

TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: DIÁLOGOS OUTROS SOBRE AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E ANTIRRACISTAS EM ESCOLAS DO CAMPO

Aline Batista do Nascimento ¹
Isaias da Silva ²

RESUMO

Este artigo resulta do Projeto de Iniciação Científica-PIC, intitulado “Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática”, desenvolvido no curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL. O estudo tem como objetivo analisar os sentidos das práticas pedagógicas democráticas e antirracistas presentes nos discursos de gestores(as) de escolas do campo em Vitória de Santo Antão-PE. A pesquisa fundamenta-se nos Estudos Pós-Coloniais, que permitem refletir sobre a negação e inferiorização dos saberes-fazer do campo e os processos de racismo estrutural. A metodologia adotada é qualitativa, focada nos sentidos e significados contidos nos discursos e práticas dos gestores(as) escolares. Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas e observação participante, favorecendo uma aproximação com a realidade estudada. A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo, possibilitando a identificação de núcleos de sentido presentes nas entrevistas. Os resultados demonstram que gestores(as) das escolas do campo desenvolvem práticas pedagógicas comprometidas com o combate ao racismo, lançando mão de diferentes estratégias para promover a inclusão e a valorização das identidades negras camponesas. O impacto dessas ações é perceptível na comunidade escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o empoderamento dos sujeitos envolvidos. Assim, estudantes, docentes e gestores(as) reafirmam suas identidades, promovendo o orgulho e a valorização da cultura local.

Palavras-chave: Educação do Campo, Práticas Antirracistas, Gestão Democrática, Estudos Pós-Coloniais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de um Projeto de Iniciação Científica, intitulado “Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática: um olhar outro para os discursos e práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo”, desenvolvido no curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, em que se objetivou, de maneira geral, compreender os discursos e práticas democráticas e antirracistas de gestores(as) atuantes em escolas do campo. Assim sendo, estendemos aqui a discussão sobre “Educação Antirracista e gestão democrática em escolas do campo” com o objetivo de “Analisar os sentidos das práticas democráticas e antirracistas presentes nos discursos de gestores(as) de escolas do campo em Vitória de Santo Antão-PE”.

A Educação Antirracista e a Gestão Escolar Democrática agem promovendo a ruptura com os estereótipos e heranças de períodos e modelos de sociedade coloniais,



combatendo os processos de intolerância e preconceitos que marcaram/marcam racialmente a nossa sociedade. Nesse sentido, Walsh (2009, p. 15) afirma que a interculturalidade crítica, almejada numa educação plenamente antirracista, “não é um simples reconhecimento da diversidade, mas um projeto político, social, ético e epistêmico que enfrenta as estruturas de poder e as condições de subalternização geradas pela colonialidade”. Por tanto, a implementação destas visões antirracistas e democráticas em escolas do campo incide diretamente sobre a dignidade e garantia de direitos da população camponesa que por muito tempo sofreu/sofre silenciada.

Se falando então de práticas antirracistas no contexto escolar, a autora Nilma Lino Gomes (2012), considera que essa prática

acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p.105).

Por sua vez, uma Gestão Escolar Democrática entende que “a participação é condição essencial para que a gestão escolar se efetive como democrática, e isso significa criar espaços coletivos de decisão e responsabilização” (Lück, 2009, p. 24).

Diante do exposto, entendemos que a educação antirracista e a gestão escolar democrática, convergem quanto a necessidade de romper com modelos escolares excludentes e hierárquicos, que vigoram até os dias atuais. Compreender e aplicar estas práticas na comunidade escolar é contribuir para a criação de espaços interculturais saudáveis. Nessa mesma direção, Walsh (2009) destaca a importância de uma interculturalidade crítica, e que esta deve ser entendida como projeto político-pedagógico que busca transformar as estruturas de poder promovendo relações mais igualitárias e emancipatórias no interior das instituições educativas.

Desse modo, nos aproximamos das práticas pedagógicas gestoras para (re)pensar os processos teórico-práticos que os(as) gestores(as) e suas equipes vêm promovendo na tentativa de (re)pensar de forma democrática e decolonial os saberes-fazer nas escolas do campo, ambiente este que historicamente foi marcado pela colonialidade do poder, que, como afirma Quijano (2005, p. 117), “impôs uma classificação social da população do planeta em torno da ideia de raça, naturalizando hierarquias e inferiorizando os saberes e modos de vida dos povos camponeses e indígenas”.



Nessa direção, analisaremos os sentidos das práticas democráticas e antirracistas presentes nos discursos de gestores(as) de escolas do campo em Vitória de Santo Antão-PE, através de uma metodologia qualitativa, focada nos sentidos e significados contidos nos discursos e práticas dos gestores(as) escolares coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo, possibilitando a identificação de núcleos de sentido presentes nas entrevistas.

Os resultados demonstrarão que gestores(as) das escolas do campo desenvolvem práticas pedagógicas comprometidas com o combate ao racismo e o impacto dessas ações é perceptível na comunidade escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o empoderamento dos sujeitos envolvidos. Assim, estudantes, docentes e gestores(as) reafirmam suas identidades, promovendo o orgulho e a valorização da cultura local.

METODOLOGIA

Esta pesquisa centra-se em uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa no entendimento de Minayo (2009, p. 21) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ao nos aproximarmos das escolas do campo, acessamos espaços outros de produção de saberes e vivências. Portanto, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas, com a “finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (André, 2008, p.28), constituídas enquanto questões previamente elaboradas que, no entanto, não impede que novos pressupostos/questões sejam levantados colaborando assim na pesquisa (Triviños, 1987).

Para tratar os dados utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 1977, Vala, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentido que constituem o nosso objeto. A Análise Temática da pesquisa ocorreu em três fases: (1) seleção do material e revisão dos objetivos da investigação; (2) exploração e codificação dos dados, transformando-os em núcleos de compreensão; e (3) tratamento dos resultados, construindo uma rede de sentidos e significados contextualizados teoricamente (Bardin, 1997).

A pesquisa foi realizada no município de Vitória de Santo Antão-PE, escolhido por abrigar um número significativo de escolas rurais (32 das 57 escolas públicas municipais). Os participantes do estudo foram os(as) gestores(as) dessas escolas do campo.



A coleta de dados ocorreu em duas etapas: inicialmente, por meio de um formulário virtual enviado aos gestores das cinco maiores escolas do campo, contendo questões sobre o perfil dos participantes e suas práticas democráticas e antirracistas; posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas presenciais em duas escolas, envolvendo gestores(as) e membros das equipes gestoras, selecionadas com base na localização e na viabilidade de deslocamento da pesquisadora.

Tais procedimentos metodológicos visam obter e tratar dados que nos possibilitem contribuir para o debate sobre gestão escolar democrática e práticas antirracistas em contextos rurais, ampliando as possibilidades de intervenção e reflexão neste campo educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa adota como abordagem teórico-metodológica os Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2008), que problematizam a negação e inferiorização dos saberes-fazeres outros, sobretudo nos territórios do campo, atravessados por processos de racismo. Nesse viés, destacam-se as discussões sobre racionalização e racialização, colonialidade e decolonialidade do poder, do saber e do ser, interculturalidade, educação intercultural e pedagogia decolonial (Walsh, 2008), articuladas às categorias de gestão escolar democrática, educação antirracista e educação do campo.

A gestão escolar democrática é compreendida como um processo que assegura a participação ativa da comunidade escolar, baseada na descentralização do poder e na valorização da pluralidade. Como aponta Lück (2010, p. 71), a participação “está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social”. Para Libâneo (2008, p. 89), liderança é “a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos”, o que exige práticas coletivas e colaborativas. Essa perspectiva, quando situada em escolas do campo, torna-se ainda mais significativa, pois não se limita a um modelo de administração, mas se compromete com a valorização dos saberes locais e com a identidade camponesa, reconhecendo que “não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro” (Caldart, 2004, p. 66).

Esse reconhecimento conecta-se diretamente à luta contra as formas de racismo que historicamente subalternizaram povos e territórios. O conceito de raça, como



analisa Quijano (2005), serviu como marcador de classificação e hierarquização, vinculando características fenotípicas a papéis sociais inferiorizados. Nessa perspectiva, Gomes (2005, p. 52) compreende o racismo tanto como comportamento quanto como “um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores”. A escola, enquanto instituição social, reflete essas desigualdades e, muitas vezes, as reproduz, por meio do racismo estrutural que, segundo Werneck (2012, p. 17), “opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial”.

Assim, uma gestão escolar democrática e antirracista em territórios do campo precisa assumir um compromisso ativo de desconstrução das hierarquias raciais e de valorização da diversidade étnico-racial, reconhecendo que o racismo é também um instrumento de dominação e exploração dos subalternizados (Ferreira, 2013). Nesse sentido, Munanga (2003, p. 8) destaca que o racismo é “essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas”. O enfrentamento dessa lógica exige que a escola se posicione de modo crítico e transformador, não apenas no currículo, mas também na gestão e nas práticas cotidianas.

A pedagogia decolonial e antirracista, portanto, apresenta-se como caminho para superar as heranças da colonialidade que estruturaram o sistema educacional. Walsh (2009, p. 62) a define como um “(des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto [...] para reaprender a ser mujeres y hombres”, ressaltando que a descolonização é um processo coletivo. Essa perspectiva se articula ao pensamento freireano, ao afirmar que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação” (Freire, 1996, p. 79). Desse modo, práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas permitem repensar currículo, metodologias e gestão, promovendo o diálogo, a reflexão crítica e a valorização da diversidade (co)existente nas escolas do campo, constituindo-as como espaços de resistência e de construção de novos horizontes democráticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das entrevistas realizadas com a equipe gestora de duas escolas do campo visitadas presencialmente durante o estudo, selecionadas por critérios de acesso,



As práticas antirracistas e fortalecedoras da identidade dos alunos em escolas do campo representam estratégias fundamentais para combater o racismo estrutural e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Essas ações, ao integrarem o cotidiano escolar, contribuem não apenas para a formação crítica dos estudantes, mas também para a construção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso.

1. Uso de Recursos Pedagógicos e Tecnológicos na Educação Antirracista
2. Espaços de Diálogo e Reflexão Crítica
3. Produção Criativa e Visual como Estratégia de Conscientização
4. Interdisciplinaridade e Formação da Identidade Coletiva

A descolonização do saber implica, portanto, um movimento de resistência contra o monopólio do conhecimento eurocêntrico e a imposição de uma epistemologia que subordina outras formas de saber. Trata-se de reconhecer a multiplicidade de saberes que emergem de outras histórias, outras geografias e outras culturas, e de promover a valorização de epistemologias locais e regionais (Mignolo, 2005, p. 68).



A crítica à dominação das epistemologias ocidentais, culmina na defesa que as tecnologias e os recursos pedagógicos podem ser usados para dar visibilidade a saberes e práticas que surgem fora da tradição colonial. A utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos para a educação antirracista nas escolas do campo pode ser vista como uma forma de descolonizar o currículo e tornar o ensino mais inclusivo, valorizando saberes negros e africanos, ao mesmo tempo que desafia o monopólio do conhecimento eurocêntrico.

O segundo núcleo, **espaços de diálogo e reflexão crítica**, evidencia a importância de debates e trocas que permitem aos estudantes exercer protagonismo na construção de uma educação que valorize a diversidade (Gomes, 2012, p. 64). São nesses espaços que o diálogo se torna uma ferramenta transformadora de relações sociais e a construtora de identidades.

O conceito de colonialidade do poder, proposto por Quijano (2005), é central para compreender a importância de espaços de diálogo e reflexão crítica na educação antirracista. Assim,

A colonialidade do poder é uma estrutura de dominação que não desapareceu com a independência das ex-colônias, mas foi mantida e se transformou em um novo modo de organização da sociedade, onde as relações de poder, cultura, e conhecimento continuam a ser dominadas pela lógica colonial. O poder colonial não só se reflete no domínio econômico e político, mas também na maneira como o conhecimento e as subjetividades são construídos (Quijano, 2005, p. 342).

Nessa direção, a colonialidade não é apenas uma questão de dominação política ou econômica, mas também uma forma de organizar o conhecimento, a subjetividade e as relações sociais, que se perpetuam até hoje em muitas sociedades pós-coloniais. Nesse contexto, os espaços de diálogo e reflexão crítica, como os descritos nos núcleos de sentido, são essenciais para a desconstrução das estruturas de poder que continuam a marginalizar os saberes e as identidades de grupos racializados.

A criação desses espaços nas escolas do campo, onde se privilegia a troca de experiências e a escuta ativa, mostra-se uma estratégia de resistência à colonialidade e um passo importante para a promoção de uma educação antirracista que respeite e valorize as experiências e vozes dos estudantes negros.

Por sua vez, o terceiro núcleo de sentido **Produção Criativa e Visual como Estratégia de Conscientização** retrata a escolha das equipes gestoras em atrelar a estratégia de conscientização à produção criativa dos alunos. É a partir de elementos



artísticos, artesanais, etc, que os aprendizes estabelecem conexões com as práticas antirracistas. Ainda na obra de Gomes (2012) se destaca a relevância de recursos pedagógicos como cartazes, vídeos e outros materiais visuais, que, ao serem integrados ao processo de ensino, se tornam ferramentas eficazes para a conscientização sobre questões de identidade étnico-racial.

Esses recursos permitem que os estudantes se conectem criativamente com as temáticas abordadas, ampliando sua compreensão sobre as histórias e vivências da população negra, além de promoverem um ambiente educativo mais inclusivo e reflexivo.

A produção criativa e visual é uma ferramenta pedagógica poderosa para a conscientização e o engajamento com questões de identidade étnico-racial. No contexto dos estudos pós-coloniais, Arturo Escobar (2008) discute a ecologia de saberes, um conceito que propõe a construção de um mundo mais plural e justo a partir do reconhecimento e valorização de múltiplos saberes e práticas. Nesse sentido,

a ecologia de saberes é uma maneira de pensar as relações entre diferentes epistemologias, onde as formas de conhecimento de diversas culturas e mundos não se hierarquizam, mas se encontram em um plano de intercâmbio e co-aprendizagem, respeitando as diversidades e o reconhecimento das sabedorias locais como válidas e potentes (Escobar, 2008, p. 201).

A utilização de recursos visuais e artísticos para trabalhar questões étnico-raciais nas escolas do campo pode ser entendida como uma forma de expressar e afirmar saberes e identidades culturais que foram historicamente apagados ou marginalizados. Além disso, essa produção criativa pode ser vista como um espaço de resistência contra os padrões de representação impostos pela colonialidade, permitindo aos estudantes criar e compartilhar narrativas que afirmam suas histórias e vivências.

Essa abordagem é particularmente importante nas escolas do campo, onde a experiência rural e a história local muitas vezes são desconsideradas em narrativas educativas hegemônicas. A arte, os cartazes e outros materiais visuais tornam-se, assim, uma forma de afirmar uma identidade antirracista e contra-hegemônica, que dialoga diretamente com as críticas pós-coloniais sobre a importância de visibilizar e celebrar as culturas subalternizadas.

Por fim, o quarto e último núcleo de sentido diz respeito à prática pedagógica antirracista associada ao trabalho com a **Interdisciplinaridade e Formação da**



Identidade Coletiva, Gomes (2012, p. 344) discute como a interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas pode ser fundamental para a formação da identidade coletiva dos estudantes, “as quais têm proporcionado diálogos entre docentes de diferentes áreas do conhecimento que atuam na educação básica”.

Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, as escolas podem criar um ambiente de aprendizado mais holístico, permitindo que os alunos compreendam melhor as questões étnico-raciais e sua importância para a formação de uma identidade coletiva plural e respeitosa. A abordagem interdisciplinar facilita a construção de um entendimento mais amplo sobre a diversidade, permitindo que os alunos se conectem com sua história e cultura de forma crítica e reflexiva.

A interdisciplinaridade é um aspecto fundamental da educação pós-colonial, pois permite a construção de um saber mais holístico, que transcende os limites de disciplinas separadas e fragmentadas, e que permite uma compreensão mais profunda das questões étnico-raciais e de identidade. Quijano (2005) e Mignolo (2003), em suas críticas à colonialidade do saber, defendem que a educação deve buscar integração e diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, de modo a criar uma compreensão mais ampla e crítica da realidade social e histórica. Nesse viés,

o desafio da descolonização do conhecimento passa pela reconceptualização da própria noção de saber e pela integração de diferentes saberes que foram historicamente marginalizados, excluídos e invisibilizados pelo poder colonial. A educação deve ser, portanto, um campo de construção coletiva, que articule e revalorize os saberes locais, promovendo uma integração dos diferentes mundos de conhecimento (Quijano, 2005, p. 346).

Nesse contexto, a educação antirracista em escolas do campo demanda uma abordagem interdisciplinar que possibilite a desconstrução das narrativas coloniais ainda presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas. Essas narrativas, ao fragmentarem o conhecimento e silenciarem saberes locais e ancestrais, perpetuam uma visão hegemônica que invisibiliza as contribuições das culturas negras e indígenas na construção da identidade nacional. Ao integrar conteúdos históricos, culturais e sociais em uma perspectiva crítica e interdisciplinar, as escolas do campo podem promover uma educação reconheça, valorize e fortaleça a diversidade étnico-racial e o pertencimento.

Além disso, a interdisciplinaridade permite que práticas pedagógicas antirracistas se materializem através de projetos interdisciplinares e metodologias



a educação deve ser uma prática de descolonização do saber, um processo contínuo de intercâmbio entre saberes que não se subordinam uns aos outros. A educação deve ser a construção de um saber pluriversal, que não se baseie na hierarquia de epistemologias, mas na colaboração entre elas, reconhecendo as diversas formas de conhecimento como fontes legítimas de entendimento do mundo (Mignolo, 2003, p. 119).

Assim sendo, entendemos que as percepções e práticas pedagógicas antirracista dos gestores escolares das escolas do campo estão alinhados ao objetivo de combate às praticas discriminatórias. Os esforços promovidos pelas equipes reverberam no perfil da comunidade escolar em que alunos, colaboradores, educadores e demais educadores escolares são empoderados e têm sua identidade fortalecida, resultando na valorização e orgulho sobre a própria identidade negra camponesa.

A pesquisa demonstrou que a gestão escolar democrática, articulada a práticas pedagógicas antirracistas, fortalece identidades negras camponesas e rompe com



heranças coloniais presentes nas escolas do campo. As ações relatadas pelos(as) gestores(as) revelam iniciativas que integram currículo, metodologias e cultura escolar, promovendo diálogo, interdisciplinaridade e produções criativas que valorizam a diversidade étnico-racial e reforçam o sentimento de pertencimento comunitário.

Assim, compreende-se que a educação antirracista no campo constitui um processo contínuo de resistência e transformação, alinhado à interculturalidade crítica (Walsh, 2009) e à perspectiva decolonial (Quijano, 2005; Mignolo, 2003), consolidando a escola como espaço de valorização dos saberes locais e de construção democrática.

Os resultados oferecem subsídios para políticas públicas educacionais voltadas ao campo e apontam para a relevância de práticas democráticas e antirracistas como estratégias de enfrentamento ao racismo estrutural. Contudo, permanecem desafios, como a necessidade de aprofundar a análise das estratégias pedagógicas, avaliar os impactos a longo prazo sobre os estudantes e ampliar o diálogo entre gestão escolar e movimentos sociais do campo.

Abrem-se, portanto, perspectivas para novas pesquisas interdisciplinares que fortaleçam o debate sobre gestão democrática, pedagogia decolonial e práticas antirracistas, ampliando o repertório de ações transformadoras em contextos educacionais diversos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 57-84.

ESCOBAR, Arturo. **Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio"**. Popayán: Universidad del Cauca, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Educação e relações étnico-raciais: perspectivas e desafios**. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações



étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003. Brasília: MEC/SECAD, 2013. p. 25-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar e qualidade da educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Designs globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. Malden: Blackwell, 2005.

MIGNOLO, Walter. **La opción decolonial:** desprendimiento y apertura. Buenos Aires: Del Signo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, Jorge. **Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano**. Lisboa: ICS, 1999.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad:** las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 131-152. 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Abya-Yala, 2009.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional e saúde da população negra.** Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 17-23, 2012.

