobres é uma estratégia para a manutenção do racismo, do autoritarismo, da discriminação e dos preconceitos raciais.

Portanto, não podemos esquecer que a escola é um lugar plural, diverso, multidimensional, reconhecido como espaço de interações sociais, de construção

de sociabilidades, mas também, um local de disputas, conflitos e de exclusão escolar e social, um espaço meritocrático, mais tradicional e conservador do que transformador. A escola também “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais” (DUBET, 2003a, p. 40). O autor traz alguns questionamentos sobre o lugar da escola numa estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão, que remete a diversos problemas e lembra que falar sobre escola e exclusão não é tão simples, visto que remete a uma série de problemas, reconhecendo que,

- O primeiro tipo deles é o lugar da escola o lugar da escola numa estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão. É importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?
- O segundo tipo de problemas concerne à análise dos mecanismos propriamente escolares que engendram uma segmentação escolar, determinante na formação dos percursos de exclusão.
- Pode-se, por fim, evocar as consequências dessa mutação estrutural sobre a natureza das próprias experiências escolares tanto dos professores como dos alunos (DUBET, 2003a, p. 30).

De certa maneira, pensando-se no peso da herança colonial, racista, autoritária e histórica do Brasil, que foi um dos últimos países a abolir a escravidão e que tem um passado profundamente marcado pelo patrimonialismo, racismo, misoginia, patriarcado,

Pode argumentar que existe, se não uma cegueira, pelo menos uma grande insensibilidade social com relação às desigualdades. Dimensões gravíssimas da iniquidade, da injustiça, da exploração pática de populações vulneráveis estão naturalizadas e não suscitam inquietações éticas e morais (DUBET, 2003b, p. 11).

A partir dessa circulação de ideias, princípios, propostas podemos entender os efeitos do colonialismo como processo de resistência e considerar a relevância da (de)colonização da educação das relações étnico-raciais como um projeto político, social e antirracista. Este é um desafio político para a construção de uma sociedade democrática em nossa sociedade brasileira. E, diante de tudo isso, como afirmam Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 16), “constitui-se como uma necessidade urgente o diálogo e a afirmação de perspectivas do conhecimento e de povos que foram subalternizados dentro da modernidade colonial. Uma dessas perspectivas foi a tradição do pensamento africano e afrodiaspórico.” Para Santos (2008), colonialismo, racismo, genocídio,

escravatura, destruição cultural, impunidade e a não-ética da guerra são mecanismos que um não existiria sem o outro e todos são sistemas de negação da dignidade do outro, muitos cidadãos do mundo, o negro, o não-branco.

O BRASIL parece finalmente estar passando do período da pós-Independência para o período pós-colonial. A entrada neste último período dá-se pela constatação de que o colonialismo, longe de ter terminado com a Independência, continuou sob outras formas, mas sempre em coerência com o seu principal matricial: o racismo como uma forma de hierarquia social não intencional, porque assente na desigualdade natural das raças. Essa constatação pública é o primeiro passo para iniciar a virada descolonial, mas esta só ocorrerá se o racismo for confrontado por uma vontade política “desracializante” firme e sustentável (SOUZA, 2006, p. s/d).

O problema é que este é um caminho ainda muito longo e complexo que a sociedade brasileira precisa trilhar para alcançar uma virada descolonial, visto que a construção dessa vontade política é um processo complexo (SANTOS, 2008), apesar da legislação a seu favor e da luta e resistência dos movimentos sociais protagonizados pelos negros e não-brancos, vítimas da discriminação e preconceitos étnico-raciais. Santos (2008, s/d) diz que para ser “irreversível, a virada descolonial tem de ocorrer no Estado e na sociedade, no espaço público e no privado, no trabalho e no lazer, na educação e na saúde”. Cardoso (2012), em seu artigo “Os desafios da luta antirracista no Brasil”, lembra a longa tradição de luta das populações de origem africana para o enfrentamento das condições adversas de vida, escravismo, dominação-submissão, racismos e traz contribuições muito importantes em suas reflexões sobre as políticas de promoção de igualdade, colocando-as em perspectiva histórica e juntar-se aos desafios da luta antirracista no Brasil. O papel da escola é constituir-se como espaço que não deve ser invisibilizado e negado pela colonialidade. Assim, Cardoso (2012, p. 320) afirma:

Acadêmicos de minha geração têm a difícil missão de ser, a um só tempo, atores e intérpretes da experiência africana nas Américas. Movidos, quase sempre, pelas urgências da vida de todo dia, nestes quase trinta anos de academia e ativismo, raros foram os momentos de uma reflexão produzida de forma tranquila. A urgência nos governa, sendo que muito do que pensamos se encontra perdido, disperso nos textos dos nossos orientandos e se condensam aqui e ali em poucos trabalhos produzidos, contando quase sempre com a imensa e generosa paciência dos pares.

Mais do que nunca, de fato, é preciso combater o desconhecimento sobre o processo de escravidão e colonização do Brasil, que permanece desde a sua formação, sobretudo, sobre os processos de dominação-exploração da

população negra e não-branca. Estes são mecanismos de poder que ainda mantêm as características autoritárias, racistas e misóginas da sociedade brasileira. Além disso, a cultura da implementação de políticas públicas em educação no Brasil é um problema a ser enfrentado pelas escolas. A exemplo do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/96, que ainda conta com muitas dificuldades de sua implementação e este ainda é um grande desafio que a escola precisa afrontar e romper com práticas de negação e silenciamentos curriculares e deve se preocupar com a formação continuada de seus professores. Além disso, é preciso estimular seus professores para conhecer, interpretar, compreender e aplicar as alterações da LDBEN n. 9.394/96 e da Lei n. 10.639/03, de sua regulamentação pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP n. 01/2004 (BRASIL, 2005), considerando a relevância de discutir e refletir sobre a História da África e cultura afrobrasileira, como um instrumento de formação da cidadania, de vivências com a cultura afrobrasileira e um mecanismo que possibilita o combate aos preconceitos e a discriminação racial.

Gomes (2012) trata de questões relacionadas as relações étnico-raciais na educação, destacando tensões e processos de descolonização dos currículos na escola brasileira e enfatiza a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere às questões étnico-racial no espaço escolar e na teoria educacional. Para isso, observa que se deve propor a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio, etapas da educação básica, articulando teoria e prática. A questão é que os currículos das escolas continuam colonizados e colonizadores e perpetuam saberes e práticas que não permitem avançar ou compreender as exigências de mudanças de concepção sobre o tema, da descolonização dos currículos, de representação e práticas em relação ao ensino sobre a África, os afrobrasileiros, os lugares de poder e as indagações sobre a relação entre direitos e privilégios arraigada na cultura política e educacional brasileira e não sabem ainda de que modo lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade. A partir dessa compreensão, retomamos Gomes (2012) para dizer que a descolonização da educação para as relações étnico-raciais e do currículo “implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (p. 107). Para ela, a descolonização do currículo da escola é

um processo que se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, como o do poder e do saber e, acrescentamos a esses a do ser. Visto que, o professor e a gestão escolar fazem parte destas mudanças. Considerando a proposta decolonial de Quijano (2005), a autora (2012, p. 107-108) lembra que,

Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado.

Ao decolonizar nossos conhecimentos questionamos as hierarquias raciais, de gênero, crença, sexualidade, entre outros, mas também, implica questionar a universalidade dos conhecimentos estabelecidos desde a modernidade. Confrontar os fundamentos e o universalismo moderno e ocidental é uma das tarefas que desacraliza o conhecimento e caracteriza a pós-modernidade. Os conhecimentos representam contingências que podem e devem ser constantemente testadas, analisadas, questionadas, para ajudarmos a crescer. Para construir um currículo decolonial precisamos fazer rupturas com a produção epistêmica moderna e resgatar nossa própria origem. A cultura brasileira envolve culturas indígenas, africanas e europeias, e de outras culturas, que juntas formam uma nova cultura, que não é a fusão nem a cópia das anteriores, senão uma criação original a partir delas.

### **Considerações finais**

Na procura por construir uma sociedade mais justa e democrática nos deparamos com preconceitos que abalam nossa condição humana, e que nos fazem repensar sobre nossos valores éticos. Partindo da hipótese que nossa humanização depende do respeito a nossa integridade humana, observamos que que ela está abalada, cada vez que algum membro de nossa espécie é discriminado. Nesse sentido, cabe a todos velar pelos direitos humanos e a dignidade dos outros.

Quando somos criados numa sociedade que quebra a democracia e se desenvolve rodeada de injustiças sociais, que fazem parte do cotidiano,

terminamos trivializando e naturalizando a discriminação. Acreditamos que a segregação racial, de gênero, cultura, são unicamente marcadores sociais que nos permitem conhecer a sociedade e suas necessárias diferenças. Se partimos desta visão de mundo, discriminatória, vemos os espaços tanto públicos, como privados a partir desta ótica. Sendo assim, a escola termina refletindo toda a estrutura da sociedade, convertida em um microcosmo, injusto, machista, racista, autoritária e misógino. É esse ambiente que nos forma e nos prepara para o exercício da cidadania, repete por séculos a mesma proposta de formação humana. E terminamos vivenciando a realidade escolar, com seus parâmetros valorativos como naturais e “normais”, sem perceber que precisa de urgentes mudanças. E talvez, nossa preocupação termine sendo unicamente de melhoras metodológicas ou didáticas, para tentar aprimorar o desempenho escolar.

As medidas urgentes para mudar a situação crítica que temos na escola, nos obrigam a fazer uma revisão da legislação antirracista, dos (pre)conceitos e combater a discriminação étnico-racial, para poder interpretar de forma coerente e aplicar medidas que combatam esta situação de desumanização. Já que convivemos por séculos com o racismo sutil ou explícito, cabe unir esforços para fazer mudança de consciência para combater e destruir o racismo. E, para isso, é preciso provocar mudanças estruturais. A tarefa é árdua, mas contamos com uma condição pós-moderna e pós-colonial, que fortalece nosso senso crítico e nos permite uma maior comunicação, procurando o debate epistemológico, que nos ajudará a reconfigurar nossa visão de mundo. Estas medidas e ações urgentes precisam ser tomadas de forma horizontal, e realizadas em conjunto, para que a luta contra as injustiças sociais, sejam ações não impostas senão propostas pela maioria. E que os reparos que devam ser feitos à sociedade leve em conta o respeito e a dignidade, fortalecendo assim os direitos humanos. As medidas reparatorias não seguem uma resposta de caridade, nem paternalismo, senão de justiça social, porque com elas se pretende fortalecer a dignidade daqueles que muito tempo foram desumanizados. E o espaço escolar deve converter-se num ambiente de respeito, de crescimento, que promova o debate aberto e criterioso. A trilha é longa e árdua porque a sociedade brasileira precisa construir sua democracia, através de uma proposta decolonial, que é um processo complexo.

Como um ponto que devemos focar é a questão dos currículos das escolas, que devem permitir avançar ou compreender as exigências democráticas e de descolonização, observando nossas raízes de nação que teve influência africana, indígena e europeia, entre outras culturas, todas importantes para nosso desenvolvimento. A descolonização do currículo da escola é um processo que demanda maiores e profundos estudos, que permitam refletir sobre nossa realidade e desenvolvimento, criando novos conceitos e categorias que reflitam de forma honesta e respeitosa nossa realidade, e nos ajudem a desenvolver rumos mais justos e democráticos.

## Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-57 (Coleção Psicologia Social)

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 147-162 (Coleção Psicologia Social)

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Os desafios da luta antirracista no Brasil. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 319-330, maio-ago. 2012.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. Tradução Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho, 2003a. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742003000200002>

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003b.

FANON, Frantz. **Pele negra máscara branca**. Tradução Renato da Silveira: EDUFBA, 2008

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7.ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GOMES, Nilma Lino. O racismo estrutural, o neonazismo e o supremacismo branco. **Fundação Perseu Abramo (FPA)**- Política. Debate sobre Racismo estrutural e supremacismo branco foram tema de debate, 02/04/2021. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2021/04/02/racismo-estrutural-e-supremacismo-branco-foram-temas-em-debate/> Acesso em: 03 jun 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 98-109, jan.-abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago, p. 75-85, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200006>

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista de Estudo de Literatura - Aletria**, n. 9, p. 38-47, 2002. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero. **Cadernos Pagu**, n. 6-7, p. 67-82, 1996.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução et all. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOVCHELOVITCH, Sandra; PRIEGO-HERNANDEZ, Jacqueline. **Sociabilidades subterrâneas: identidade, cultura e resistência em favelas do Rio de Janeiro.** Brasília: UNESCO, 2013.

LEONARDOS, Othon Henry. Tropicologia. **Acta Amazônica**, v. 8, n.1, p. 3-7, 1978.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas: em decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador.** Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, CLACSO, 2005, p. 227-278.

SAAD, Layla. **Eu e a supremacia branca: como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo.** Tradução Petê Rissatti. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82-113.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente.** Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014. p. 31- 85

SANTOS, Boaventura de Sousa. Boaventura: o Colonialismo e o século XXI. **Outras palavras: Jornalismo de profundidade e pós-capitalismo.** 02 abr. 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerre/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/> Acesso em: 04 jul. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma cultura política.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v.4)

SANTOS, Boaventura de Sousa. As dores do pós-colonialismo. **Folha de São Paulo - opinião**, 21 de ago. 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador.** Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 9-10.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2.ed. São Paulo: Veneta, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.47.2012.tde-21052012-154521>

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. 2.ed. Tradução Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOVIK, Liv. Preto no branco: Stuart Hall e a branquitude. MÜLLER, M P; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 141-153. (Ciências Sociais)

TADJO, Véronique. Racismo: o enfrentamento do impensável. **O Correio da Unesco**. n. 3, Out-dez, p. 40-41, 2020.