



“Questão Social, Pandemia e Serviço Social: em defesa da vida e de uma educação emancipadora”

Eixo temático: Serviço Social, relações de exploração/opressão e resistências de gênero, feminismos, raça/etnia, sexualidades

Sub-eixo: Relações étnico-raciais, povos indígenas, negros/as, quilombolas, ribeirinhos e desigualdades

DETERMINAÇÕES REFLEXIVAS ENTRE CAPITALISMO, COLONIALISMO E RACISMO:

aspectos para pensar a permanência escolar.

JULIANA FERNANDA DA SILVA ¹
HELylene ROSE CRUZ SILVA ¹
THAÍS RIBEIRO ESTEVES ¹

RESUMO: O presente trabalho tece reflexões teórico-críticas a respeito das determinações do capitalismo, racismo e colonialismo na dimensão da permanência estudantil, a partir da experiência no espaço sócio-ocupacional da política de educação. Recorre ao pensamento de Frantz Fanon e as contribuições fundamentais de Deivison Faustino para pensar a escola “branca”, eurocêntrica-colonial, como instrumento de quebra da noção de sujeito genérico e desafio para a permanência dos estudantes negros, que impõe por exigência uma política de educação essencialmente antirracista.

Palavras-chave: capitalismo, colonialismo, racismo, educação, permanência escolar

ABSTRACT: The present work weaves theoretical-critical reflections about the determinations of capitalism, racism and colonialism in the dimension of student permanence, based on the experience in the socio-occupational space of education policy. It resorts to Frantz Fanon's thought and the fundamental

¹ Estudante de Pós-Graduação. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo

contributions of Deivison Faustino to think about the "white", Eurocentric-colonial school, as an instrument to break the notion of generic subject and a challenge for the permanence of black students, which imposes by requirement a policy of essentially anti-racist education.

Keywords: capitalism, colonialism, racism, education, school permanence

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Dizemo-lo mais uma vez: o racismo não é uma descoberta ocidental. Não é um elemento escondido, dissimulado. Não se exigem esforços sobre-humanos para o pôr em evidência. (FANON, 2018, p. 84)

O presente trabalho busca pautar, ainda que introdutoriamente, o debate em torno das determinações reflexivas entre capitalismo, colonialismo e racismo para pensar aspectos da permanência estudantil a partir das experiências de trabalho das autoras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

A constatação de Tiaraju Pablo D'Andrea (2020), quando ao se referir aos estudantes das periferias das cidades brasileiras identifica suas trajetórias como 'trajetórias quebradas', é a mesma que se coloca como preocupação no nosso cotidiano profissional: "*Trajетórias quebradas, porque muitas quebram no meio do caminho; enlouquecem com a frieza da universidade [...] com a falta dos pares da mesma cor de pele [...]*" (D'ANDREA, 2020, p. 33). Como bem avaliou o Professor Dr. Deivison Faustino, na aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 04 de abril de 2022 (TV PUC, 2022), ao afirmar que apesar dos avanços em relação à garantia de acesso à educação no Brasil, advinda de um processo que culmina na Lei nº 12.711/2012 ("*Lei de Cotas*"), a questão da permanência ainda é um grave problema, pois '*a universidade continua branca*'. Assim a questão da permanência não consegue ser enfrentada somente com programas de auxílio de assistência estudantil, embora esses sejam fundamentais, pois não se resume às condições socioeconômicas dos estudantes, mas também às condições subjetivas e à própria estruturação dos sistemas de ensino, eurocêntrica e colonialista.

Ampliar as condições de acesso dos estudantes negros no espaço escolar e esperar

que a assistência estudantil sustente a sua permanência ou que esses sujeitos alcancem a conclusão dos cursos de forma exitosa apenas pelo mérito, é uma exigência a-histórica. Parte-se do entendimento, então, de que não é possível, de forma fidedigna ao processo de aproximações sucessivas à realidade em busca da essência dos fenômenos, analisar os desafios postos à materialização do direito à educação no país sem considerar as determinações de classe, raça e gênero na sociedade capitalista na particularidade brasileira.

Desse modo, é imperativo compreender o racismo como complexo constitutivo da realidade que se expressa (e se oculta) na vida cotidiana dos discentes, a escola como reprodutora dessa violência e a urgência de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais se queremos (re)pensar a permanência escolar de estudantes negros.

2. CAPITALISMO, COLONIALISMO E RACISMO: IMPACTOS NA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Certa vez, quando meu filho Daniel Teixeira tinha dez anos, chegou em casa muito irritado, dizendo que não voltaria à escola, pois não queria participar das aulas de história da escravidão. O responsável por aquele comportamento era um colega de sala branco, que, enquanto voltava para casa com Daniel, apontou para alguns garotos negros limpando para-brisas no semáforo, em troca de algumas moedas, e disse de maneira debochada: 'Aqueles meninos também são descendentes de escravos! É uma vergonha, né?'. (BENTO, 2022, p. 7)

A escola e a universidade, tal qual a conhecemos, são instituições que foram criadas para a modernidade, ou seja, se originam com o ideário da revolução burguesa. Nesse sentido, a educação constituiu-se como uma exigência da sociedade moderna para a construção da democracia. Os ideais referentes à educação - pública, universal, gratuita e laica - estão relacionados, portanto, com essa própria criação (FRIGOTTO, 2017).

Dessa maneira, em vários países a educação foi concebida enquanto um direito social efetivo e 'universalmente'² garantido, como etapa fundamental do próprio processo de consolidação do modo de produção capitalista, isto é, como valor universal, sendo condição necessária ao desenvolvimento das forças produtivas. No Brasil, entretanto, nunca constituiu como um direito de fato, apesar da previsão legal na Constituição Federal de 1988.

Importa-nos compreender a educação no âmbito dos projetos societários em disputa.

²Aqui entendemos universalmente como 'para todos'. 'Para todos' de determinada 'nação'.

De forma breve, podemos dizer que historicamente, na perspectiva das classes dominantes, a educação da classe trabalhadora deve dar-se a fim de habilitá-la técnica, social e ideologicamente como mão-de-obra para o trabalho. Já na perspectiva da classe trabalhadora, a educação é entendida como desenvolvimento de potencialidades e apropriação de “*saber social*” (FRIGOTTO, 2017).

Mas de qual “*saber social*” estamos falando? Na produção de Karl Marx (*Manuscritos Econômico-Filosóficos*, 1844) e, posteriormente, de Lukács (*Para uma ontologia do Ser Social*, 1969), encontramos a referência ao trabalho como fundante da relação entre homem e natureza e, assim, da constituição do ser social. Em seu sentido ontológico, o trabalho é compreendido como a atividade realizada pelo ser humano que, em interação com a natureza, transforma matérias em produtos que atendem e satisfazem às suas necessidades. Portanto, o trabalho faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade. Nesse sentido, podemos compreender toda a criação do gênero humano, por meio do trabalho em seu sentido ontológico, enquanto uma riqueza universal. Contudo, na sociabilidade capitalista, além do estranhamento do ser humano em relação à sua própria produção, essa riqueza não é apropriada pela maioria. Se por um lado o capitalismo eleva o desenvolvimento das forças produtivas a um nível nunca visto anteriormente, mais distante os seres humanos ficam da generalidade humana.

Compreendemos, portanto, o ‘*saber social*’ como parte dessa riqueza humana que é socialmente produzida e que, assim, faz referência ao gênero humano. Mas, a partir disso, problematizamos alguns elementos que permeiam a ‘escola’ tal qual a conhecemos, enquanto uma criação da modernidade. O ‘saber’ de universal passa a ser particular, a partir de uma narrativa europeia capitalista, produzida no contexto da modernidade. Vimos ocorrer uma inversão na atribuição do que é particular (narrativa europeia) enquanto sendo universal. A redução do ‘saber’ da história da humanidade à história da Europa tem suas origens, pois, na sociedade capitalista.

Na contramão da narrativa europeia, Samir Amin (2021) e Walter Rodney (1975), afirmam evidências científicas de que a África constitui o berço da humanidade e que se localizam nesse continente, com os povos africanos, o desenvolvimento de tecnologias que constituíram grandes saltos para a humanidade como a agricultura, a escrita e a medicina. Os primeiros seres humanos foram melanodérmicos (LEAKEY, 2010), mas o racismo excluiu a África e os afrodescendentes do centro do desenvolvimento humano para dar a Europa esse lugar, ignorando a antecedência e importância de outros povos. Assim, a educação entendida no sentido ontológico deveria, necessariamente, canalizar todos os esforços para

desmontar o argumento eurocêntrico colonizador.

O colonialismo é “um processo de dominação que extrapola em muito a dimensão econômica da ordem social” (FAUSTINO, 2022, p. 102). Serviu com toda a sua agressividade para estruturar o sistema capitalista de produção, mas seus dispositivos materiais e simbólicos colocaram os povos escravizados como não humanos, reduzindo a ideia de humanidade na Europa e deslegitimando outras formas de produção e crenças. O branco era o universal, o ideal, o negro era objeto, não podia ser reconhecido (FAUSTINO, 2022).

Importantes marcos na política educacional brasileira, contra o argumento eurocêntrico-colonial, foram a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino (que prevê em dez anos, ou seja, neste ano de 2022, sua revisão), a lei nº 11.645/2008 e a Lei nº 10.639 em 2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Segundo Ribeiro (2014, p. 268) “as medidas, substanciadas por leis, são inovações no sistema de ensino; por isso, mesmo já em exercício, provocam debates e mobilizações no interior da administração pública e também na sociedade”. Há resistências no cumprimento da legislação bem como questionamentos acerca de sua legitimidade, dificultando a efetivação das políticas de promoção da igualdade racial na educação, o que exige uma constante mobilização para que essas políticas sejam implementadas.

Tratam-se de importantes avanços no âmbito institucional, fruto de reivindicações do movimento negro, contudo importa salientar seus limites na ordem do capital. As consequências da colonização não se resolvem apenas com uma nova narrativa. O racismo se expressa na organização material do mundo, o colonialismo é ao mesmo tempo subjetivo e objetivo.

Faustino (2022) destacou a afirmação de Fanon que diz que o branco é quem cria o negro, e utiliza, inclusive, um neologismo – especi(e)fico – para dizer do negro criado como uma espécie rebaixada, explicando que

[...] um dos problemas que emerge daí tem a ver [...] com a natureza relacional da identidade. Se o Eu necessita de um Outro para tomar consciência de si, ao criar o negro como 'especi(e)fico', apartado e estranhado da universalidade humana genérica, o europeu colonialista cria a si próprio como branco, estranhando-se, portanto, daquilo que é o seu Outro. (FAUSTINO, 2022, p. 76)

Frantz Fanon (2008 apud FAUSTINO, 2021) vai nos apresentar por “interdição do reconhecimento”, essa exclusão do *negro* (criação do branco) como parte da humanidade

[...] diante desse estranhamento (colonial), o *Outro* não se lhe aparece –embora continue sendo – como elemento constituinte do *Eu* (SEKYIE-OTU, 1999). Em consequência, a dimensão humano-genérica, historicamente presente em cada particularidade universal, aparece como própria apenas uma delas: o pretense senhor (branco). Por conseguinte, o europeu, em seu movimento antropofágico de descobrir-se sujeito da história em contraposição à natureza, ao dizer “o que é o humano”, com as mãos cheias de sangue e a consciência turva pelo véu do racismo (DU BOIS, 1999), consegue apenas descrever a si mesmo, excluindo como menos ou não humano qualquer outro que não lhe pareça ele próprio. (FAUSTINO, 2021, p. 465 - 466)

Nomeando então de “estranhamento colonial” a cisão entre o indivíduo colonizado e a dimensão genérica da sua humanidade (devido a dimensão humana do negro ter sido ontologicamente negada pela colonização), Faustino (2021) reafirma a expressão mais dramática do problema colocado por Fanon:

o negro (noir) não existe em-si, enquanto ser substantivo; é apenas uma abstração (*nègre*) produzida por uma Weltanschauung reificada da sociabilidade colonial e, devido a esse estranhamento, a sua presença/existência é atestada, apenas, como predicado à agência do “verdadeiro” sujeito (branco/colonizador). Diante dele, portanto, sua resistência ontológica desfaz-se em um vazio dolorosamente nauseante. (FANON, 2008 apud FAUSTINO, 2021, p. 13)

E nesse contexto do branco como universal e da “desumanização e demonização monstrificada do negro” (FAUSTINO, 2022, p. 76), o sofrimento produzido é enorme, aliás também para os brancos, já que ao desumanizar alguém, se perde a própria humanidade, mas sobretudo aos negros, que podem interiorizar o olhar violento do branco e tomar-se de uma enorme preocupação:

Daí a preocupação excessiva das pessoas negras, quando em espaços tidos como brancos, de policiar a própria linguagem em direção à interiorização da norma (considerada) culta; a procura consciente e inconsciente de uma autocontenção corporal que disfarce sua suposta ausência de civilidade; a busca constante pela interiorização dos valores éticos estéticos próprios à cultura europeia [...]. (FAUSTINO, 2022, p. 81)

Clóvis Moura (1988), vai demonstrar que é uma exigência falar de escravidão ao

falar de luta de classes, tanto porque as lutas de resistência contra a reificação contribuíram para o desgaste do sistema escravista, quanto por que o negro é sujeito histórico, não havendo escravidão e nem capitalismo sem colônia. Neste sentido, a raça vai se emaranhando com as questões de classe e quando rui o sistema escravista, as classes dominantes brasileiras dispensam a população negra e elege o trabalhador europeu como o modelo ideal de trabalhador, onde o “trabalhador livre devia ser branco e o negro deveria transformar-se em marginal” (MOURA, 1988, p. 89). Isso ajuda a explicar por que no nosso país a educação – mesmo em sua versão institucionalizada como conhecemos, nunca foi concebida como um direito social de fato, universal (para todos os brasileiros).

Ao nos reportarmos aos tempos do governo necropolítico bolsonarista³ e de pandemia da Covid-19, as questões que envolvem a educação pública no geral, o acesso e a permanência escolar em específico, são agravadas. Vimos trabalhando a hipótese de que a necessidade de sobrevivência tem se imposto à necessidade humana pela educação. E que a pandemia pode ser considerada mais uma ‘quebra’ nas trajetórias da juventude brasileira, que tem classe, raça e gênero.

Durante a pandemia, novas (e antigas) questões que envolvem o direito à educação no Brasil – como o acesso e a permanência – são evidenciados no cotidiano de vida dos sujeitos estudantes e, conseqüentemente, no cotidiano do trabalho profissional, e ganham novos contornos na particularidade do contexto do capitalismo pandêmico. Tal momento histórico tem sido hegemonicamente entendido nas narrativas que coadunam com o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social como uma crise sanitária, social e política sem precedentes, que na realidade são agravadas e têm suas determinações mais amplas na crise do capital. As expressões da questão social acentuadas nesse período têm suas origens, pois, no próprio sistema capitalista, em sua fase mais devastadora de direitos, com o avanço neoliberal e do conservadorismo.

Para Harvey (2020, apud ANTUNES, 2020), com o qual concordamos, a Covid-19 exibiu todas as características de uma pandemia de classe, gênero e raça, ocultadas no discurso de ‘estamos juntos nesta guerra’. Arregui e Raichelis (2021) referenciam a produção de Wallace (2020), para destacar que a pandemia não se trata de uma tragédia inesperada, mas consequência das práticas predatórias do capital, e o trabalho de Faustino

³No contexto da ascensão do governo Jair Bolsonaro à presidência do Brasil em 2019 foram tomadas uma série de medidas pelo Ministério da Educação (MEC) que acentuaram a histórica dualidade de ensino da política educacional brasileira – tais como: o seu desfinanciamento; o reforço de um projeto educacional conservador (a exemplo da iniciativa de programas de escola cívico-militar e do *homeschooling*); a aceleração de ações no sentido de ampliação do ensino à distância em todos níveis escolares; a decisão pela manutenção do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em tempos de pandemia.

(2020) destacou a conveniência desse projeto de morte na eliminação de pessoas negras, ressaltando, inclusive, que mesmo nesse período, a polícia mais mortal do mundo continuou matando homens e mulheres negros no país.

Aliás, Faustino (2020) nos provoca a pensar qual a explicação para que um país como o Brasil, conhecido internacionalmente por ter de um sistema de saúde gratuito e universal, esteja perdendo tantas vidas para a Covid - finalizando agosto de 2022 com mais de 680 mil mortos (BRASIL, 2022) - sendo a quantidade de pessoas negras mortas muito maior que a de brancos. Sugere que há um projeto de segregação neocolonial e de extermínio, favorável aos objetivos de acumulação de capital nos países periféricos e que a postura do atual governo brasileiro reflete e da continuidade ao projeto de genocídio que remete à fundação do Brasil colonial. A partir dessa compreensão, uma sucessão de intencionais ações vão culminar em dados e manchetes como: “Dados do SUS revelam vítima-padrão de Covid-19 no Brasil: homem, pobre e negro” (SOARES, 2020), “Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil” (VIÑAS; DURAN; CARVALHO, 2020), “Negros têm mais risco de morrer de Covid mesmo no topo da pirâmide social, diz estudo”(BALTHAZAR, 2021). De certo então, não, a pandemia não é democrática. Ainda que corpos pretos ou brancos possam se contaminar e morrer, são os pretos os que são lançados à sorte.

É nesse contexto, pois, que se agudizam os desafios para o acesso e a permanência escolar no Brasil. Na particularidade brasileira os retrocessos experienciados evidenciam que os problemas do país têm raízes históricas e pouco foram enfrentados em suas bases, o que corrobora para a persistência das questões referentes ao acesso e à permanência escolar, e dos inúmeros desafios colocados à defesa da educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Anteriormente à pandemia, em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD Contínua) identificou que a taxa de analfabetismo estava em 6,6% (ou 11 milhões de pessoas), sendo que para pretos e pardos, a taxa era maior do que para brancos (8,9% e 3,6%). Ainda segundo essa pesquisa, 51,2% (ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram o ensino médio e 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado; desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Entre os jovens de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização foi de 89,2%; no que diz respeito à evasão escolar, levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o ensino médio (IBGE, 2019). Já na pandemia, dados do PNAD Covid de setembro de 2020

mostram que 4,3 milhões de alunos não brancos (negros, pardos e indígenas) da rede pública ficaram sem atividade escolar em casa durante a pandemia contra 1,5 milhão de estudantes brancos sem atividades, demonstrando quem são as crianças mais prejudicadas pela falta de acesso as atividades escolares neste período (SOUSA, 2020).

Os efeitos destrutivos da colonização são atualizados e intensificados com a pandemia. Esse é o cenário que precisa ser enfrentado em um contexto em que a educação é reforçada no lugar de um peso para sociedade, tanto que são os recursos dessa política que serão ainda mais atacados pelo Ministro da Economia, Paulo Guedes, justificando ser o caminho possível para viabilizar o auxílio emergencial (MODENESI; SOUZA; CONCEIÇÃO, 2021).

Não nos esqueçamos de que o Estado é disputado por projetos societários e as políticas sociais brasileiras são colonizadoras desde a sua origem. O Estado colonizador, penal, conservador, economicamente gerenciado para o capital, vem operando uma clara tendência de redução das políticas sociais e de dispositivos protetivos que poderiam reduzir as desigualdades e combater as violências, sobretudo de raça e gênero, mas ao contrário, as reforça. Presenciamos no governo Bolsonaro a extinção ou esvaziamento de 75% dos conselhos de direito e comitês nacionais (JORNAL, 2021) responsáveis por incluir a participação popular nas discussões sobre políticas públicas. Mais um mecanismo da colonização do Estado dificultando a discussão e disputa pelo fundo público e colocando-o a favor dos opressores. E essa violência do Estado colono se opera nas políticas sociais inconsistentes, centralizadoras, autoritárias, moralizantes, meritocráticas, eugênicas.

Nessa esteira o Estado vem negando o acesso aos direitos sociais básicos e lançando mão da repressão sobretudo sobre a população negra haja visto o encarceramento em massa que se presencia no país. Faustino (2010) vai nos lembrar que o discurso da criminalização reforça estereótipos na população negra que, ainda que sobrevivam a mortalidade corpórea e simbólica, ficam condenados a uma vida sem perspectivas, e legítima a violência do Estado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram mais de trezentos anos de mulheres negras escravizadas, estupradas, violentadas de diferentes formas. O nosso país herda esse passado que ainda grita. Mas herda também a resistência das mulheres daquele tempo – Dandara Palmares; Luiza Mahin; Anastácia; Tereza de Benguela. Você conhecerá a história de cada uma dessas mulheres, eu te prometo. Juro. [...] Voe, Moana Mayalú! Voe! Mas nunca tire os olhos da história. Da sua história e da de tantas outras mulheres – as

que não puderam voar, as que abriram caminho para que você pudesse. No chão da vida concreta, real, se forjam os voos. Nunca esqueça. (PETRONE, 2020, p. 10)

No cotidiano de trabalho profissional, ganha destaque nos atendimentos do Serviço Social o contato com trajetórias de estudantes negras e negros em suas dificuldades no acesso e na permanência escolar. Não se trata de um acaso, de experiências individuais 'isoladas'. São meninas e meninos, jovens negros que têm sua singularidade, permeado pela particularidade brasileira. A instituição escolar, que oferta ações e programas de acesso e de permanência escolar, continua branca e patriarcal, não universal, configurando-se como um espelho sem reflexo para os estudantes negros que se deparam com um mundo que não se parece com ele. E, conseqüentemente, é parte responsável pelas 'quebras' nessas trajetórias.

Tal orientação de educação expressa o racismo institucional que não depende de uma ofensa direta (no sentido de uma difamação), mas que quando acontece, não a torna pauta de debate com a comunidade tratando como questão individualizada o que tem raízes históricas e coletivas; o racismo institucional está expresso de certo também, quando no processo de ensino não toma-se como referência autores negros (transmitindo a ideia de que os negros não são inteligentes e ofertando apenas a identificação com o passado escravista); ainda quando ignora (ou condena) as importantes vivências cotidianas dos estudantes, advinda das experiências com as religiões de matrizes africanas; é reforçado toda vez que a escola não olha para si para debater o aprendizado, a retenção ou evasão dos estudantes negros, pensando o racismo como relevante; a instituição é racista em cada uma das suas ações que desconsidera a raça em sua diretriz, incluindo a construção dos projetos políticos pedagógicos ou sempre que o tema da educação antirracista não estiver na pauta de formação de professores e técnicos administrativos. Como bem lembrou a Professora Luciana Alves (NCA-SGD, 2022) na ocasião da sua palestra sobre o tema racismo e educação antirracista, organizado pelo Núcleo de Estudos sobre Crianças e Adolescentes com Ênfase no Sistema de Garantia de Direitos do Programa de Pós-graduação em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 27 de maio de 2022, o racismo institucional é reforçado ainda, a cada vez que a escola não analisa que o racismo instaura sentimento de ameaça, fazendo com que o estudante negro se angustie e preocupe com a autodefesa da sua subjetividade enquanto o branco está preocupado em assimilar os conteúdos.

Por tudo, essa política educacional meritocrática se coloca servil à violência colonizadora, pois regula o acesso e a permanência a partir do esforço individual,

competência, produtividade, desconsiderando a origem de classe, raça e gênero dos estudantes.

Leite, Ramalho, Carvalho (2019) baseados em Araújo (2010), destacam que ainda que os movimentos sociais negros tenham atuado na formulação de políticas públicas educacionais na perspectiva da valorização dessa população, os livros didáticos e de literatura têm reproduzido a hierarquização entre brancos e negros e que as obras literárias brasileiras estereotipizam os personagens negros sempre ligados a miséria, a promiscuidade, a marginalidade, a ignorância, escravização e sub-representação.

Enfrentar esse cenário passa por desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que reflita e combata os efeitos do colonialismo nos currículos e nas práticas didático-pedagógicas. Acreditamos que uma política de educação decolonial é construída a partir dos estudantes, das suas vivências, do seu chão, construindo um conteúdo ético-político com os sujeitos estudantes.

Esses são alguns pontos que, se desconsiderados, distanciam a escola de espaço de fomento de uma sociedade que se descolonize cada vez mais, como esperançou Freire (1997) e a posiciona como instrumento do racismo, pois reforça a quebra da noção de sujeito genérico, reforça o estranhamento ao direito humano pela educação, violentando enormemente os nossos estudantes.

Clóvis Moura (1992) chamou de *Quilombagem* todo tipo de rebeldia organizada ou individual observada durante o escravismo brasileiro. Se permite o autor, não nos parece engano associar os estudantes negros ocupando os Institutos Federais de Educação como uma das formas possíveis de *Quilombagem* nos tempos atuais, pois ainda que a Lei de Cotas tenha caminhado no sentido do acesso, para os que conseguem chegar, permanecer ainda é uma grande exigência considerando que as instituições de ensino técnico, tecnológico e superior, permanecem brancas e continuam não se configurando como espaço de reconhecimento para estes estudantes. Essa característica de escola branca é tomada pela burguesia como noção de universalidade, quando na verdade é uma particularidade dessas instituições em um país colonizado.

Que a escola, esse espaço de disputa, esse chão real em que é possível a contra hegemonia, seja um espaço que nunca nos permita esquecer a história. Que nossos currículos, projetos políticos, práticas pedagógicas, gritem a resistência e os caminhos de novos voos.

Referências Bibliográficas

AMIN, S. Culturas tributárias centrais e periféricas. *In: Eurocentrismo: crítica de uma ideologia*. São Paulo: Lavrapalavra, 2021. Cap. I. p. 19-79.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARREGUI, C; RAICHELLIS, R. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. Revista Serviço Social e Sociedade, n. 140. Janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/MVGcWc6sHCP9wFM5GHRpwQR/>. Acesso em 17 jun. 2022.

BALTHAZAR, R. Negros têm mais risco de morrer de Covid mesmo no topo da pirâmide social, diz estudo. **Folha de São Paulo**, 2021. Coronavírus. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/09/negros-tem-mais-risco-de-morrer-de-covid-mesmo-no-topo-da-piramide-social-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil**, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Revista Novos Estudos**. São Paulo: CEBRAP, v. 39, n. 1, p. 19-36. jan.–abr. 2020.

FANON, F. Racismo e cultura. **Revista Convergência Crítica**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 78-90, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/38512>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FAUSTINO, D. A “interdição do reconhecimento” em Frantz Fanon: a negação colonial, a dialética hegeliana e a apropriação calibanizada dos cânones ocidentais. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/28065>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FAUSTINO, D. **Os condenados pela covid-19 no Brasil**. Buala, 2020. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/cidade/os-condenados-pela-covid-19-uma-analise-fanoniana-das->

expressoes-coloniais-do-genocidio-negro. Acesso em: 18 jun. 2022.

FAUSTINO, D. O encarceramento em massa e os aspectos raciais da exploração de classe no Brasil. **PUCviva**, São Paulo, n. 39, p. 14-27, set./dez. 2010.

FAUSTINO, D. **Frantz Fanon e as encruzilhadas**: teoria, política e subjetividade. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1997.

FRIGOTTO, G. **Seminário Educação e Democracia** – Em defesa da escola pública. Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NERdEP7kyBw>. Acesso em: 18 jun. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019**. Disponível em: [_https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 18 jun. 2022.

JORNAL Nacional. Pesquisa mostra que 75% dos conselhos e comitês nacionais foram extintos ou esvaziados no governo Bolsonaro. **G1**, 2021. Jornal Nacional. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/10/25/pesquisa-mostra-que-75percent-dos-conselhos-e-comites-nacionais-foram-extintos-ou-esvaziados-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2022.

LEAKEY, R. Os homens fósseis africanos. *In*: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África**: metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010, p. 491-509.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, v. 35, jan – dez, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTKM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?lang=pt#>. Acesso em: 26 ago. 2022

MODENESI, A. de M.; SOUZA, F. A. de; CONCEIÇÃO, D. N. **Carta Capital**, 2021. Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-auxilio-emergencial-nao-justifica-mais-cortes-na-educacao/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MOURA, C. **História no negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

NCA-SGD. **Racismo e Educação Antirracista**. Youtube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sB8fo5eaLEQ&t=19s>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PETRONE, T. **(Re)nascer em tempos de pandemia**: Uma carta à Moana Mayalú. São Paulo: Boitempo, 2020.

RIBEIRO, M. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2010)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RODNEY, W. A Europa e as raízes de subdesenvolvimento africano. *In: Como a Europa subdesenvolveu a África*. Lisboa: Sera Nova, 1975. p. 133-145.

SOARES, M. Dados do SUS revelam vítima-padrão de COVID-19 no Brasil: homem, pobre e negro. **Época**, 2020. Sociedade. Disponível em: https://oglobo.globo.com/epoca/sociedade/dados-do-sus-revelam-vitima-padrao-de-covid-19-no-brasil-homem-pobre-negro-24513414?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar&fbclid=IwAR3k32Tnr5ByldaDzE7ND9xNPVrvgA-H_ns7KjVbPu3xVT8pCDPjloHBO2Y. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOUSA, V. Número de estudantes negros, pardos e indígenas sem atividade escolar durante a pandemia é quase o triplo que de brancos. **G1 GloboNews**, 2020. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml>. Acesso em 25/08/2022.

TV PUC. **Aula inaugural Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social PUC-SP**. Youtube, 04 abr. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yvipukls2YM>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VINÃS, D; DURAN, P; CARVALHO, J. Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil. **CNN Brasil**, 2020. Sociedade. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 25 ago. 2022.