



PRIMEIROS PASSOS

Relações étnico-raciais e descolonização do conhecimento na escola: uma experiência pibidiana.

Ethnic-racial relations and decolonizing knowledge in schools: a pibidiana experience.

Larissa de Souza Inácio Brandão (larissaisbrandao@gmail.com)
Graduanda em História pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)¹

Elaine Ribeiro da Silva dos Santos (elaine.ribeiro@unifal-mg.edu.br)
Professora Doutora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)²

Resumo:

A partir do conhecimento produzido junto ao projeto do PIBID História da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) entre os anos de 2022 e 2024, que teve como tema central “Educação e Descolonização”, o presente artigo tem como objetivo discutir temáticas étnico-raciais na Escola Estadual Samuel Engel, como a falta de conhecimento da comunidade escolar sobre o processo de autodeclaração étnico-racial e da Lei de Cotas nº 12.711/2012. Para tanto, foram realizados estudos da bibliografia especializada a partir de autores como Cida Bento (2022), Neusa Santos Souza (2021), bell hooks (2010; 2013), Frantz Fanon (2022), dentre outros; e também da legislação vigente e das informações governamentais, como as do último Censo Demográfico do IBGE (2022). As experiências diretamente vivenciadas na escola parceira do projeto foram registradas no Caderno de Campo da pibidiana, a partir de suas observações e recolha de tradições orais que serviram como fontes para as análises aqui apresentadas. Com isso, foi possível debater a Lei 10.639/03 e a importância da descolonização do conhecimento, a partir do reconhecimento da relação dos problemas do presente impostos pelo racismo estrutural ligado ao passado da cidade sul-mineira de Alfenas, caracterizada por sua produção cafeeira dependente da mão de obra escravizada. Também foi possível refletir sobre como o racismo estrutural é perpetrado na sociedade, especialmente dentro dos muros escolares.

163

Palavras-chave: Descolonização do conhecimento; PIBID História; Relações Étnico-Raciais.

Abstract:

Based on the knowledge produced within the PIBID History project of the Federal University of Alfenas (UNIFAL-MG) between 2022 and 2024, which had as its central theme “Education and Decolonization”, this article aims to discuss ethnic-racial themes at the Samuel Engel State School, such as the lack of knowledge of the school community about the process of ethnic-racial self-declaration and the Quota Law No. 12,711/2012. To this end, studies were carried out on specialized bibliography from authors such as Cida Bento (2022), Neusa Santos Souza (2021), bell hooks (2010; 2013), Frantz Fanon (2022), among others; and also on current legislation and government information, such as that from the latest IBGE Demographic Census (2022). The experiences directly experienced at the project's partner school were recorded in the PIBIDIANA Field Notebook, based on observations and the collection of oral traditions that served as sources for the analyses presented here. This enabled a discussion of Law

¹ Bolsista PIBID – Capes.

² Bolsista Pibid Capes - Coordenação de área.

10.639/03 and the importance of decolonizing knowledge, based on the recognition of the relationship between current problems imposed by structural racism linked to the past of the southern Minas Gerais city of Alfenas, characterized by its coffee production dependent on enslaved labor. It also allowed reflection on how structural racism is perpetuated in society, especially within school walls.

Keywords: Decolonizing Knowledge; Ethnic-Racial Relations; PIBID History.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo compartilhar conhecimentos produzidos, entre os anos de 2022 e 2024, junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID) do curso de História da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

Como parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, os objetivos do PIBID, entre outros, são promover a formação inicial de professores a partir do “enriquecimento da formação teórico-prática dos estudantes de licenciatura”, bem como da sua “inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica” (PIBID, 2024).

Os conhecimentos produzidos aqui apresentados partem de significativas experiências vividas por uma pibidiana negra e bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto à Escola Estadual Samuel Engel, localizada no município sul-mineiro de Alfenas. Foi inegável a mudança de perspectiva da pibidiana ao adentrar pela primeira vez no ambiente escolar público após a finalização do Ensino Médio, em 2017. De acordo com os registros no seu Caderno de Campo (2022-2024): “Todas as vezes que estava em sala de aula, acontecia uma situação diferente que me fazia refletir que era nada mais do que a vida se movimentando e os imprevistos acontecendo, comuns a uma aula de História, conforme Seffner (2011)”. Também é inusitada a sua identificação como pibidiana, não sendo nem aluna e nem professora: “Crianças e adolescentes ficavam questionando e procurando compreender o que eu fazia na escola deles. Ficava entre visita com crachá de identificação, estagiária e futura professora”.

O subprojeto do PIBID História da UNIFAL-MG (2022-2024) teve como tema central “Educação e Descolonização” e um dos principais focos de atividades se concentrava em observar, documentar e estudar como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas, estavam sendo trabalhadas no ambiente escolar. Para tal estudo, recorreu-se à recolha de tradições orais da escola: um estudo que procurava investigar a inserção das leis supracitadas para além dos documentos oficiais e do currículo prescrito de História. A partir das histórias oralmente contadas na escola, o intuito foi observar as relações étnico-raciais vivenciadas pela comunidade escolar.

Na busca de tais informações, conhecemos o projeto desenvolvido na E.E. Samuel Engel intitulado: “Vista a minha pele: promoção da igualdade racial no ambiente escolar (2021-2024)”. O projeto contava com um núcleo de nove alunas e alunos de Ensino Médio, coordenado pela professora de História, que também atuava como supervisora do PIBID, e foi financiado pela Secretaria de Educação do governo de Minas Gerais junto ao Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB).³

O artigo está dividido em três partes. Na primeira parte apresentamos informações a respeito da cidade sul-mineira de Alfenas e da escola parceira do PIBID História da UNIFAL-MG, edição 2022-2024. Nossa intenção é tensionar as questões étnico-raciais do presente com o passado escravista da região produtora de café. Em seguida, a partir do projeto do PIBID História, discutimos as temáticas étnico-raciais na E.E. Samuel Engel. Consideramos, especialmente, o problema surgido com a falta de conhecimento da comunidade escolar a respeito do processo de autodeclaração étnico-racial. Conjugadas, as duas discussões anteriores levaram à última parte do artigo, que procura apresentar estudos e reflexões sobre a Lei 10.639/03 e a importância da descolonização do conhecimento no ambiente escolar.

Todos os assuntos aqui discutidos foram possíveis a partir dos estudos realizados da bibliografia especializada nas relações étnico-raciais, da legislação vigente, das informações governamentais, como as do IBGE, e dos registros feitos, ao longo dos dezoito meses de vigência do PIBID História, entre 2022 e 2024, em um caderno que doravante referenciaremos como Caderno de Campo da pibidiana 2022-2024⁴.

165

Passados presentes na cidade e na escola

Para iniciar esta discussão, é crucial realizar uma análise histórica da cidade em que a Escola Estadual Samuel Engel está inserida.

A partir do ano de 1805, surgem as primeiras informações sobre a chegada dos colonizadores para povoar a região que hoje é denominada de Alfenas, situada na região sul do estado de Minas Gerais. Após a doação de um terreno por Francisco Siqueira de Araújo e sua esposa, D. Floriana Ferreira de Araújo, para a construção da Capela de Nossa Senhora das Dores e São José, através da Lei Provincial n.º 1.090, de 07 de outubro de 1860, a localidade foi

³ De acordo com a apresentação do Programa, o ICEB “visa fomentar o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à pesquisa. O foco é incentivar os estudantes a aprimorarem o processo de aprendizagem e a ingressarem no Ensino Superior”. Para mais informações ver: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/programa-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-iceb-2023/> Acesso em: 04 maio 2025.

⁴ Neste trabalho, optamos por não divulgar os nomes das autoras do “Caderno de Campo da pibidiana 2022-2024”, “Caderno de Campo da pibidiana A, 2022-2024” e “Caderno de Campo da pibidiana B, 2022-2024”, a fim de respeitar e preservar a privacidade e confidencialidade de cada uma.

elevada a vila e denominada Villa Formosa de Alfenas. No ano de 1871, pela Lei Provincial n.º 1.791, de 23 de setembro de 1871, o município de Vila Formosa de Alfenas passou a se chamar somente Alfenas (IBGE, 1958).

A economia da região de Alfenas foi historicamente caracterizada pela produção cafeeira dependente do trabalho escravizado. Nesse sentido, viveram nas fazendas de café da região africanos vindos da região Congo-Angola e nascidos no Brasil. Uma população que constituiu famílias, cujos descendentes ainda vivem na cidade (Cação, 2022).

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, Alfenas possui 78.970 habitantes, sendo que 48.445 se identificam como brancos; 23.854, como pardos; 6.386, como pretos; 198, como amarelos; e 66, como indígenas (IBGE, 2023). Os números revelam que a maioria dos alfenenses, de acordo com o processo de autodeclaração, se considera branca e parda, em termos percentuais: 62,85% de brancos, 29,71% de pardos, 7,19% de pretos, 0,19% de amarelos, e 0,06% de indígenas⁵.

As observações registradas no Caderno de Campo da pibidiana (2022-2024) revelam informações que se relacionam com os números do Censo 2022 do IBGE:

166

na feira livre de domingo e nos eventos que costumam ser realizados na Praça da Matriz (um dos principais pontos de referência da cidade, onde se localiza a igreja católica São José e Dores, a mesma que foi construída no período da escravidão), é possível perceber a continuidade histórica hegemônica: a presença da maioria de cor branca e as suas várias tonalidades.

O pesquisador Oracy Nogueira (2006, apud Costa e Schuman, 2022, p. 294), afirma que a concepção de branco varia ao longo da história brasileira, “em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região”. Portanto, há também um branco de origem multirracial, ou o “branco encardido”,

o branco descendente de negro, o branco miscigenado com indígena, o branco com características identificadas como “nortistas”, “nordestinas” ou mesmo “cearenses”. Ele tem pele branca/morena clara/creme e tende a ter cabelo liso ou ondulado. Diferentemente do branco branquíssimo, ele é automaticamente visto como brasileiro, como não europeu (Costa e Schuman, 2022, p. 469).

⁵ No Brasil, a autodeclaração permanece sendo uma problemática, mais aguda no que se refere a identificação do pardo, que origina uma série de questionamentos. De acordo com Eliane Silvia Costa e Lia Vainer Schuchman (2022, p. 467), “[...] há também fenótipos raciais no Brasil que, ora podem ser considerados brancos, ora podem ser percebidos como negros, dependendo de quem olha, isso é, da forma como foi socializada a pessoa que se classifica ou que qualifica o outro, da cidade ou do bairro onde nasceu e até de quem são os membros da sua família [...] Têm sido frequentes perguntas como: - O que faz com que alguém seja classificado como pardo? - Como se define quem é pardo e quem é preto no Brasil? - Qual a diferença entre pardos e pretos dentro do grupo de negros? - A ascendência, o pertencimento cultural e as posições políticas relativas à raça e ao racismo devem ser levadas em conta na classificação racial dos sujeitos ou apenas as características fenotípicas? - Quem define o que se considerar nas classificações raciais?”.

Nos eventos ocorridos na Praça da Matriz e na feira de domingo, descreve a pibidiana,

é possível também enxergar as pessoas pretas. Elas estão geralmente catando latinhas e procurando frutas e legumes descartados pelos feirantes. Porém, no cotidiano não se vê com frequência os corpos pretos passeando, fazendo compras no centro comercial e nem usufruindo da Praça da Matriz.

Observar e anotar no Caderno de Campo da pibidiana (2022-2024) é registrar e refletir sobre o lugar social e histórico dos atuais habitantes de Alfenas. A população, especialmente a negra, ainda enfrenta todos os dias as mazelas de um passado presente ou um passado ruim que não passa.⁶

Essas situações também podem ser observadas no cotidiano escolar. A continuidade histórica se dá por meio de atravessamentos no ambiente escolar, do conhecimento histórico prescrito pelo currículo oficial e pelas relações tecidas entre os sujeitos escolares, especialmente no que se refere às intersubjetividades dentro do complexo das classificações sociais (da autoidentificação e da identificação por terceiros).⁷

Não foi difícil registrar e refletir, a partir do Caderno de Campo da pibidiana (2022-2024), sobre as teias e facetas das intersubjetividades no âmbito das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Questões surgiram das atividades desenvolvidas na escola-campo do PIBID História da UNIFAL-MG e que ensejaram a produção do presente artigo:

167

onde estão os corpos negros? Se Alfenas no passado recebeu escravizados, onde estão e onde moram os seus descendentes? Porque não circulam diariamente pelo centro da cidade? Na escola, porque os estudantes possuem tanta dificuldade em dizer a palavra “negro”? Quais são as dificuldades em compreender suas identidades, inclusive preencher documentos de autodeclaração? (Caderno de Campo da pibidiana, 2022-2024)

Temáticas étnico-raciais na Escola Estadual Samuel Engel, de Alfenas-MG: o debate em torno da autodeclaração

No final da edição do PIBID (2022-2024) foi possível concluir que as escolas são verdadeiramente desafiadoras, pois através delas e sua comunidade é possível mapear e estudar os diversos problemas estruturais que permeiam o ambiente escolar e que se relacionam com o seu exterior, sendo, aliás, impossível separar a escola da sociedade. De acordo com Magalhães e Ruiz (2011, p.133), as escolas possuem dois grandes objetivos enquanto instituição e que se

⁶ A partir do conceito de colorismo (ou dos “privilégios e barreiras da pigmentocracia”, no dizer de Luiza Abrahão da Silva (2018) é possível no futuro aprofundar a análise das relações étnico-raciais observadas na cidade de Alfenas e na escola parceira do PIBID.

⁷ Conforme Lugones (2020, p. 57), baseada em esquemas universais e pautada pela ideia de raça, a classificação social é um fenômeno que “atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, do trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas”.

relacionam em “uma trama chamada currículo”, que historicamente tem imposto padrões, normas e conceitos:

De um lado, trata-se de uma instituição cuja pretensão é ensinar às novas gerações o conhecimento socialmente construído e acumulado pela humanidade. Por outro lado, a este objetivo, sempre explícito, soma-se outro: a função da escola como espaço ideológico, onde há reprodução social e cultural.

Ou seja, as problemáticas estruturais e sociais acompanham os alunos a partir do momento em que passam pelo portão das escolas. Ao mesmo tempo em que esse espaço é um lugar muito precioso, cheio de vida, de movimento, de confluência e de esperança, também pode se revelar como um local em que as normas disciplinares impostas fazem com os que não se adaptam a elas sejam “rebaixados pelos critérios de avaliação cognitiva e/ou comportamental” e corram “o risco de serem, por excelência, objeto da ação dos preconceitos e estigmas” (Magalhães e Ruiz, 2011, p. 133).

No entanto, em situações conflituosas, a partir de uma prática descolonizadora voltada à construção do conhecimento, os professores podem aprender juntamente com os alunos. Visto que eles ensinam por meio de suas ações e das experiências que trazem consigo para a escola, visto que, conforme bell hooks (2013, p. 26), são “participantes ativos e não consumidores passivos”.

168

Isso pôde ser vivenciado na maioria das quintas-feiras, entre os anos de 2022 a 2024, quando aconteciam as reuniões do PIBID, no campus sede da UNIFAL-MG. Essas reuniões eram de extrema importância para que todos os pibidianos e os professores supervisores das três escolas parceiras compartilhassem suas experiências e o planejamento dos próximos passos de trabalho. Sucediam em torno de estudos, debates teóricos e até palavras de incentivo, visto que as escolas nos faziam presenciar situações difíceis que nos atravessavam e que estavam no âmbito do currículo oculto, que não faz parte do currículo oficial, daquilo que está documentado a partir da escrita, mas se faz presente no campo da ação, por meio de estigmas, rótulos, enquadramentos, nos silêncios e nas ausências. Faz parte daquilo que é dito, mas não registrado oficialmente e que pode acabar se tornando mais um instrumento de controle nas escolas (Magalhães; Ruiz, 2011, p. 128-139).

A partir dos estudos dos Projetos Políticos Pedagógicos e das primeiras observações realizadas pelos pibidianos, as escolas parceiras do PIBID receberam uma avaliação de acordo uma palavra-chave. No caso da escola Samuel Engel, a palavra foi “diversidade”. De acordo com o dicionário online de português (DICIO), essa palavra significa “característica ou estado do que é diverso, diferente, diversificado”. Realmente, isso assinalou exatamente aquilo com o

que nos deparamos desde o primeiro contato com a escola: a presença de alunos diversos. A diversidade, no caso, se relaciona com o fato de a escola, que oferece Ensino Médio, receber alunos oriundos de outras instituições de ensino da cidade, as quais detêm características específicas. Em outras palavras, a E.E. Samuel Engel se caracteriza por sua comunidade estudantil ter diferentes origens.

Para além da questão da origem diversa, foi possível perceber outra característica, que coloca em perspectiva a ideia de “diversidade” da escola. Durante as atividades realizadas junto às turmas do 8º, 9º, 1º, 2º e 3º anos, em ambos os turnos (matutino e vespertino), pudemos perceber a presença de pouquíssimos alunos negros, em suas diferentes tonalidades, em apenas três dessas turmas. Segundo o Projeto Político Pedagógico (E.E. Samuel Engel, 2022), a escola contava com 1.073 alunos matriculados nos dois turnos. Na autodeclaração étnico-racial, os dados registrados foram: 70% brancos, 4% pretos, 20% pardos, 0% amarelos, 2% indígenas e 4% não declarados. Esses números revelam o que é perceptível nas salas de aula: a baixa presença de alunos pretos e pardos – de acordo com a classificação do IBGE, alunos negros. No entanto, a professora-coordenadora, também supervisora do PIBID História, e os nove alunos do Ensino Médio integrantes do ICEB (Núcleo de Iniciação Científica na Educação Básica), identificaram uma dificuldade significativa entre os estudantes de forma geral em relação à autodeclaração racial.

Por meio de um trabalho investigativo, uma das atividades do ICEB foi preparar e aplicar um questionário online à comunidade escolar. Em relação à autoidentificação étnico-racial, algumas perguntas do questionário foram: “Quantos alunos na Escola Estadual Samuel Engel se identificam como pretos e pardos? Os alunos têm conhecimento básico sobre o que é necessário para se autodeclarar preto/pardo? Esses mesmos alunos se sentem acolhidos pela escola em situações de racismo e preconceito?”.

De acordo com o relatório do projeto “Vista minha pele: promoção da igualdade racial no ambiente escolar”, produzido por seus integrantes e enviado à Superintendência Regional de Ensino em Varginha-MG (s.d.),⁸ o núcleo recebeu apenas 132 respostas de professores, funcionários, familiares e alunos dos dois períodos da escola. Dentre eles, 101 alunos responderam o questionário, o que corresponde ao percentual de 76,5% das respostas, porém um número baixo em relação ao total de alunos matriculados na instituição (1.073). Das 132 respostas, 66,7% das pessoas se autodeclararam brancas; pretas e pardas, 31,8% e apenas duas

⁸ O relatório não foi publicado. Tomamos conhecimento do seu conteúdo a partir da disponibilização do arquivo em PDF pela coordenadora do projeto. Todas as informações apresentas no presente artigo foram registradas no Caderno de Campo da pibidiana.

pessoas se autodeclararam amarelas. Também na atividade de intervenção, o núcleo recebeu muitas dúvidas, sendo que diversos alunos nunca tinham ouvido falar sobre a temática, não sabiam se autodeclarar ou não conheciam a Lei de Cotas (12.711/2012). A preocupação se tornou mais grave diante da proximidade das inscrições para o ENEM, especialmente em relação aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, pois no ato da inscrição é exigido dos candidatos a autodeclaração de cor/raça.

Também essa situação foi perturbadora quando adolescentes pretos, pardos e indígenas, e com renda per capita de até 1,5 salário mínimo, se deparavam com a política de Ações Afirmativas, com o direito ao uso da Lei de Cotas, reformulada em 2023, para Lei 14.723/2023, que dispõe o seguinte:

A nova legislação torna permanente a reserva de vagas nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio federais para negros, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e, agora, também para quilombolas. [...] A Lei determina que os candidatos concorrerão às vagas reservadas pelo programa de cotas, que são 50% do total, apenas se não alcançarem as notas para ingresso às vagas de ampla concorrência (BRASIL, 2023).

A Lei de Cotas, é considerada uma grande conquista fruto da luta de diversos movimentos negros no Brasil, com destaque para o Movimento Negro Unificado. No entanto, quando o aluno desconhece essa lei, não tem consciência da importância da autodeclaração racial e sequer sabe identificar sua cor que, conforme a classificação do IBGE, pode ser branca, preta, amarela, parda ou indígena, ele acaba sendo impedido de usufruir de um direito duramente conquistado. 170

A dificuldade dos alunos em se autodeclarar é, novamente, sinônimo das consequências perversas do passado presente, entre elas, os entraves advindos da branquitude como categoria social. De acordo com Barbara Carine (2023, p. 28),

o termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo).

Ademais, após a abolição, grande parte dos intelectuais e políticos brasileiros passaram a defender a ideologia de branqueamento ou políticas de branqueamento da população. De acordo com Lia Vainer Schucman e Eliane Silvia Costa (2022, p. 470), “de um jeito ou de outro, proclamava-se ideologicamente que a raça branca era a civilizada e associada ao progresso da

humanidade". Assim se constituiu a política de imigração com o fim de “clarear” a população brasileira.

A ideologia de embranquecimento imposta à sociedade brasileira reflete-se diretamente nos dias atuais, especialmente no que se refere ao processo de identificação dos afrodescendentes em uma sociedade branca. Muitas crianças e adolescentes que possuem uma tonalidade de cor mais escura preferem que os amigos os chamem de moreno, e não de negro, visto que ser chamado de negro possui um estereótipo, uma negação, uma vergonha, um medo da discriminação. Costa e Silvia (2022, p. 473) apresentam uma análise muito importante para o problema:

Por assim dizer, os efeitos da ideologia do embranquecimento, o fato de os estereótipos negativos estarem diretamente associados à cor e à raça negra e os efeitos da ideologia do morenamento (dessa valorização da morenidade) fizeram com que parte da população com ascendência africana não se classificasse como negra, gerando um grande número de denominações para designar as cores dos não brancos: do moreno à pessoa de cor, do marrom ao escurinho etc. Portanto, essa forma de classificação não raramente eliminou a identificação de mestiços negros com a negritude, como também contribuiu para que permanecessem intactas estereótipas e representações negativas atribuídas aos negros.

171

Além disso, o currículo prescrito com a baixa representatividade negra ou com participação em conteúdos com conotações negativas, como a escravidão, faz da autoidentificação negra um processo difícil para pretos e pardos.

No Caderno de Campo da pibidiana (2022-2024), alguns questionamentos sobre o tema surgiram:

A falta de representatividade de crianças e adolescentes negros nos livros didáticos e até mesmo dos colegas de escola dificultam a autoidentificação e o reconhecimento positivo sobre si próprio... Alunos e alunas negros passam boa parte de suas vidas dentro do ambiente escolar, cinco dias da semana, isto é, passam mais tempo com professores e colegas que se autodeclararam brancos e menos com suas famílias, seria esse também um fato dificultador da autoidentificação positiva sobre si mesmos? Esses e muitos outros aspectos fazem com que crianças e adolescentes negros desejem ser igual àquele que está próximo todos os dias? Igual fisicamente: desde o cabelo até a cor? Muitas vezes a criança negra (como eu um dia) utilizou o horizonte branco para se auto negar...

Essas dúvidas sobre o corpo negro não são só fruto de experiências individuais, mas de tecnologias do presente que espalham e intensificam mitos violentos, conforme a psiquiatra negra Neusa Santos Souza (2021, p. 54 e 57) argumenta:

o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito do negro. [...] mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em natureza. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas.

A partir das observações registradas no Caderno de Campo da pibidiana e dos estudos da bibliografia especializada nas relações étnico-raciais no Brasil, todas as estratégias do racismo estrutural, elaboradas com base no ideal de branquitude, foram possíveis de identificar em uma escola estadual de uma pequena cidade do sul de Minas Gerais. Por esses motivos entendemos as dificuldades de muitos alunos negros não saberem ou não conseguirem se autodeclarar. A negação e a falta de conhecimento de se reconhecer como uma pessoa negra causam problemas sérios – subjetivos, coletivos e psíquicos –, o que provoca intenso sofrimento devido ao processo de apagamento da identidade. No fim e ao cabo, dificultam também o combate ao racismo estrutural.

A descolonização do conhecimento e a Lei 10.639/2003

Todas as dificuldades relativas às relações étnico-raciais na E.E. Samuel Engel só puderam ser reveladas, questionadas e debatidas graças aos métodos de pesquisa desenvolvidos junto ao PIBID História e ao núcleo do ICEB da escola parceira.

Além das ações de intervenção, como reuniões realizadas com a comunidade escolar e o questionário online aplicado, outro método adveio dos estudos teóricos sobre oralidades africanas, pois como afirmava o líder quilombola, poeta, escritor e mestre Antônio Bispo, o Nêgo Bispo, “mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade” (Santos, 2015, p. 45).

Recolher as tradições orais da escola nos revelou informações importantes sobre as relações tecidas entre os sujeitos escolares. Apesar da valorização histórica pelas informações escritas, as tradições orais são importantes de serem observadas, registradas e estudadas, pois, de acordo com Elisa Maria Prado (2024, p. 5), baseada em seus estudos da obra do intelectual malinense Hampaté Bâ,

172

as tradições orais são essenciais para entendermos outras formas de manifestação e disseminação do conhecimento que diferem do padrão europeu Ocidental [...] elas também representam uma cosmopercepção que tem por essência a própria Oralidade. Essa tradição viva se relaciona com as formas de olhar para si e para o outro e com o sentido dado à existência, uma forma particular de se portar e interagir com a realidade. Uma percepção de mundo que manifesta todos os âmbitos da vida, na qual espiritual e material não são separados. [No dizer de Hamapaté Bâ, (2010, p. 169)]: uma presença particular no mundo, que se relaciona com o comportamento cotidiano do indivíduo e de sua coletividade, por isso não é algo que possa ser isolado da vida.

Assim, a oralidade como uma cosmopercepção veiculada por meio de tradições orais, permanece como uma ferramenta essencial de resistência e de transformação social, mesmo que

a estratégia colonial, conforme Hampaté Bâ (2010, p. 167), tenha procurado promover a escrita como forma válida de comunicação e transmissão de conhecimento. “Durante muito tempo se julgou que povos sem escrita eram povos sem cultura”, porém, é preciso lembrar que a escrita é um instrumento que também pode sofrer alterações, pois “os próprios documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas” (Bâ, 2010, 168). Já a oralidade, num sentido das sociedades orais africanas, como cosmopercepção, é “ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite retomar à Unidade primordial” (Bâ, 2010, p. 169).

Estudar as tradições orais, conforme os ensinamentos de intelectuais africanos, e também colocar em prática métodos advindos desses ensinamentos é uma forma de praticar a descolonização do conhecimento histórico e contribuir com a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 supracitadas.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012, p. 103), a descolonização dos currículos é essencial na prática pedagógica, pois gera um processo de renovação do saber, além de permitir uma aproximação real entre teoria e prática, principalmente por meio da renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação.

173

O processo de descolonização do conhecimento é complexo, exige tempo de formação e uma postura política e anticolonial. Vale dizer, que é uma perspectiva complicada, pois, dependendo da política vigente na rede de ensino, por vezes a direção e o corpo escolar não fornecem apoio ao professor e sua jornada se torna solitária e cansativa. Quando o professor, principalmente branco, escolhe ter uma prática antirracista e busca identificar o racismo nas relações escolares, e até mesmo dentro de si, ele transforma a sua prática docente. Por consequência, consegue auxiliar muitos alunos negros que estão no processo de busca pela sua identidade negra.⁹

A professora Nilma Lino Gomes (2021, p. 4) afirma que “a descolonização das mentes insta-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas” (Gomes, 2021, p.4). A prática de descolonização nas escolas é uma forma de trazer à tona as diversas microagressões institucionais que os alunos negros enfrentam diariamente, tanto no ambiente escolar, quanto em relação aos conteúdos eurocêntricos, porque patriarcais e opressores. Gomes explica, ainda, que apenas a indignação não mudará a realidade imposta pelo racismo, pelo contrário só

⁹ É importante salientar que não concebemos que o professor, especialmente branco, possui o poder salvacionista. Pelo contrário, ao adotar o antirracismo como prática pedagógica ele se torna aliado na luta contra o racismo, ao mesmo tempo que procura se ver livre das amarras da ideologia da branquitude.

reforçará o lugar de privilégio hegemônico branco. Para interromper as injustiças é preciso haver a indignação, seguida de ações efetivas, que poderão “nos orientar à explicitação de que as práticas racistas e discriminatórias na sociedade, na Educação Básica e no Ensino Superior são insuportáveis, inadmissíveis e revoltantes” (Gomes, 2021, p. 9).

Para a construção de uma educação antirracista e descolonizadora, é essencial que as crianças e adolescentes tenham acesso a materiais que problematizam e que ajudam a identificar o racismo estrutural, pois o silêncio também é uma prática violenta, “a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade” (Gomes, 2012, p. 104).

Nesse sentido, a criação da Lei 10.639, em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e estabeleceu a obrigatoriedade, na rede de ensino básico, seja pública ou privada, do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (depois alterada em 2008, pela Lei 11.645 de 2008, para incluir a História e Cultura Indígena) foi uma vitória dos movimentos negros brasileiros e uma significativa forma de incentivar o debate étnico-racial nas escolas.

174

Um dos motivos para que o debate ainda não aconteça de forma sistematizada é o medo dos profissionais brancos encararem as questões em torno da branquitude. Como Cida Bento argumenta: “é fundamental o reconhecimento e debate sobre essa herança por parte dos brancos” (Bento, 2022, p.18). A branquitude precisa ser estudada e debatida, visto que o racismo e as opressões raciais são problemas que devem ser enfrentados pelos profissionais da educação, especialmente, brancos.

Durante as aulas de História na E. E. Samuel Engel, ministrada pela professora branca, também supervisora do PIBID História, era visível o esforço em tentar contribuir com a educação antirracista a partir do letramento racial, conforme registrado no Caderno de Campo da pibidiana (2022-2024).

Algo que me chamou atenção durante a aula foi presenciar a aplicação da Lei 10.639 através da leitura coletiva com os alunos do 8º ano, do livro “Você é Livre” da autora Dominique Torres. O objetivo central da professora foi apresentar e discutir com os alunos a respeito da escravidão moderna do Níger. A maioria dos alunos estava muito focada na leitura, porém, uma minoria, nem tanto. Alguns se perderam ao longo das palavras (eram nítidos os olhares perdidos). A maioria estava feliz por ter lido bastante e em tão pouco tempo; nesse dia eles estavam na página 39. Uns relataram que em casa não conseguem ler tanto e tão rápido. Outro fator que me chamou atenção foi a postura da professora diante do ensinamento. A última lembrança que eu tenho em relação a leitura coletiva em uma sala de aula tem mais ou menos 13 anos e essa leitura era realizada pela professora de literatura e foi algo que ficou muito marcado em mim.

Eu acredito que naquele momento eu não tinha noção dos benefícios daquela leitura que tanto me influencia no presente (Caderno de Campo da pibidiana, 2022-2024).

Através desse relato, é possível notar a curiosidade dos alunos a respeito de um novo assunto para eles: o conteúdo relacionado a uma região do continente africano. Também notável é como questões comuns, relativas ao processo de leitura, surgiram e se relacionaram com a autoestima dos estudantes: ler rápido e em tão pouco tempo. Vale acrescentar que o livro lido pela turma é ilustrado, o que também fez gerar interesse e questionamentos, alguns relacionados diretamente ao conteúdo, mas outros, direcionados às discussões de identidade negra.

As discussões realizadas nas aulas de História da E.E. Samuel Engel, parceira do PIBID História provocaram o trabalho dos pibidianos de História da UNIFAL-MG. O grupo, constituído por oito licenciandos em História, alguns negros, se obrigou a avançar nas leituras sobre letramento racial e, em especial, sobre o processo de autodeclaração étnico-racial. Lemos e debatemos juntos trabalhos de Lélia Gonzalez, bell hooks, Lia Schucman, Nilma Linos Gomes, entre outros. Junto aos estudos, e de recolhas das tradições orais da escola, isto é, histórias contadas comumente no cotidiano da escola e registradas nos cadernos de campo dos pibidianos, também ensejaram as discussões do presente artigo.

175

Assim, é válido apresentar alguns excertos dos Cadernos de Campo dos pibidianos (2022-2024) que refletem sobre a disposição dos agentes escolares de trabalhar as questões étnico-raciais.¹⁰ Sobre o tema, na E.E. Samuel Engel foi possível anotar que:

A participação da diretoria nas atividades e no interesse do corpo discente é peculiar, talvez seja por não terem escolhas e precisam executar o trabalho ou pode ser também pelo verdadeiro interesse no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Isso ficou muito visível para mim nas últimas reuniões do ICEB, a diretora se fez presente nos encontros e forneceu um conjunto de materiais básicos para os alunos começarem o cronograma de atividades. Também, a mesma forneceu apoio e espaço para a professora coordenadora do Programa, deixando-a livre para desenvolver o seu trabalho de pesquisa com os alunos e com os pibidianos a respeito das relações étnico-raciais na escola. Esses fatores contribuem muito para o fortalecimento das lutas dentro da escola, as quais estamos nos instrumentalizando e possuímos o objetivo de amenizar essas desigualdades (Caderno de Campo da pibidiana, 2022-2024).

Em outra escola parceira do PIBID, a pibidiana A registrou em seu Caderno de Campo (2022-2024) uma situação de racismo em sala de aula.

Durante a aula ocorreu uma situação chata entre dois alunos (um aluno branco e um negro). O aluno branco estava fazendo comentários pejorativos sobre a cor de pele do aluno negro. No final da aula, quando o professor foi chamar atenção dos alunos, a

¹⁰ Aqui faremos uma comparação com os trabalhos desenvolvidos nas outras escolas parceiras do PIBID História da UNIFAL-MG na edição de 2022-2024. Faremos a referência aos registros dos cadernos de campo de dois colegas como Caderno de Campo da pibidiana A e Caderno de Campo do pibidiano B.

mãe do aluno negro foi até a sala de aula para ver o que estava acontecendo, porque os alunos estavam demorando para sair. Quando o professor explicou a situação, a mãe se exaltou com todos na sala e começou a ameaçar o filho dizendo que em casa eles se resolveriam, que ela estava esperando ele aprontar mais uma para “levar umas cintadas”. Nessa hora fiquei sem reação e sem saber como agiria na posição do professor (Caderno de Campo da pibidiana A, 2022-2024).

Segundo a pibidiana “A”, a sala ficou sem reação quando a mãe entrou e começou a brigar com o filho, porque ela também era negra. Vale ressaltar que essa é uma das artimanhas do racismo, conforme nos ensina Neusa Santos Souza (2021, p. 18).

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descontinar muitos véus.) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Por causa dos mitos criados, os repetidos processos de apagamentos da identidade negra, muitos ainda não conseguem se identificar como negro e acabam se colocando no lugar de culpados. Essa violência internalizada, de acordo com bell hooks (2010, p. 188), faz com que “essa ferida emocional que carregamos afete nossa capacidade de sentir e consequentemente, de amar. Somos um povo ferido”. Isso faz com que no momento em que o aluno precisava ser acolhido pela mãe, ele foi ameaçado de “levar umas cintadas” quando chegasse em casa.

Esse caso reverbera os problemas seríssimos que o racismo causa na vida da população negra, desde criança até a vida adulta. Mas salienta também a necessidade de a formação inicial de professores se preocupar com as temáticas raciais, uma vez que a pibidiana A escreveu que não saberia como agir caso estivesse na posição do professor.

Questionada sobre como entendeu toda a situação, a pibidiana A relatou que, apesar da abertura da direção para o diálogo, ainda não havia sido feita uma discussão sobre o caso (pelo menos não quando ela estava presente). Também refletiu sobre a maioria dos alunos dessa escola, diferente da E.E. Samuel Engel, ser negra e existirem muitos comentários negativos – “brincadeiras sem graça” –, sobre os quais o professor até chamava a atenção, porém segue com a aula e não desenvolve um debate a respeito das relações étnico-raciais.

Já o pibidiano B analisa as dinâmicas das relações étnico-raciais na escola em que atuou da seguinte forma em seu Caderno de Campo:

A abordagem das questões raciais ocorre apenas em ocasiões específicas, como no mês de novembro, durante as celebrações do Dia da Consciência Negra. Nesse período, a escola incentivou os professores de história do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental a realizarem atividades relacionadas a personalidades negras históricas,

sendo que os fanzines mais elaborados seriam exibidos nos corredores da escola. Contudo, a discussão sobre o racismo permanece restrita a pequenos trechos das aulas, nos quais se aborda a eugenia no livro didático ou durante as discussões sobre os escravizados nas aulas de História do Brasil (Caderno de Campo do pibidiano B, 2022-2024).

De acordo com o pibidiano B, durante suas atividades junto às turmas dos oitavos anos, foi possível identificar uma notável desigualdade entre estudantes brancos e negros, ao acompanhar as interações entre eles e também com o ambiente escolar. Adicionalmente, também destacou que a instituição só aborda a temática do racismo durante o mês de novembro por causa do Dia Nacional da Consciência Negra. Entretanto, o pibidiano B pôde observar que os alunos reconhecem a existência do racismo dentro da própria escola, mesmo que a discussão sobre o tema permaneça restrita a breves momentos. De acordo com o que ficou registrado em seu Caderno de Campo:

Nos dias 26 e 28 de Junho foi realizada uma atividade do PIBID com todas as turmas da escola, que teve o propósito de coletar tradições orais presentes na dinâmica escolar, proporcionando um espaço para que os alunos expressarem abertamente suas frustrações e desconfortos relacionados a situações ou comportamentos que os deixam acuados. Diversas situações de desrespeito e racismo foram relatadas, evidenciando um sentimento de aversão em relação à escola e ao seu ambiente. (Caderno de Campo do pibidiano B, 2022-2024)

177

Nesse trabalho do PIBID História foram expostas diversas situações relatadas pelos estudantes, o que evidenciou a necessidade de os profissionais da escola-parceira realizarem atividades para além das comemorações do 20 de Novembro. Os registros do pibidiano B também tornam manifesto que as práticas pedagógicas antirracistas não podem ser realizadas apenas por um professor ou um pequeno grupo de agentes escolares. A descolonização do conhecimento e a luta antirracista deve ser um processo institucionalizado, cuidadoso, porque o racismo é estrutural e cotidiano.

Por fim, é urgente que as comunidades escolares mudem de postura em relação às temáticas raciais e atentem-se, com cuidado, às demandas e denúncias dos alunos negros. O letramento racial pode ser um dos principais aliados no combate ao racismo estrutural, pois é essencial que as pessoas compreendam como ele se manifesta, seja na vida cotidiana, na linguagem, nos materiais e recursos didáticos, ou mesmo nas práticas pedagógicas. Essas questões precisam ser trabalhadas com cuidado, seriedade e responsabilidade, uma vez que o racismo estrutural é um problema de todos, sobretudo da comunidade branca.

Considerações Finais

Para finalizar o presente artigo, podemos evocar Frantz Fanon e lembrar que ele escreveu que o mundo colonizado é caracterizado por extrema violência que afeta as formas de ser, pensar e agir, tanto de colonizados, quanto de colonizadores. Para ele, os colonos são uma nova espécie de homens e mulheres que criaram um mundo dividido em dois, polarizado e compartimentado (Fanon, 2022). Portanto, a quebra dessa relação histórica de violência exige esforços também dos colonizadores.

Trazendo o ensinamento de Fanon para nossa atualidade, em relação ao ensino de História, consideramos que é imprescindível que futuros docentes, negros e brancos, adotem práticas antirracistas que interfiram e bloqueiem esse *continuum* histórico de injustiças. O último registro no Caderno de Campo da pibidiana (2022-2024) evidencia a importância da formação inicial atenta aos estudos das relações étnico-raciais:

Participar do PIBID História (2022-2024) foi um momento revolucionário na minha formação enquanto futura docente negra de História. Neste caderno procurei relatar um pouco do que vivenciei, aprendi e fui afetada. Penso que as escolas são verdadeiros desafios, tanto profissionalmente, quanto pessoalmente, pois as situações que acontecem nos atravessam, principalmente nas questões raciais e de exclusão. Porém, concluo que poder trabalhar a história local nas aulas, abordar temas sensíveis com alunos, conseguir trabalhar questões que estão fora do currículo oficial, incluindo aquelas relacionadas com a oralidade e com as tradições orais, foram muito importantes. Fico satisfeita em reconhecer a importância da prática docente atenta aos outros sentidos, como a audição, os sabores e até os cheiros específicos do ambiente escolar. Reconhecer que “o mundo letrado encontra ainda marcas do mundo da oralidade (Lopes, 2004). Tudo isso, junto com a escrita desse caderno (o que não é contraditório, usar a escrita como ferramenta de luta) faz parte da minha trajetória marcada por escolhas vitais em um mundo que mata e silencia corpos e sociedades negras tanto na vida material, quanto no currículo prescrito. Em suma, vivemos em constante movimento!

178

Referências

- BÂ, Hampaté A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (edit.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. 2 ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo, SP: Companhia das letras, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL, Lei N° 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Torna permanente a reserva de vagas nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio federais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 16 de set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** 21 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 04 de maio 2025.

CAÇÃO, Carolina Messias. As relações sociais e a formação das famílias escravas em Alfenas-MG (1819-1836): uma proposta para o uso dos registros de batismo na sala de aula. In: MONTEIRO, Livia Nascimento; NETO, Mário Danieli (org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição no ensino de história:** reflexões e propostas. Teresina, PI: Cancioneiro, 2022. p.11-21.

Caderno de Campo da Pibidiana. Alfenas-MG, 2022-2024. Documento interno do subprojeto PIBID História, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), 2024. [manuscrito].

179

Caderno de Campo da Pibidiana A. Alfenas-MG, 2022-2024. Documento interno do subprojeto PIBID História, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), 2024. [manuscrito].

Caderno de Campo do Pibidiano B. Alfenas-MG, 2022-2024. Documento interno do subprojeto PIBID História, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), 2024. [manuscrito].

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo, SP: Planeta do Brasil, 2023.

COSTA, Eliane Silvia; SCHUCMAN, Lia Vainer. Identidades, identificações e classificações raciais no Brasil: o pardo e as ações afirmativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 466-484, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812022000200466&script=sci_arttext Acesso em: 04 maio 2025.

ESCOLA ESTADUAL SAMUEL ENGEL. Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Samuel Engel. Alfenas, 2022.

FANON, Frantz. Sobre a violência. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2022. p. 29-90.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculum sem fronteiras**, v. 12, n.1, pp. 98-109, jan-abr 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 09 de maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 14 de jul de 2023.

HOOKS, bell. **Vivendo de amor**. Tradução: Maísa Mendonça. São Paulo, SP: 09 mar. 2010. Título Original: living on love. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em 04 de maio 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**: Alfenas - MG. [2022]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/alfenas.html>
Acesso em: 04 de mai. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conheça o Brasil - População**: Cor ou raça. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>
Acesso em: 18 de mar.2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **História e Fotos**: 180 Alfenas. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/alfenas/historico>
Acesso em 07 de out. 2023.

LOPES, José de Souza Miguel. Em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. In: LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura acústica e letramento em Moçambique**: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo, SP: Educ, 2004, p.157-215.

LUGONES, Maria. A Colonialidade de Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2020.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 125-142, 2011.
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NkmxBzTdgVWP4JCtFZY4KG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2025.

PRADO, Elisa Maria. Iniciação à docência e tradições orais: reflexões sobre o PIBID História da Universidade Federal de Alfenas, edição 2022-2024. **Palavras ABEHrtas**, n. 9, 2024.
Disponível em:
<https://www.palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/111>
Acesso em: 24 março 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília, DF: UnB/INCTI, 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo, SP**: Veneta, 2016.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300640137_ARQUIVO_ANPUHSimposioNacional2011 Sao Paulo Texto Cenas Escolares FernandoSeffner.pdf. Acesso em 08 de Outubro 2023.

SILVA, Luiza Abrahão da. **Colorismo e reconhecimento: aspectos da construção identitária dos pardos e mestiços no contexto brasileiro**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Acesso em: 04 maio 2025.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar 2021.

Primeiros Passos

Recebido em: 5 mai. 2025.

Aprovado em: 29 ago. 2025.