

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ  
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

**JILVAN BATISTA ALVES DOS SANTOS**

**A LEITURA COMO (DES)APRENDIZAGEM DO RACISMO ESTRUTURAL DE  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO RECIFE –  
PERNAMBUCO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA A SEMANA DA  
CONSCIÊNCIA NEGRA.**

**RECIFE-PE  
2023**

**JILVAN BATISTA ALVES DOS SANTOS**

**A LEITURA COMO (DES)APRENDIZAGEM DO RACISMO ESTRUTURAL DE  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO RECIFE –  
PERNAMBUCO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA A SEMANA DA  
CONSCIÊNCIA NEGRA.**

Trabalho de Conclusão de Curso na Modalidade  
Intervenção Pedagógica apresentado para aprovação ao  
Programa de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional  
– ProfSocio, da Fundação Joaquim Nabuco, na  
modalidade “Intervenção Pedagógica”, sob a orientação  
do Prof. Dr. Joanildo Albuquerque Burity e Co-orientação  
da Profª. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade.

**RECIFE-PE  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
( Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

S2371 Santos, Jilvan Batista Alves dos

A Leitura como (des)aprendizagem do racismo estrutural de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública no Recife – Pernambuco: uma intervenção pedagógica para a Semana da Consciência Negra / Santos, Jilvan Batista Alves dos. - Recife: O Autor, 2023.

101 p.

Orientador: Dr. Joanildo Albuquerque Burity; Co-orientadora: Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade

Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação Joaquim

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**JILVAN BATISTA ALVES DOS SANTOS**

**A TEMÁTICA DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: A LEITURA COMO (DES)APRENDIZAGEM DO RACISMO ESTRUTURAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO RECIFE – PERNAMBUCO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA A SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA.**

**BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA**

---

**Dr. Joanildo Albuquerque Burity**  
Orientador/Examinador Interno, ProfSocio/Fundaj

---

**Dra. Ana de Fátima Pereira de Souza Abranches**  
Interna, ProfSocio/Fundaj

---

**Dr. Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães**  
Externo, Fundação Joaquim Nabuco

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é, antes de qualquer premissa, um exato conhecimento de que somos seres coletivos. Nunca estamos sozinhos, porque sozinhos não existimos. Agradecer para ser” é uma expressão que uso para dedicar minha gratidão a quem antes de morrer me consagrou a escola como fonte de transformação: Lindinalva Batista, que em 1990, lá me matriculou, acreditando na Educação como parceira no enfrentamento dos desafios que me fizeram crescer e me tornaram mais forte na conquista do que jamais hesito em chamar de sonhos.

Também sou grato pelos agrados e cuidados da minha avó, Maria de Jesus; pelas suas orações, chineladas, beijos, carinhos e seus “te adoro” no término das videochamadas durante todo processo da devastadora pandemia. Pelos meus filhos: Jonathan Machado, Jilvan Júnior e Heitor Batista, pelo combustível diário manifestado pela existência e amor nutrido por cada um de vocês. Meu agradecimento também vai para minha irmã, Vilma Batista; um ser estruturado que me devolveu à vida quando para a Medicina eu não mais existia. Para meu amigo e admirador, meu dentista preto, Jadson Santana, pelo apreço, carinho, ajuda e entendimento. Jadson, meu amigo, muitíssimo obrigado!

Para meu reprodutor, José Alves, quando me oportunizou a rua como desafio. Sou-lhe grato pelos dissabores, dores, medos, desencontros e carências. Por tudo isso lhe sou muito grato, pois aprendi a ser pai dos meus filhos na intensidade desejada daquilo que eu nunca tivera. Meu agradecimento também vai para Liliane Fernandes, a minha companheira de um século em cinco anos. A sua intensidade, carinho, cuidado em excesso foram fundamentais nos momentos mais estreitos que geravam dúvidas, inseguranças e medos.

Para meus livros: “Conscientização”; “Um defeito de cor”; “O genocídio do negro brasileiro”; “O perigo de uma história única”; “Sejamos todos feministas”; “Torna-se negro”; “Entre o mundo e eu”; “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”; “A deseducação do negro”; “Ensinando a transgredir”; “Tesão que não me livro”... e tantas outras obras com seus respectivos autores, que me ajudaram nessa construção inacabada de homem preto ousado, transformando seu passado de dores em um coadjuvante pesquisador.

Aos colegas deste mestrado quero deixar meus agradecimentos. Os amigos Oscar Neto e Antônio Pacífico, e as amigas Patrícia Azevedo e Cristiane Oliveira, merecem um agrado especial, pois agradecer é adoçar a alma para registrar um sentimento verdadeiro indescritível em nós. Esses amigos formaram uma pirâmide de solidariedade, em gestos, palavras e atitudes significativas de afetividade ao longo do mestrado.

Agradeço a meus professores da formação básica, onde estão gravadas as melhores lembranças afetivas. Por exemplo, a professora Marineide Ramos, da segunda série primária, naquele ano fúnebre de 1991, no qual experienciei uma das minhas piores dores: o falecimento precoce da minha mãe. Marineide não somente me marca pedagogicamente, como também afetivamente, ao se dirigir à minha humilde residência, assumindo um compromisso do qual meu reprodutor abrira mão: o de cuidar deste patrimônio maior, a Educação, que me mantém firme e me faz chegar até aqui.

Aos pesquisadores deste programa de mestrado e a Joanildo Burity, pelo pulso firme e puxões de orelhas nos momentos que eu não julgava adequados, mas necessários para a evolução desta pesquisa. À pesquisadora Cibele Barbosa, a norteadora desta pesquisa, pelos carinhos e mimosidade ao meu trabalho.

Não poderia deixar de agradecer afetivamente ao magnífico pesquisador e professor Alexandre Zarias, pela pedagogia da presença e todo seu carinho e gestos humanizados, enquanto todos nós éramos avatares nesse programa, por conta do cenário desolador de uma pandemia avassaladora que o mundo e nós todos atravessamos.

A gratidão maior ao Deus que me sustenta e ordena aos meus orixás Oxóssi, Xangô e Oxum que me orientem, fortalecendo-me para todo este enfrentamento, sendo eu sustentado por Exu, entidade que nutre toda a nação de matrizes africanas de força, luta, resistência e persistência. Exu, muitíssimo obrigado!

Por fim, aos meus amores, meus combustíveis diários, pelos quais dedico toda essa minha ousadia – meus estudantes! Sem esses indivíduos, não seria o professor amoroso e apaixonado por livros e pelo chão estruturante da escola, que manifesta essa corrente equivocada do poder chamado racismo estrutural, aprendida para privilegiar poucos e excluir muitos. É com este voto de agradecimento à Educação que acreditamos ser ela uma arma mais poderosa, capaz de fazer desaprender o que um dia fora aprendido: a estrutura do racismo, tão opressora e tão difícil, mas não impossível de ser removida, se entendermos que não precisamos negar a existência quando reconhecermos os nossos preconceitos raciais – e assim nos tornarmos dispostos a desaprender muitos mecanismos aprendidos que fortalecem diariamente o racismo.

Ah! Tenho dois anjos que estiveram comigo nos momentos mais difíceis da minha vida. Não estão fisicamente comigo, mas não tenho como esquecer-las: Andréa Gláucea e Jeane Santana. Vocês estão aqui, neste momento mega importante, pois sabem o quanto é relevante para mim falar das coisas que seu amigo, vítima, sempre compartilhou das violências sofridas por ser, falar e resistir sobre as coisas que são de pretos.

## EU NÃO NASCI PRETO

Eu não sabia que eu era preto  
Porque nasci de um ideal do ego branco  
Nessa reconstrução imaginária preto eu nunca fui.  
Toda vez que eu percebia uma mancha preta  
Eu ascendia e me justificava numa subjetividade branca.  
Preto eu nunca fui  
O preto não morava em mim  
O preto se escondia.  
Até que um dia surgiu a possibilidade de tornar-me negro  
E eu me tornava negro por conta de um elogio eufemístico  
Agora, eu era um negro bonito  
Porque eu tinha uns traços finos  
Depois me descobria que tinha algumas vantagens.  
Eu era avantajado  
Um negro desejado  
Eu era um homem negro Hipersexualizado,  
Mas aquela bela definição de um ser homem negro  
Desejado teria uma outra conotação  
Todo aquele símbolo que prescrevia sob meu corpo  
Iria me prender na contraposição.  
Toda a minha beleza em atribuição ao homem branco  
Seria um símbolo sexual a todo vapor  
Em mim, homem preto toda essa minha beleza  
Iriam me definir como um homem muitas vezes desejado  
Um gostoso por algumas horas  
Outras, eu seria perigoso  
Quando negro desejasse ser me tornaria  
Em um bandido, um estuprador.  
Assim, nessas regras das identificações  
Eu me prendia nas normativas e perpetuações.  
O fetiche das imaginações do perfume  
De uma brancura à luz da perfeição  
Encontrei nos livros que eu era um produto,

Que se deixasse me usariam como decantação  
Por meio dos livros encontrei uma arma que me potencializava  
E me ajudaria nessa desconstrução,  
Essa arma que me fez escrever com essa ousadia  
Chama-se Educação.

A Educação de uma lei 10.639/2003,  
A lei me assegura por direito para que eu  
Entenda a história e as contribuições  
Do meu Povo Preto.

Assim, com essa Lei me descobria  
Que preto antes dela, ninguém nascia  
E de certo, que disso eu não sabia,  
Porque nascer assim preto aqui no Brasil  
É trazer um defeito de cor,  
Porém se essa cor traz consigo  
Um indivíduo em construção  
De um ser humano, um sujeito  
Que ninguém realmente não nasce, torna-se Preto.  
**(Jilvan Batista. Quando preto me tornei)**



## RESUMO

O presente projeto intenciona promover uma Intervenção Pedagógica a ser aplicada através de um projeto de leitura de textos voltados para uma reflexão acerca das relações étnico-raciais em quatro turmas da 1ª série do Ensino Médio numa escola da Rede Pública Estadual de Recife - PE. Buscou-se, por meio dessa intervenção, uma incursão, através das leituras dos estudantes, no trato com a desigualdade étnico-racial e o racismo estrutural. Os objetos da pesquisa foram textos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, com a finalidade de despertar a curiosidade, a sociabilidade e a participação ativa dos estudantes na construção do saber sociológico na sala de aula. No primeiro momento, realizou-se análises de textos e filmes; no segundo, foram abordadas as questões sobre racismo estrutural – as desigualdades na escola e as relações étnico-raciais, as metodologias de ensino, os filmes, curtas, músicas, documentários, além das leituras dos textos em diferentes perspectivas socioculturais nas quais se manifestam; o terceiro momento foi realizado com a intervenção pedagógica numa discussão teórica sobre as relações raciais: uma sequência didática com abordagem de componentes baseada na Sociologia; e finalmente, o fechamento se culminou por meio de encenações teatrais, seminários e rodas de conversa como releituras das abordagens dos materiais vistos durante as aulas. A experiência de aprendizagem, com o uso dos recursos didáticos na construção do saber sobre as relações étnico-raciais, possibilita a reflexão acerca do ensino e aprendizagem para além das metodologias expositivas, que fomentam saberes, impressões, atitudes e expressões sobre a competência leitora das desigualdades e discriminação racial na vida em sociedade. Ademais, a experiência lúdica desse estudo poderá ser aplicada em outros locais com as devidas adaptações.

**Palavras-Chave:** Intervenção Pedagógica. Racismo Estrutural. Expressões Juvenis. Relações Raciais. Prática de leitura.

## ABSTRACT

The present project intends to promote a Pedagogical Intervention to be applied through a project of reading texts aimed at reflecting on ethnic-racial relations in four classes of the 1st year of High School in a state of Pernambuco public school in Recife. Through this intervention, an incursion was sought, through the students' readings, into dealing with ethnic-racial inequality and structural racism. The research objects were texts used in Portuguese language classes, with the purpose of awakening students' curiosity, sociability and active participation in the construction of sociological knowledge in the classroom. Initially, text and film analyzes were carried out; in the second, issues about structural racism were addressed – inequalities at school and ethnic-racial relations, teaching methodologies, films, short films, music, documentaries, in addition to readings of texts from different sociocultural perspectives in which they manifest themselves; the third moment was carried out with the pedagogical intervention in a theoretical discussion about racial relations: a didactic sequence with a component approach based on Sociology; and finally, the closure culminated through theatrical performances, seminars and conversation circles as reinterpretations of the approaches to the materials seen during classes. The learning experience, with the use of teaching resources in the construction of knowledge about ethnic-racial relations, enables reflection on teaching and learning in addition to expository methodologies, which foster knowledge, impressions, attitudes and expressions about the reading competence of inequalities and racial discrimination in life in society. Furthermore, the playful experience of this study can be applied in other locations with the necessary adaptations.

**Keywords:** Pedagogical Intervention; Structural Racism; Youth Expressions; Race Relations. Reading practice.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CHS - Ciências Humanas e Suas Tecnologias

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>23</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>31</b>
3.1 O estado da arte.....	31
3.2 Racismo estrutural: uma abordagem acadêmica .....	44
3.3 A teoria como prática libertadora.....	46
3.4 A importância da educação antirracista .....	55
3.5 O cotidiano escolar e o racismo .....	56
3.6 Resistência e transformação social.....	58
<b>4. PROBLEMAS ENFRENTADOS .....</b>	<b>59</b>
<b>5. DESCRIÇÃO DAS AÇÕES.....</b>	<b>70</b>
<b>6. METODOLOGIA .....</b>	<b>72</b>
6.1 Componentes de trabalho desenvolvido com os alunos sobre racismo estrutural .....	87
6.2 Recursos utilizados .....	87
<b>7. METODOLOGIA/SEQUÊNCIA DIDÁTICA/COMPONENTES.....</b>	<b>88</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>90</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>98</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

A ideia desta pesquisa surgiu da necessidade de buscar compreender algumas das estruturas e situações da minha própria trajetória quando menino negro. As lembranças armazenadas, ainda que inconscientemente, afloraram na fase adulta quando me descobria professor. No exercício da docência, me debruçava nas leituras de algumas obras que abordassem a temática das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Nas instituições que eu lecionava, existiam projetos que discutiam de forma muito sucinta e tímida as questões acerca da consciência negra e, esta temática era endereçada aos docentes que lecionavam a disciplina de História. No entanto, percebia que algo de equivocado havia em algumas apresentações de culminância dedicadas à Semana da Consciência Negra.

Em 2003, com o advento da Lei 10.639, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tal ensino tornava-se obrigatório a partir das relações étnico-raciais. Essa Lei não estabelecia, porém, que somente os docentes de História ministrariam esses componentes, como o era antes de sua promulgação. Dessa forma, como eu era professor de Língua Portuguesa, após a implementação da Lei passei a desenvolver um projeto de consciência na perspectiva da promoção e desafios de uma Educação antirracista. Poder trabalhar a história do povo preto é o que Noemi (2017) constata: que o Brasil da escravidão, no qual a escrita foi por muito tempo proibida aos seus protagonistas negros, produz importantes ressonâncias subjetivas e, a ausência desse tema na pauta das investigações psicanalistas indica que aí também prevalece o silêncio.

Os debates acerca do racismo estrutural só foram possíveis mediante uma leitura problematizada que coloque o racismo em uma esfera da perspectiva histórico-social assertiva. Para tanto, é necessário que se proponha uma releitura cada vez mais frequente desse tema, visto que há necessidade de mudanças, uma vez que o racismo ficou enraizado no seio da população. Ele se perpetuou por meio de práticas em casos particulares muitas vezes imperceptíveis, existindo uma naturalização do problema em questão, tornando ainda mais difícil o seu combate. Portanto, acreditamos em uma proposta de (des)aprendizagem do racismo. Para entender o que significa “estrutura” no contexto do racismo estrutural, é útil considerar a sociedade como um sistema composto por várias partes interconectadas.

A estrutura refere-se a padrões de organização social, instituições, práticas e

relações de poder que moldam as interações e oportunidades disponíveis para os indivíduos dentro dessa sociedade. Essas estruturas podem ser formais, como leis e políticas, ou informais, como normas culturais e valores arraigados. No contexto do racismo estrutural, a estrutura se refere a padrões de desigualdade e discriminação racial que são incorporados e perpetuados nas instituições e práticas sociais, independentemente das intenções individuais. Essas estruturas podem restringir as oportunidades e o acesso a recursos para grupos raciais específicos, criando desigualdades sistemáticas.

Quanto à definição de racismo, ela pode variar dependendo do contexto e das perspectivas teóricas adotadas. No entanto, de forma geral, o racismo se refere à crença de que algumas raças são superiores a outras e ao comportamento discriminatório e opressivo que resulta dessa crença. O racismo pode ser expresso de várias maneiras, como preconceito individual, discriminação institucionalizada, violência racial, estereotipagem negativa e marginalização sistemática de grupos raciais. Ao escrever sobre racismo estrutural, é importante explorar essas definições e conceitos fundamentais, examinar exemplos concretos de como o racismo estrutural se manifesta em diferentes áreas da sociedade e discutir suas implicações e possíveis abordagens para combatê-lo.

Nesse sentido, o objetivo maior com essa pesquisa é apresentar uma intervenção pedagógica que usou a leitura como metodologia capaz de promover a (des)aprendizagem de um processo político, histórico e social para estruturar o racismo. O racismo brasileiro, segundo Moritz e Silva (2017) desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos; cria uma ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo da formação da sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal do branqueamento, que segundo creem, oferecia vantagens reservadas à branquitude. A figura do mestiço e da mestiça é muito manipulada na ideologia racial brasileira, ora para escamotear os problemas da sociedade, ora para combater as propostas de políticas afirmativas que beneficiam os que se assumem como negros.

Desse modo, a intervenção pedagógica referente ao tema proposto possibilita uma das tantas outras ferramentas que se utiliza da leitura. Todo professor pode usar essa intervenção com vistas a resgatar as diversas formas de resistência.

Considerando que o racismo estrutural é uma realidade contumaz presenciada no ambiente escolar, diversas vezes camuflada por brincadeiras para

coagir os alunos negros, ele vem perpetuando-se em práticas cotidianas, que segundo Moreira (2019)

Ele deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial (Moreira, 2019, p. 95).

Nessa perspectiva, compreende-se que a leitura é de extrema relevância para a comunidade estudantil, uma vez que leva os aprendentes a refletirem sobre o tema. Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta almeja oferecer aos estudantes conhecimentos acerca de alguns dos principais expoentes da história da Cultura Afro-Brasileira e Africana. No que diz respeito a temática da Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2022 completou-se dezenove anos da promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, que incluiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Lei que propõe a inclusão não apenas do negro, mas também dos povos indígenas como protagonistas do processo histórico. Possibilitou-se vislumbrar um futuro mais promitente em relação ao ensino da cultura afro-brasileira no chão da escola. O dia vinte de novembro foi instituído como o dia da Consciência Negra, sendo trabalhado como componente escolar por inúmeras instituições de ensino.

O racismo estrutural manifesta-se no contexto escolar, onde as práticas pedagógicas realizam-se, pois o racismo no seu caráter simbólico se expressa sutilmente para alguns, velado ou evidente para outros. No corpo discente, através do enraizamento social, o racismo estrutural apresenta-se de forma tão natural que se torna imperceptível, por mais que suas características demonstrem que suas atitudes não sejam tão prejudiciais. O “normal” que constitui as relações também é visto no espaço educacional camuflando um racismo estrutural, o qual é evidenciado no protagonismo juvenil<sup>1</sup>.

Referência na educação do Estado de Pernambuco, o Protagonismo Juvenil compreende um projeto inserido nas escolas de tempo integral. Ele visa proporcionar aos alunos uma ampla visão, incluindo outros aspectos além da educação formal – não limitando os alunos, mas sim possibilitando uma relação social, objetivos

---

<sup>1</sup>Termo atribuído ao pedagogo mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa, em sua obra *Protagonismo juvenil – adolescência, educação e participação democrática* (1996).

profissionais, desenvolvimento pessoal, questões no exercício da vida pública, aproveitando suas habilidades. Desta forma, ele possibilitará aos alunos desenvolverem responsabilidades ao sair e deparar-se com o mundo do trabalho, com noções de liderança e respeito.

Apesar disso, os desafios que o profissional docente enfrentam são enormes, mas é primordial manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes que contribuam para o sucesso escolar. Para Eliane Cavalleiro (2023), o silêncio dos professores perante as instituições de discriminações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. Pensar numa proposta que desconstrua a estrutura que mantém o racismo fortalecido é, antes de tudo, perceber que o mesmo faz parte da deseducação de uma aprendizagem que estabeleceu forças incomuns para uma educação do negro e, também, que ele faz parte de todas as outras estruturas que invisibilizam aqueles que promovem um dispositivo de privilégios de opressores. Carter explica que

Os “Negros educados” têm a atitude de desprezo em relação ao próprio povo porque em suas escolas, bem como nas escolas mistas, os negros são ensinados a admirar os hebreus, os gregos, os latinos e os teutônicos e a desprezar os africanos (Carter, 2021, p. 13).

Nas dezenas de escolas que lecionei, muitos dos professores até sabiam da existência da Lei 10.639, de 2003. Mas a grande maioria não sabia explicá-la e inserir seus conteúdos, transversalizando seus componentes curriculares à sua área de conhecimento. Hoje, o exercício da lei 10.639/2003, mesmo após 18 anos da sua implementação, ainda é tímido. O recorte deste trabalho é apenas uma parte de uma das minhas lutas contra qualquer tipo de opressão social que se manifesta na escola. O negro faz parte de uma educação que nunca foi para ele. A educação do negro, então, torna-se um dispositivo perfeito para o controle externo. Enquanto professor, faço parte dessa deseducação de uma história única que manteve a nós, negros, num equilíbrio de poder em vários pontos estratégicos.

Por essa razão, antes de professor, eu sou um homem negro. No entanto, eu gostaria que todos os olhares para mim fossem apenas como homem e que não me



relacionassem a nenhum tipo de comparação. Todavia, preciso enfatizar-me, destacando-me como um homem negro, para que os homens de fenótipos privilegiados resolvam um problema que nunca foi meu e muito menos do povo preto.

Um exemplo dessa deseducação dos negros nas escolas públicas de Pernambuco é percebido na própria modalidade de ensino que o estado oferece. Existem quatro modelos de ensino em Pernambuco, que não só evidenciam essa deseducação do negro, como também promovem uma estratificação social escolar. Esta começou a ser desenvolvida quando foi implantado, em 2004, o programa de escola integral, onde algumas escolas determinadas passaram a oferecer aos estudantes a ampliação do tempo de permanência na escola, utilizando os espaços alternativos e atividades diversificadas. O modelo de educação integral, em linhas gerais, nasceu para ampliação de partilhar novas experiências educacionais com a promessa de formar jovens capazes de realizar sonhos, autônomos, competentes no que fazem e solidários com o mundo em que vivem. É com esses objetivos que o programa foi implantado e está sendo ampliado na rede pública estadual pernambucana. A educação integral conforme Dultra (2011) tem aí, dessa forma, uma educação voltada não apenas para a construção dos conhecimentos cognitivos, mas pautada por uma filosofia na qual o homem é sujeito da sua história, intervindo na realidade e no seu contexto social a fim de transformá-los. A ideia do modelo de educação integral, como se pensava, seria maravilhosa, quando se percebe que os estudantes seriam acolhidos e teriam mais informações; seriam protegidos da ociosidade e teriam oportunidades que lhes dariam o direito de fazer escolhas, sendo que muitos são jovens de comunidades carentes, e eles podem ter dificuldade de encontrar diversidade e oportunidades nos lugares que residem.

O modelo de educação integral de Pernambuco exigia que o profissional docente tivesse atrelado na sua formação profissional uma especialização que dialogasse com a sua área de conhecimento. Dessa maneira, os professores que desejassem fazer parte da equipe da Educação Integral tinham seus currículos analisados e eram entrevistados.

Conforme já mencionei, o programa nasceu para ser uma escola de educação integral, com experiências educacionais amplas e profundas, formar jovens capazes de realizar sonhos, competentes no que fazem e solidários com o mundo em que vivem; é com esses objetivos que o programa foi implantado e está sendo ampliado na rede pública estadual. Todavia, para fazer isso é preciso pensar nas estruturas e

condições das escolas, no público, na diversidade, nas atribuições, bem como compreender o processo socializador da escola e da família; pensar no trato do reconhecimento da diferença étnica dos estudantes. Nas relações do cotidiano escolar faz-se necessário pensar nas oposições à educação familiar, e vice-versa, de uma sociedade. Dessa forma, Cavalleiro (2023) nos diz que observar as relações interpessoais que na escola se vivenciam é pensar essencialmente, quando se entende a Educação como um dos principais fatores de desenvolvimento da cidadania. Só por meio dela desmistifica-se as grandes contradições que nos são peculiares. Para a autora, a escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como o “mito da democracia racial”. Somente uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade.

Desse modo, o programa de escola em tempo integral de Pernambuco lança uma proposta para que o educando possa ter a possibilidade de prosseguir nos estudos e, ao mesmo tempo, preparar-se para o mundo do trabalho, vivendo efetivamente a sua cidadania. Mas é preciso inferir algumas das possibilidades para que isso se garanta, passando pela ampliação do tempo pedagógico, atrelado a um currículo que dialogue com o mercado. O objetivo do Programa Integral surge para dar conta de uma problemática enquanto outros problemas se acumulam: a ausência de uma realidade entre família e escola. Essa ausência de informação, paralelo a um pretense conhecimento, fica no silêncio diante das diferenças étnicas do cotidiano escolar. A implementação do Programa Integral corrobora para uma segregação e uma estratificação social escolar quando nivela, seleciona professores, estudantes e modalidades de ensino numa mesma rede, ofertando-lhes o que deveria ser para todos, porque para Adichie (2019) é impossível se envolver direito com um lugar ou pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa.

Assim, o modelo educacional comete um grande equívoco em um aspecto: de como somos diferentes, e não como somos parecidos. Em educação, acontece um fenômeno que pode se naturalizar à medida que perduram o silêncio e a omissão do problema étnico tão urgentes. Os perfis de estudantes para a escola integral resultam em mudanças sob um controle, como, então, a educação do negro. O sistema atual, ainda segundo a autora, se manifesta sob o controle dos brancos, que treinam o negro para ser branco e, ao mesmo tempo, persuade-o da inconveniência ou da

impossibilidade de ele se tornar branco.

Nesse sentido, a análise desta pesquisa busca compreender como se apresentam essas e outras manifestações que contribuem para o racismo estrutural no cotidiano escolar, a partir de reflexões acerca das intervenções pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais coloniais, que geram uma profunda desigualdade social. Dessa maneira, essa pesquisa visa trazer reflexões no sentido de repensar a educação das relações étnico-raciais, onde o racismo estrutural não proporciona a elevação de um povo ignorado pelo pensamento de um sistema educacional. Este inspira as pessoas a viver com mais abundância, a aprender a iniciar com a condição que têm e tornar a vida melhor, mas a instrução de uma história única é respaldada num programa construtivo, que leva alguns a acreditar que essa forma de defesa é para evitar e/ou combater o racismo. São muitos e variados desafios com que nos defrontamos diariamente má prática educativa. Cada um deles pede um esforço muito maior para compreendê-lo e encontrar as soluções. Esta tentativa de busca nos coloca no encaço de suas raízes e, muitas das vezes nos leva às mesmas causas, às mesmas contradições pelas quais já vivemos ou vivenciamos, as mesmas situações em relação às práticas sociais.

O trabalho com uma proposta de educação antirracista é, sobretudo, não somente verificar as construções estruturais de uma comunidade escolar estratificada, que vive sob outras reproduções diversas acerca das histórias criadas por estereótipos que encontramos. Adichie (2022) mostra que o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que são incompletos. Dessa maneira, o pesquisador surge a partir de outro tipo de estereótipo, que pode ser até mentira, mas aos meus olhos são encantadores. Quando pensei neste trabalho, me veio à mente vários questionamentos sobre a cultura e um deles precisaria dar conta de responder: para que serve a cultura? Por ter claramente essa definição, entendendo que a cultura é um transporte que preserva e dá continuidade a um povo. Tive vários problemas de ordem estrutural: condições de trabalho insatisfatórias, estigmatização, recursos insuficientes, intermitência curricular e o fenômeno que paralisou o mundo inteiro, o advento do coronavírus, que nos deixou no estado de pandemia.

Em meio à pandemia tínhamos uma preocupação educacional que nos inquietava – a implementação do Novo Ensino Médio, que traria danos irreversíveis aos estudantes e professores da escola pública. O impacto disso se apresentou logo com a redução da carga horária de disciplinas consideradas básicas e essenciais;

muitas delas deixariam de existir, outras apareceriam timidamente neste novo modelo de Ensino Médio. Logo de início, a preocupação era se seria possível dar continuidade ao trabalho de intervenção pedagógica ou se eu conseguiria qualificar e concluir meu trabalho de pesquisa neste mestrado. As repostas foram sanadas e positivas para mim, mas, em contrapartida, eu precisaria fazer adequações de modo que o ensino de Língua Portuguesa dialogasse com os saberes sociológicos e precisaria justificá-los não somente para o programa de mestrado, como para a parte mais complexa e interessada – os estudantes.

Enquanto profissional docente que sou, já era sabido e corriqueiro este cenário de intermitência da sociologia no currículo do Ensino Médio. A angústia manifestada continuaria porque sei que não teria apenas esses dois desafios, mas precisaria dar conta de outros problemas que têm asas e raízes conceituais, sob uma consciência clara do que significa ser professor para o Ensino Médio. Ser professor nesse segmento é aprender lidar com essas ideias, a fim de criar e desenvolver asas e raízes nos estudantes. Nesse sentido Lejeune (2004) diz

Asas e raízes, fundamentos e imaginação para construirmos uma sociedade diversa, autônoma e emancipada e emancipadora. Raízes mais profundas possíveis, que nos possibilitem uma formação teórica sólida; os fundamentos de um conhecimento que permita caminhar com segurança na análise dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais do nosso tempo. Asas da imaginação, para podermos voar e sair das mesmices e dos lugares comuns que a rigidez do pensamento, o conformismo e a apatia nos aprisionam (Lejeune, 2004, p.68).

Para isso, parece que nos confortam, mesmo que para alguns tantos; para outros, a angústia continuará, porque para o autor, a maioria dos jovens que está nas salas de aula das mais diversas escolas do país continua a não se interessar muito pela Sociologia, mas esses mesmos estudantes têm interesse pelo que está acontecendo ao mundo.

O ensino de Arte e Sociologia, no que tange à distribuição de carga horária, são semelhantes e importantes. A Sociologia carrega em si uma intermitência muito maior devido às tentativas de golpes. A não formação que habilita os profissionais para a sala de aula provoca a ausência de capacitações acerca dos componentes essenciais do ensino de Sociologia. O ensino de Sociologia se manifesta numa problemática maior, devido a muitos fatores, do que no ensino de língua. Embora as disciplinas tenham as mesmas distribuições de carga horária, o desinteresse pela disciplina de Sociologia ainda é maior porque requer outras habilidades e

competências dos estudantes, sem levar consideração o estigma, a valorização e o respeito em consideração às duas disciplinas, tanto para os estudantes como para os professores.

Entre o domínio e a competência dos conteúdos que se tem diante da disciplina de Sociologia, que estão associados a não habilitação e formação docentes, há outras lacunas que todo e qualquer profissional precisa dar conta, tornar significativo e/ou despertar a atenção dos estudantes, sem perder a importância e relevância dos componentes trabalhados, indispensáveis para a formação crítica dos estudantes. Nós, professores de Sociologia, precisamos da Arte para dar conta dos conteúdos de Sociologia, e todo profissional dessa disciplina ao longo dos anos aprende a driblar o tempo, porque a carga horária é insuficiente para atender satisfatoriamente as complexidades de alguns conteúdos, tanto para aqueles professores que tiveram formação quanto para os estudantes aprenderem de maneira significativa os conteúdos da disciplina. Para isso, a oralidade de um docente em (de) Sociologia é um dos desafios, e se faz com mais velocidade linguística, pois exige de todo profissional de Sociologia uma certa rapidez. Se os cinquenta minutos fossem realmente aproveitados de acordo com o que o docente tem planejado, ainda não seria o suficiente; ainda mais quando se sabe que de fato – pela demanda, necessidades fisiológicas, condições estruturais, sejam elas de recursos ou de conflitos, sobretudo nas escolas públicas – é quase impossível a garantia de aproveitamento de cinquenta por cento de uma aula.

Não existe hegemonia em uma sala de aula. Portanto, quando o professor de Sociologia precisa aprender a lidar com o tempo e por essa razão tende a acelerar a fala, corre o risco de as aulas serem mais chatas, cansativas e não despertarem interesse nos estudantes. Sendo assim, os professores desenvolvem a “síndrome do pedinte”, ou seja, solicitam de outros professores aulas para levar uma proposta mais interessante para os estudantes na promoção do debate, para que os mesmos sejam instigados a participarem das temáticas do ensino de Sociologia que requerem confronto, inferência e conflitos, a fim de uma escuta recíproca entre os interlocutores. Agora percebam a tarefa acirrada e paradoxal do professor, que em meio a tantos desafios, precisa pensar também em resolver ou tentar sanar outras problemáticas de sala de aula, como a apatia e o silêncio escolar.

Nesta perspectiva, Lejeune (2004) diz que, na sala de aula, quando um estudante pergunta algo é necessário saber antes o que ele pensa. Se o professor é

questionado pelo estudante sobre um assunto, numa demonstração de que este está desenvolvendo sua compreensão, o professor o incentiva a manter essa conduta. Todavia, se o professor percebe que o aluno está completamente desatento e faz perguntas desassociadas com a temática apresentada ou discutida, cabe aos professores indicar-lhe uma conduta específica sem coagi-lo. Dessa maneira, estaríamos contribuindo para uma reflexão que estimule nesse estudante a capacidade do fazer pensar, a partir da autonomia, para que ele possa voar e criar profundas raízes. Sobre isso Lejeaune fala que

É o momento de pensarmos que ao ouvir os outros podemos fazer que eles comecem a construir explicações mais consistentes. Fazer com que desenvolvam raízes mais profundas e seguras não significa limitar a possibilidade de terem asas para voar, ainda que com seus próprios meios. Podemos fazer que eles alcem voos mais altos e longos (Lejeaune, 2004, p.70).

Isso é um exercício muito complexo nessa dualidade de ensino diante da heterogeneidade, complexidade e diversidade das nossas escolas públicas do estado de Pernambuco. É essa conjuntura que considero complexa, porque ela não é única e exclusiva desse estado da federação. A estratificação social presente no sistema educacional do estado pernambucano faz parte de uma política de governos, do sistema econômico, das escolas, como tudo na sociedade. Segundo Lejeaune (2004), não se destina ao benefício das maiorias privilegiadas.

No Ensino Médio há quatro modelos de ensino: Ensino Regular, Semi-Integral, Integral e Técnico. Para melhor entender esses modelos em uma única modalidade de ensino é preciso compreender inicialmente que, para cada um dos quatro modelos espera-se uma equipe de profissionais docentes com perfis, habilidades e competências diferentes, e para o modelo de escola é exigido e/ou é esperado perfis distintos. Dessa forma, há dentro da rede de ensino de Pernambuco uma estratificação social na prática, explicitadamente quando nivelam docentes e estudantes. E estes modelos educacionais são avaliados anualmente por meta e resultados através dos exames externos. As condições estruturais das unidades de ensino variam de modalidades, ambientes, perfis e tipos de vínculo contratual dos professores. O esdrúxulo é que esse fenômeno, que acontece nas escolas estaduais de Pernambuco, é compreendido como um processo natural e essencial. Muitos não percebem a estratificação social que implica professores e equipe pedagógica, por causa do capitalismo selvagem que visa número em troca de bonificação salarial a cada ano, para aquelas unidades que conseguirem manter ou elevar os resultados do

IDEB no final do ano letivo.

Que há subjacente a tudo isso? Além de atribuir esses resultados ao profissional docente sem ofertar-lhes uma melhor condição básica de trabalho, gera o que podemos chamar de *apartheid* educacional quando separa a categoria docente em duas: contratados e efetivos. Aos docentes contratados a situação ainda é pior, pois como eles são a maioria no estado, são maioria da não garantia de direitos e condições de trabalhos. Enquanto os professores efetivos têm a garantia assegurada na constituição contra a demissão, os professores contratados vivem constantemente nessa ameaça.

Os desafios que todos os profissionais docentes têm relacionado à falta de recurso, alimentação, transporte, climatização, intervalo, capacitações, direito de investir na carreira acadêmica, exaustão de conteúdos, aulas e atividades como demandas e atribuições pedagógicas, os professores em regime de contrato temporário sofrem com uma pressão bem maior, mais para se manter no exercício profissional. Ainda assim, não há garantia de continuidade e permanência na unidade de ensino na qual já desenvolveu atividades exitosas.

No objetivo de realizar uma intervenção pedagógica pelas leituras sobre relações étnico-raciais no contexto educacional, visando fundamentar uma prática pedagógica engajada na (des)aprendizagem do racismo estrutural, nossa perspectiva traz os seguintes objetivos específicos: compreender, por meio das práticas de leitura (literatura, produção audiovisual e gráficos), a construção do racismo estrutural no processo de ensino-aprendizagem dos/das estudantes; discutir acerca da reflexão sobre o racismo estrutural, a partir da leitura de duas obras de Chimamanda Adichie, para uma possível desaprendizagem das estruturas racistas no cotidiano escolar; e observar, num projeto de leituras, as condições estruturais que influenciam a construção das identidades dos estudantes.

## **2. JUSTIFICATIVA**

Este trabalho surge da necessidade da implementação da Lei 10.639/2003 e de suas diretrizes curriculares, que fortalecem e legitimam a luta do movimento dos negros brasileiros e constituem, no cotidiano escolar, políticas educacionais de ação afirmativa direcionadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras progressistas. Dessa forma, a proposta de trabalho tem como desejo contribuir

para uma reaprendizagem educacional que questione as práticas pedagógicas que contribuem para a construção e o enraizamento do racismo ao longo de um processo extenso com limites e contradições. Assim, de acordo com Silva (2020), as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não pode estar resumida à inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares. Trata-se de práticas pedagógicas – com olhares para a realidade social na qual se assentam as instituições escolares pelas lentes dos estudos pós-coloniais Latinos Americanos – que assumam uma postura dialógica com a afrocentricidade, que privilegie o pensamento e a produção da população negra.

A intervenção se manifesta através de uma história única que criou estereótipos. estereótipos são histórias más contadas que fazem com que uma história seja a única. Adichie (2019) nos diz que quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.

Embalado pelo avanço do neoliberalismo, a partir dos anos 1990, o debate acerca das políticas públicas contrapunha as políticas universais às políticas focais. A partir da formulação das primeiras proposições em torno de políticas de promoção da igualdade racial, uma das críticas era de que se tratava de políticas focalizadas, destinadas a grupos específicos, com forte inspiração neoliberal. Silva (2020), destaca a importância de se conseguir uma efetiva equidade étnico-racial no Brasil. É preciso uma reflexão, centrada na dicotomia políticas universais *versus* focalizadas, no paradigma das políticas. Levando em consideração que a população negra constitui a maioria da população brasileira (Silva, 2020), a formulação de políticas focais para esse grupo específico incide diretamente na oferta de políticas universais. Por outro lado, a literatura pertinente ao tema revela que as práticas racistas nas escolas constituem obstáculos à aprendizagem de estudantes negros/as, quando não os afastam desse espaço. Dessa maneira, o argumento de que políticas de equidade racial feririam o princípio de um universalismo abstrato, assentado em uma noção igualmente abstrata de cidadão, não se sustenta frente a esse contexto.

Em 2010, segundo o censo do IBGE, estimava-se a população negra de Pernambuco em 62%, percebendo-se a questão racial em todos os âmbitos sociais. Recife, por sua vez, é a capital com maior índice de desigualdade do país, sendo observada entre alguns bairros com expressão de população autodeclarada negra,



como Ibura, cuja população negra é de 65,53%, Joana Bezerra, de 74,39%, Vasco da Gama, de 65,11%, e Cohab, de 66,68%. A atenção para a média da população negra desses bairros supera a média do Estado (Diário, 2021). Considerado um estado racista, Pernambuco ainda se apresenta nos indicadores sociais mostrando a inalterabilidade, em especial na educação que vem em desvantagem. Nesse contexto, Pernambuco apresenta índices elevados de analfabetismo, sendo que as pessoas negras apresentam menos tempo de estudo, inclusive entre os jovens, que são 8,9% das pessoas pretas ou pardas sem alfabetização com 15 anos ou mais. Já entre as pessoas brancas, o índice cai pela metade. Em relação àquelas que chegam ao nível de mestrado ou doutorado, são apenas 2,7%, frente a 7,1% das pessoas brancas (Leonardo, 2022).

Por meio da obra de Chimamanda Adichie (2019) intitulada como “O perigo de uma história única”, que manifesta reflexões sobre as questões estruturais, é possível compreender o esforço gerado na história para entender a essência dos elementos da comunicação e dos interlocutores. Partindo desse entendimento, promove-se a leitura como instrumento de informação, possibilitando o debate no ambiente escolar. A leitura tem um papel indispensável na vida do ser humano, pois proporciona o conhecimento da realidade de forma consciente para sua posterior transformação. É necessário que essa leitura seja fruto de conhecimento pautado em componentes científicos que possibilitem a aprendizagem significativa. Dessa forma, quando os componentes da Sociologia são bem trabalhados no Ensino Médio, podem auxiliar nesse sentido, principalmente se forem aliados aos outros conhecimentos igualmente relevantes para o pensamento crítico, como é o caso da semana da Consciência Negra na escola.

A época de estudos é um período de muita dificuldade para os alunos, pais e responsáveis, seja por falta de interesse dos alunos, seja por conflitos familiares, dificuldades para aprender, entre outros. Nesse sentido, o olhar e a intervenção de um terceiro faz-se necessário para elucidar esse cenário. Portanto, a participação multidisciplinar mediante intervenções sociais nos espaços educacionais possibilita um apoio de grande relevância. Na escola, é importante que os saberes sejam construídos sob a perspectiva da autonomia, como propõe Paulo Freire (1997) em sua obra “Pedagogia da autonomia”, onde preconiza-se a formação significativa tanto do educando quanto do educador, num processo dialético de trocas de saberes permanentes. Algo similar nos traz as Diretrizes Estaduais de Sociologia presentes no

## estado do Paraná

Os saberes sociológicos são construídos a partir da sistematização teórica e prática do processo social e a ação concreta dos homens delimita o campo de análise sociológica; além disso, a dinâmica da vida social oferece as ferramentas fundamentais para a sistematização do conhecimento (Paraná, 2008, p. 47).

Assim, ressalta-se a importância de inserir a leitura como fonte de pesquisa na luta contra a aprendizagem do racismo e do papel do docente na construção da autoestima e identidades negras na escola. O presente projeto de intervenção pedagógica recorre à leitura para que haja uma reflexão crítica do próprio racismo antes de qualquer posicionamento. Diângelo (2018, p.46) argumenta que o racismo está profundamente entranhado em nosso tecido social, não se limitando a um só ato ou pessoa. Ainda segundo o autor, isso não quer dizer que seja um vaivém, um dia privilegiando os brancos e no outro dia, privilegiando os negros. Para ele, a centralização do poder entre as pessoas brancas e as negras é histórica, tradicional, e está normatizada na ideologia. O racismo é diferente do preconceito racial individual e da discriminação racial, na acumulação histórica e no uso continuado do poder e da autoridade sociais, para justificar o preconceito e fortalecer sistematicamente comportamentos discriminatórios com efeitos abrangentes (Diângelo, 2018).

Esta proposta de intervenção, sobretudo, baseia-se na garantia do cumprimento da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, oferecendo como proposta de educação a temática das africanidades, das relações étnico-raciais, que obtiveram visibilidade significativa no cenário nacional.

Descolonizar o ensino-aprendizagem, antes de qualquer coisa, é combater o primado da visão eurocêntrica, que monopoliza a língua como um veículo centralizador de poder no estabelecimento das visões de mundo, de maneira que a leitura contribui para estruturar as mentalidades individuais e coletivas. Conforme o entendimento de Paulo Freire (1987), o ato de ler é a forma de interpretar a realidade particular e problematizar a realidade do mundo. Corroborando com o autor, a presente proposta de intervenção destaca a importância da leitura como instrumento de inserção no combate contra o racismo estrutural. O racismo, neste aspecto, faz parte de um dos fatores importantes para a formação educacional, pessoal e profissional do indivíduo. Por esta razão (ainda referindo-se a citação de Freire, no que tange dizer que a leitura do mundo precede a leitura da palavra), o racismo

perpassa dos olhares estruturados à fala. Assim, a linguagem e a realidade se inter-relacionam de forma dinâmica, uma vez que a compreensão do texto só pode ser alcançada por meio de uma leitura crítica, na qual implicará as percepções do contexto social que o leitor estiver inserido.

Deste modo, a intervenção proposta justifica-se, em especial, como lançar um desafio de (des)aprendizagem do racismo estrutural, onde a escola como instituição de ensino é um dos recursos essenciais para a desconstrução deste ato em todos os espaços sociais. Todavia, como o racismo trata-se de uma aprendizagem, um ato estrutural, o desafio é complexo, porque o racismo estrutural com o passar do tempo tende a naturalizar, caso não haja uma intervenção de maneira coerente que leve os indivíduos à reflexão. Pensar numa intervenção pedagógica acerca do racismo estrutural é pensar num ponto de partida para uma descolonização, um processo de abertura a outras possibilidades e estratégias que possam esclarecer que toda estrutura racista surgiu por uma intenção. Tal estrutura faz vítimas a partir do momento que, independentemente das suas características (sobretudo), atinge o seu maior público, pelas mesmas razões que foram criadas, intencionando a perversidade de um projeto político do genocídio do negro brasileiro.

Desse modo, o presente projeto de intervenção objetiva apresentar uma proposta de intervenção pedagógica aos discentes, com uma perspectiva curricular nos modelos epistemológicos e suas referências conceituais. A proposta tem consonância com a Lei, ao estabelecer o ensino de História da África e dos negros no Brasil, proporcionando o questionamento dos referenciais teóricos e metodológicos das leituras obrigatórias da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Seu foco é na temática das relações étnico-raciais, não somente por causa da aplicabilidade da lei, mas também como uma ação necessária para uma nova metodologia didática pedagógica que reflita sobre a (des)aprendizagem do racismo. Isso tem um novo parâmetro na formação de novos conceitos, em especial na área da Sociologia, uma vez que ainda há muitas resistências em atrelar as discussões do campo educacional ao ensino da mesma. Portanto, trabalhar a Lei 10.639/2003 compreende ressignificar e evidenciar que os negros não desapareceram apesar de todo massacre e tentativas de genocídio que sofreram. Aliás, eles não desapareceram porque houve um movimento de pessoas que levaram adiante a história, a cultura e a espiritualidade dessa população. Além disso, essa é uma luta por direitos e respeito que todos devem travar. Por isso, a referida lei se consolida pela importância no

exercício da desconstrução de uma história calcada sempre em uma única visão de mundo, para o real efetivo e significativo exercício da democracia brasileira.

Para além da temática do desafio de propor uma (des)aprendizagem do racismo, somos levados também a tantas outras discussões, como o conceito de raça, que é um elemento essencialmente político, estando fora do contexto socioantropológico. Todavia, sabemos que o sentido de raça ainda é um fator político importante, empregado para naturalizar desigualdades, legitimar a segregação e sustentar o projeto político do genocídio do negro brasileiro, pertencente ao grupo sociologicamente considerado minoritário. A intervenção pedagógica se refere ao racismo estrutural na aprendizagem. Nesse sentido, Almeida diz que

Apreendido o conceito de raça, já é possível falar de racismo, mas não sem antes diferenciar o racismo de outras categorias que também são importantes e aparecem associadas à ideia de raça: preconceito e discriminação. Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem (Almeida, 2021, p.32).

Com isso, apesar das considerações que relacionam os conceitos de preconceito racial e discriminação racial, há diferenças entre ambos. Para Almeida (2021), o preconceito racial é a concepção baseada nos estereótipos acerca dos indivíduos pertencentes a um determinado grupo racializado, e que pode ou não significar em práticas discriminatórias. A discriminação racial é uma atribuição diferenciada de tratamento a membros de um grupo racialmente identificado, o que caracteriza a discriminação como um ato de poder, uma ação mais agressiva – porque ele cria oprimidos e opressores, porque a discriminação estabelece vantagens e desvantagens nos interlocutores.

Destarte, a presente intervenção pedagógica é muito mais que significativa para o pesquisador, uma vez que é oriundo desse cenário marcado pela ausência de um trabalho que versasse sobre a desigualdade racial no Brasil, a partir do racismo estrutural. Isso é uma problemática histórica que insere a população negra brasileira em situação subversiva, em posições marginalizadas e subalternas e em condições materiais de reprodução social. Trabalho diretamente com essas questões estruturais do racismo porque ele se manifesta como um fenômeno social por possuir uma fundamentação no escravismo, que por sua vez sustentou e ainda sustenta a formação socioeconômica do Brasil. O escravismo reflete diretamente nas condições

de vida das pretas e pretos brasileiros e, no que tange à questão étnico-racial, está interligado aos aspectos educacionais, sociais, econômicos, políticos, culturais e ideológicos.

A ideia de que falar do racismo é algo racista sempre me pareceu muito estranha. Ela está arraigada no conceito de que a raça não tem importância; logo, falar sobre ela lhe dá um peso imerecido. Muitas coisas das quais falamos todos os dias realmente não têm importância. Exatamente porque não têm valor, esses tópicos de conversação são facilmente ventilados. Sabemos que a raça tem grande importância, mas, por muitas razões já discutidas, achamos que é preciso negar seu peso. Ironicamente, essa negação é um modo fundamental pelo qual os brancos mantêm um poder radical desigual. Muitas vezes, ouvi essa resposta no contexto de discussões inter-raciais, muito frequentemente no ponto em que o poder racial branco é mencionado. Muitos brancos consideram divisionismo nomear o poder racial branco. Para eles, o problema não é a desigualdade de poder em si; o problema é dar nome a essa desigualdade. Essa nomeação rompe a pretensão de unidade e escancara a realidade da divisão racial. (Diângelo, 2018, p.112). Dessa forma, observa-se que a sociedade não deve ser mensurada somente pela riqueza promovida por aqueles que se destacam, mas sim pela dignidade que as camadas menos favorecidas experimentam. O caminho que se deve percorrer para superar a pobreza é valorizar e estimular o conhecimento, investindo de forma maciça em educação de qualidade, aumentando a produtividade e desenvolvendo infraestrutura.

Diante desse cenário, propõem-se uma discussão pedagógica através de algumas considerações a respeito da Lei 10.639/03, com intuito de subsidiar um projeto político pedagógico por meio de um programa de leitura intitulado de "*Coisa de Preto*". Ele se fundamenta como referencial teórico e pedagógico na culminância da Semana da Consciência Negra, oriunda de oficinas a partir das leituras sobre as questões acerca do racismo para apresentação e avaliações dos docentes e das práticas pedagógicas do Ensino Médio na escola pública. Para realizar essa intervenção, é preciso antes de tudo desconstruir essa ideia que o racismo trata-se de atos de preconceito simples, isolados e externos. Para Diângelo (2020) esses atos tinham de ser intencionais, maliciosos e baseados em aversão consciente provocadas pela raça. Com isso, ser racista não são atribuições de pessoas boas ou ruins. O racismo é uma grande estrutura de opressão pautada na hierarquização das raças. Por essa razão, muitos têm dificuldades de compreender o grau sistêmico e estrutural

do racismo. A confusão se dá pela tentativa de tipificação do racismo como uma prática isolada. Isso acaba provocando uma leitura equivocada, dissimulada do racismo, e muitos não se reconhecerão racistas, o que nos leva a perguntar: se o Brasil é um país altamente racista, onde os racistas estão? Para onde eles foram? Para isso, essa pesquisa tenta evidenciar que o racismo faz parte de uma construção subjetiva que está presente na nossa formação social. Todos nós fomos forjados a partir dessa base. Infelizmente, o branco pratica o racismo e o negro reproduz o racismo. Dessa maneira, o racismo é um problema com base estrutural, que precisa estruturalmente ser enfrentado.

Portanto, essa intervenção pedagógica surge também da necessidade de conclamar todos e todas para repensar sobre os benefícios ou não dos privilégios sociais, sem pactos e alianças, permitindo, ao mesmo tempo, que todos tenham lugares de falas. O racismo é uma estrutura social que vitimiza brancos e pretos, portanto, ele jamais será só coisa de preto. Negros e brancos são diferentes, e as diferenças são dadas a partir dos privilégios que socialmente só brancos possuem. Assim, essa intervenção pedagógica é assumir o meu lugar de fala para não me embranquecer. Muitos me perguntarão como seria possível para mim, Jilvan Batista, tornar-me branco? Embranquecer-me seria silenciar este lugar que ocupo ao lado dos brancos e fazer de conta que sou igual. Uma igualdade que só serve para aqueles que vivem em privilégios é não falar sobre essas questões opressoras que se enquadram no racismo. Sendo assim, essa intervenção pedagógica é uma reafirmação enquanto professor, uma pessoa preta, pobre, situado nesses espaços escolares. É preciso ser dito para todos os envolvidos no ambiente do racismo estrutural que é necessário fazer algo para sua desconstrução. Todos, às vezes, irão questionar o meu papel neste lugar imaginário branco; irão questionar que nunca me viram; vão tentar naturalizar o racismo nos solicitando um pensamento individual. Contudo, neste lugar em que estou, eu não posso pensar individualmente. Nós, negros, só podemos pensar de maneira coletiva, porque se eu cometer algum erro, não seria apenas Jilvan Batista errando. Toda vez que um homem negro comete algum tipo erro, não será um erro em particular meu; o erro não seria atribuído somente a mim, mas todo o povo preto erraria junto comigo. Porque para a pessoa preta, neste universo racista, não há possibilidade de erros; porque quando um preto erra, todos erram.

Quando digo que o racismo estrutural faz vítimas, não inseri ou tentei dizer que todos estão na mesma condição, mas chamar à atenção para o fato de que o racismo estrutural trata-se de uma aprendizagem estruturada e está presente em todos os âmbitos sociais e educacionais. Contudo, as consequências do racismo trazem dimensões psicossociais do sofrimento, sob efeito do colonialismo, porque o racismo é construído na tentativa de uma configuração política de pensamentos que perpassa pelo contexto sócio-histórico brasileiro. Souza (2003) externa essa percepção quando diz que o racismo no Brasil está no campo das subjetividades e da dimensão psíquica, porque os efeitos do racismo são psíquicos e de custo emocional. Neuza Souza (2003) faz uma crítica que alude a justificativa do pensamento e intervenção racistas. A autora se posiciona contra esta introjeção idealizada racista na formação da subjetividade dos/as negros/as, destacando que, os/as negros/as que perpassam as etapas de ascensão social analisadas pela autora, surge uma apófise de difícil assimilação e submissão ideológica aos modelos brancos das relações sociais. Para Souza (2003), a ideologia de branqueamento e sua contraface, o mito da democracia racial, é uma farsa ideológica que forja o Ideal de Ego – teoria freudiana fixada no ideal branco. Com isso, levam o/a negro/a a negar o próprio corpo como lugar de prazer, reproduzindo desprezo e ódio. E essa reprodução dificulta a sua inserção e aceitação social e evidencia os danos emocionais em virtude dos privilégios do branco.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 O estado da arte**

O mito da “democracia racial” organizou, fortaleceu e estruturou o racismo no Brasil. Essa proposta é genocida do negro brasileiro, como declarou Abdias do Nascimento (2016). Devemos começar examinando o maior de todos os escândalos, aquele que ultrapassou qualquer outro na história da humanidade: a escravização dos povos negro-africanos. Para Nascimento (2026, p. 57), no Brasil, é a escravidão que define a qualidade, a extensão e a intensidade da relação física e espiritual dos filhos de três continentes que nele se encontram. Eles se confrontam no esforço épico de edificar um novo país, com suas características próprias, tanto na sua composição étnica quanto na sua pluralidade cultural. O mito da “democracia racial” organizou, fortaleceu e estruturou o racismo no Brasil. Essa proposta é genocida do negro

brasileiro, como declarou Abdias do Nascimento (2016). Devemos começar examinando o maior de todos os escândalos, aquele que ultrapassou qualquer outro na história da humanidade: a escravização dos povos negro-africanos. Para Nascimento (2026, p. 57), no Brasil, é a escravidão que define a qualidade, a extensão e a intensidade da relação física e espiritual dos filhos de três continentes que nele se encontram. Eles se confrontam no esforço épico de edificar um novo país, com suas características próprias, tanto na sua composição étnica quanto na especificidade do espírito – quer dizer, uma cultura e uma civilização com seu próprio ritmo e identidade.

O racismo estrutural faz parte de contradições que se manifesta em falsos privilégios para aqueles negros não retintos, obrigados, orientados e deseducados. A deseducação do negro é um dos recortes da estruturação do racismo, que evidencia o prisma de um lado imaginário do racismo completamente diferente. De acordo com Florestan Fernandes (2007, p.106), após o 13 de maio de 1888, devido às grandes transformações histórico-sociais, esse evento não produziu os mesmos proventos para todos os setores da população. Ainda segundo Fernandes (2007), o conjunto de transformações que deu origem à “revolução burguesa”, fomentando a universalização, a consolidação e a expansão da ordem social competitiva, apenas beneficiou coletivamente os segmentos brancos da população. Para Fernandes

Tudo se passou, historicamente, como se existissem dois mundos humanos contínuos, mas estanques e com destinos opostos. O mundo dos brancos foi profundamente alterado pelo surto econômico e pelo desenvolvimento social, ligados à produção e a exportação do café, no início, e à urbanização acelerada e à industrialização, em seguida. O mundo dos negros ficou praticamente à margem desses processos socioeconômicos, como se ele estivesse dentro dos muros da cidade, mas não participasse coletivamente de sua vida econômica, social e política. Portanto, a desagregação e a extinção do regime servil não significou, de imediato e a curto prazo, modificação das posições relativas dos estoques raciais em presença social da comunidade. O sistema de castas foi abolido legalmente (Fernandes, 2007, p.106).

Todavia, Fernandes (2007) enfatiza que na prática, porém, a população negra continuou reduzida a uma condição social análoga à preexistente. Em vez de ser projetada em massa nas classes sociais em formação e em diferenciação, viu-se incorporada à plebe, como se devesse se converter numa camada social dependente e tivesse de compartilhar de uma situação de casta disfarçada. Isso resulta na desigualdade racial que se mantém inalterável, conforme a ordem racial inerente à organização desaparecida legalmente. O padrão assimétrico de relação racial



tradicionalista (que conferia ao “branco” supremacia quase total e compelia o “negro” à obediência e à submissão) encontrou condições materiais e morais para se preservar em bloco. Fernandes (2007) diz que desse processo de demora sociocultural há os fatores principais já bem conhecidos. Em uma visão retrospectiva e sintética, os aludidos fatores podem ser agrupados em quatro constelações histórico-sociais sucessivas (mas interdependentes) descritas assim

1º) as tendências assumidas pela transformação global da comunidade; 2º) caráter sociopático das motivações que orientaram o ajustamento do “negro” à vida na cidade e à natureza anômica das formas de associação que puderam desenvolver; 3º) inocuidade da reação direta do negro e do mulato contra a “marginalização da gente negra”; 4º) aparecimento tardio e débil de correções propriamente estruturais do padrão herdado de desigualdade racial (Fernandes, 2007, p.106-107).

Estes fatores são importantes para se perceber que o racismo estrutural faz parte de uma conjuntura de poder que perpassa por grandes outras estruturas de ordem econômica, política e social. Dessa forma, o racismo estrutural é oriundo de um imaginário do estado branco capitalista, que gera dúvidas e equívocos quando somos levados a acreditar que haverá ruptura do racismo quando o negro romper com a opressão do capital. Contudo, segundo Dennies de Oliveira (2021), a perda desta perspectiva estrutural tem levado a alguns equívocos nas leituras das relações raciais. E esses equívocos vão desde uma tentativa de restringir a luta contra o racismo como uma luta pelos direitos civis – criticando a seletividade no acesso aos mecanismos do contrato social e o estatuto da cidadania, por influência da experiência de correntes dos Estados Unidos – e, decorrente disso, de acordo com Oliveira (2021, p.15), restringir a visão identitária que tem levado inclusive a conflitos internos dentro da população negra sobre quem é negro ou não. E isto se dá pelas essas discussões, que são resultado justamente desse processo de construção das políticas públicas de ação afirmativa, ainda nos marcos de uma ordem capitalista neoliberal. Para o autor, mesmo assim, o Estado em todas as suas dimensões, tanto na sociedade política como na sociedade civil, continuou branco com a presença de negros e negras. Dessa maneira, não seria possível entender essa construção sem uma visão crítica estrutural, porque houve deslocamentos conceituais, considerados pelo autor como preocupantes. Segundo Oliveira (2021), não se deve cair na fácil tentação de uma essencialidade racial, subvertendo a ideia de racismo estrutural para uma concepção estruturalista de racismo (uma das características da visão estruturalista é mitificar categorias-base). É dessa concepção que surge uma discussão extremamente estéril

sobre quem se encaixaria neste perfil essencialista de ser negro ou negra, não só desde o colorismo, mas também por uma postura “ideal” de negro ou negra. O que considero preocupante nessa visão é que ela reflete muito mais as vivências e expectativas de uma certa intelectualidade negra do que o conjunto de negros e negras que têm, como qualquer ser humano, olhares, visões e perspectivas plurais, segundo Oliveira (2021, p.16).

Assim, o racismo estrutural traz uma complexidade oriunda do mito da “democracia racial”, que faz uma confusão ao tentar dividir o povo negro em subcategoria sob a ótica da ilusão das possibilidades abertas pelo capitalismo de apropriação das demandas do movimento negro. Para Oliveira (2021), essas ideias do afroempreendedorismo, *blackmoney* etc., crescem principalmente pelo aumento da dificuldade de ingresso no mercado de trabalho formal com as mudanças na reprodução e acumulação do capital. A reflexão que se faz sobre o racismo estrutural no ambiente escolar não é realizar um discurso apelativo, porque o racismo não se trata de uma ação individual. O racismo perpassa por uma tríade que o transforma nessa potência social: estereótipo, preconceito e discriminação. Logo, o racismo é uma construção de poder por fazer parte de ações coletivas, e no cotidiano escolar se manifesta de várias formas: simbólicas nas posições e ocupações dos funcionários que cuidam da higienização, do preparo das refeições e seguranças da escola, que na sua grande maioria são invisibilizados e/ou tratados de maneiras eufemistas quando chamados de tios e tias. Todavia, vale ressaltar que estes chamamentos são de formas inconscientes, assim como outras formas apresentam o racismo estrutural como a ausência efetiva da Lei 10639/2003. A não aplicação da Lei é uma das maneiras de negar às contribuições africanas e afro-brasileiras, as culturas, as histórias de um povo presente, que são mais que as histórias contadas pelos brancos. O perigo de uma história única, segundo Adiche (2019), é que ela prescreve ou segue uma receita. A receita nos impede de ver as coisas diferentes de como elas se apresentam. A história única, na maioria das vezes, não deixa possibilidades de qualquer outro sentimento mais complexo ou conexão entre duas pessoas ou dois elementos.

Assim, seguindo o pensamento da autora, este trabalho segue na desconstrução de uma única história do povo africano, que carrega nas histórias um lugar negativo de diferenças, de escuridão, de pessoas marginalizadas, porque são oriundas de uma estratificação social, marcada por um processo de genocídio que

gerou descaso político e desigualdades. Outro lado do perigo da história única, frisado pela autora, é quando passamos a vida inteira vendo e ouvindo versões diferentes dessa história única. Nela, o perigo é de responsabilidade dos interlocutores, porque segundo Adiche (2019), a informação é de inteira responsabilidade de quem transmite, recebe e processa a mensagem. Para ela, a história única se cria a partir do momento no qual se mostra a um povo uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. Dessa maneira, ainda segundo Adiche (2019), é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Nesse sentido, Adichie diz que

Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende de muito poder. O poder é a habilidade não apenas de contar história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (Adichie, 2019, p.19).

Dessa forma, se desejarmos uma sociedade justa, essa justiça deve ser social e a escola é um dos principais espaços para que essa transformação aconteça, pois a escola deve ser um território de equidade, de respeito e referência para a formação de cidadãos. O que se percebe é que a escola tem realizado o trabalho de modo que desperte nos estudantes o respeito às diferenças, mas quando se trata do racismo se esbarra na questão de fenótipos, porque encontraremos poucos estudantes pretos retintos e brancos no cotidiano escolar. Todavia, entre os alunos, aqueles que são brancos não querem ser pretos. Para Silva (2007, p.166), estes aspectos têm a finalidade não somente de estudos e de interpretações, mas de outras questões relacionadas à educação e a multiculturalidade da população brasileira, ao que docentes e discentes precisam ficar comprometidamente atentos. Assim, quando falamos de racismo, a cor da pele é a menção que se faz dela. A cor, de acordo com Hooks (2019), é um dos mais importantes barômetros de personalidade e autoafirmação. Para a outrora

Faz parte da linguagem internacional das roupas, tanto quanto a silhueta. As mensagens que as cores transmitem, no entanto, jamais deveriam oprimir. Deveriam falar com a mesma eloquência e inteligência de quem as veste. Quando as cores têm essa inteligência, com sutileza e nuance, tendemos a chama-las de europeias (Hooks, 2019, p.146).

As pesquisas de fenótipos realizadas na escola entre estudantes, funcionários e professores revelam que se assumirem negros é como se gerasse uma incapacidade provocada por conflitos sociais que ainda resistem em aceitar e relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito.

Cavalleiro (2021) diz que o que se questiona nesse contexto é que essa experiência é imposta diante de uma sociedade em que ser branco(a) é a “norma”, ou seja, a nação hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio, que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do “outro”. Aprendemos com Claudilene Silva (2020) que no que tange as discussões a respeito da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, bem como as demais subjetividades humanas, é preciso colocar em evidência a inserção do conceito de diversidade em um contexto escolar que nasceu e se estruturou a partir da noção de igualdade. Entretanto, ainda segundo Silva (2020, p. 25), quando as diversidades humanas não são foco de atenção entre os atores que compõem a comunidade escolar, a escola termina por desenvolver práticas curriculares e pedagógicas que atuam na manutenção do racismo, do preconceito e da discriminação no cotidiano da instituição escolar, invisibilizando os diferentes traços de fenótipos e culturais da comunidade escolar; silenciando sobre as situações de discriminação e preconceitos vivenciadas cotidianamente, considerando piadas e outras práticas que inferiorizam a população negra como brincadeiras inofensivas, desconsiderando as relações existentes entre a autoestima e aprendizagem, apesentando a história da população negra da perspectiva da escravidão. Para isso, Adichie (2019, p. 21) diz que: “Se repetimos uma várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal”.

Antes de tentar compreender a importância das relações étnico-raciais nas escolas, é preciso entender que ocorre na escola a maior contribuição para a formação da identidade, sobretudo a identidade negra, no contexto educacional. A identidade como fenótipo se confunde pelo conceito de raça; essa é filha do racismo e não é uma invenção moderna, uma vez que ela separa e segrega. O escritor americano Coates (2015), define racismo como a necessidade de atribuir características de desprezos, inferioridades e humilhações. O racismo é representado como a filha inocente da mãe natureza, e as pessoas deploram o tráfico negreiro e a remoção forçada dos índios. Mas para Coates (2015) a raça é filha do racismo e não a sua mãe. Definir quem faz parte desse “povo” sempre foi uma questão de genealogia e de aspecto fisionômico em vez de hierarquia. Logo, as diferenças de cor de pele e do cabelo são antigas.

O dia 20 de novembro foi eleito como o Dia da Consciência Negra em homenagem a Zumbi dos Palmares (1655-1695), como maior símbolo da referida

consciência. É uma referência a ideia de lutar para resistir, porque foram mais de 100 anos de Quilombo dos Palmares (1597-1695), símbolo histórico da resistência negra à opressão ditada pelo velho mundo.

O presente projeto se viu instigado a abordar essas questões acerca do racismo estrutural, contribuindo com os conteúdos já dispostos na literatura. Para tanto, necessitou-se percorrer leituras que abordaram as questões da diversidade cultural e a identidade étnico-racial nas escolas, para uma possível desconstrução das práticas de discriminação e preconceito racial nos espaços escolares. Pois, segundo Nascimento (2006), o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Com isso, na escola, quando se propõem discutir estas questões, apresentam-se os estudantes de fenótipos retintos em pauta como evidências, o que se configura exclusivamente a eles a importância das discussões e assim, se manifesta o desinteresse dos brancos e não negros retintos em reconhecer “a diferença racial e a dinâmica do poder, na verdade, mantém a desigualdade racial, os participantes brancos continuam a insistir que silenciar a diferença é necessário para unidade” (Diângelo, 2018). Dessa forma, as reproduções erroneamente distorcidas do denominado lugar de fala são confundidas pela desobrigação e/ou importância do engajamento de todos nas discussões de exploração das diferenças, em atributo das relações étnico-raciais sob a violação dada pela nomeação do poder branco. O que ainda se configura mais com as relações de desigualdade. A promoção de uma conscientização destas relações estruturais de poder deve verdadeiramente ser reconhecidas. Outro agravante nesse contexto é a falta de informação e formação docentes a respeito da Lei 10.639/2003 e a importância do que e como se deve trabalhar este componente nos seus planejamentos. Ainda muitos docentes são oriundos do mesmo processo de violação desses componentes, o que implica também na construção das suas identidades étnico-raciais.

No entanto, grande parte dos estudantes da escola também têm dificuldades, assim como estão inseridos no mesmo processo de exclusão que dificulta a criação de uma base tênue para a construção de uma identidade, autoconhecimento e autoestima. Essas questões tornam-se mais complexas na vida dos estudantes porque caracterizam esse e outros fatores às situações de discriminação e preconceito racial. Sendo assim, há mais 10 anos, venho discutindo e desenvolvendo projetos com o intuito de despertar direta ou indiretamente uma consciência de todos

os sujeitos quanto as questões acerca do racismo, daí que pensei em desenvolver um projeto de leitura para que os estudantes tivessem contato com a temática exposta, fundamentada por um acervo teórico e metodológico adquirido ao longo dos meus estudos a partir das discussões da implementação e efetivação do exercício da Lei 10.639/2003, da minha Especialização em Educação, Desigualdade e Pobreza e das discussões das disciplinas estudadas cursadas no programa.

Manifesta-se este trabalho na referida escola com a intenção de construir uma proposta de intervenção pedagógica para sistematizar discussões sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional, visando fundamentar uma prática pedagógica engajada na (des)aprendizagem do racismo estrutural com o intuito da desconstrução do racismo estrutural, que gera preconceito e discriminação. Sobretudo, a proposta é em prol de uma formação da identidade étnico-racial que só será possível através das inúmeras possibilidades de leituras e do reconhecimento das diferenças e contribuições da história e contribuições das coisas de preto.

As inquietações foram e são inúmeras. Para a confecção deste trabalho, foi preciso a pesquisa de outros trabalhos, a exemplo da tese transformada em livro de Lúcia de Fátima Araújo dos Santos. Em seu trabalho “Leituras e Práticas Discursivas Étnico-Raciais em Aulas de Língua Portuguesa”, ela traz reflexões acerca dos “usos” da Literatura e da Leitura em sala de aula que nos leva a perceber que a Literatura é uma arma, mas não aquela que mata e fere, segundo (Santos, 2019), mas sim aquela que rejuvenesce a alma e provoca a desconstrução para que possamos criar nossas melhores formas de bem viver. Essas práticas se aglutinam e sistematizam seus anseios de mulher negra e professora/coordenadora de escola pública aos pensamentos de grandes estudiosas(os) da área de Literatura, Educação e de questões Étnico-Raciais, compondo uma verdadeira canção de protesto e de denúncia de diversas práticas pedagógicas contra o racismo, elemento degradante que se instaurou feito doença na história de nossa pátria, machucando impiedosamente as páginas da existência de nossos semelhantes. Desta forma, cabe aqui apontar que trabalhos como o de Santos (2019) nos ajudaram muito nessa correlação da linguagem e conceitos sociológicos. No seu trabalho, a autora faz uma análise, sobre como as práticas discursivas revelam notoriamente as diversas configurações de poder e identidade que edificam as relações escolares, que nos permite autorreflexões. Aponta a relevância de oficinas literárias com gêneros fortemente ligados às tradições africanas, como o conto, e experiências pedagógicas

que traduzem a escola pública como uma possibilidade.

A história do povo negro carrega em sua consciência uma grande dívida para com a africanidade desprezada ao longo de tantos anos de colonialidade. Essa dívida não há de ser quitada enchendo nossos calendários com feriados e apresentações insossas e estereotipadas, mas com políticas públicas e práticas educacionais que direcionem ao povo negro um aprendizado efetivamente digno, nada menos que isso (Santos, 2019). A autora nos motiva a contar para nossos estudantes sobre a africanidade, o que acontece em nossas veias a fim de dizer não a romantização racista; chega de falta de representatividade negra! Nossa juventude está cansada e já cansou de tentar entender o que não lhe pertence. Nossos estudantes estão saturados de não se enxergarem nas páginas que leem! Exigimos mais Zumbis e Dandaras alçando novos Palmares, os nossos estudantes precisam conhecer para prestigiar mais Ninas Simones brilhando nos palcos do mundo afora, conhecer a história para ver mais Carolinas Marias de Jesus escrevendo as linhas de suas histórias, mais Xicas da Silva amando com toda a força de suas entranhas, mais Madames Satãs incomodando com suas artes, mais Marielles lutando por aqueles que há muito perderam a fé em si mesmos. A desaprendizagem de uma normatização que marginaliza e exclui é o que torna necessário mais trabalhos como esta intervenção pedagógica, como várias mulheres como Xica e Lúcia que lutaram para nos conscientizar. Educar é desconstruir imagens discriminatórias de sujeitos da população negra, de modo que possamos viver e valorizar as diferenças. Dessa forma, Santos, em sua obra, nos mobiliza através da leitura, quando diz que

A ausência de atitudes reparadoras e educativas torna os professores cúmplices das práticas racistas e reféns de uma educação segregadora e cruel. É recorrente, também, não saberem que atitude tomar diante da recusa de um aluno de cor branca em formar dupla com o colega de cor negro. Então, alguns desses profissionais recorrem a punições e castigos, métodos ultrapassados e criminosos, que fatalmente irão alimentar ainda mais o ódio do agressor, pois sabemos que o método eficaz é a educação pautada no diálogo, informação, respeito e valorização do outro (Santos, 2019, p. 24).

A educação nesse sentido nos direciona para promover uma desconstrução das estruturas racistas a partir de uma pedagogia de projetos voltados para a leitura, pois a leitura é um dos veículos capazes de auxiliar o estudante a desenvolver um pensamento crítico que transforme e intervenha no mundo que lhe foi apresentado como preestabelecido. Considerando que as escolas se apresentam como foco de racismo estrutural refletido em toda a sociedade, uma vez que evidenciam espaços

de vulnerabilidade, também podemos encontrar instrumentos para transformar essa realidade e utilizá-los no combate ao racismo. Em 2007, ao ingressar em outra graduação através das ações afirmativas de cotas raciais e sociais, comecei a pesquisar a Lei 10.639, promulgada em 13 de janeiro de 2003. Encontrei um trabalho de pesquisa de Mário Sérgio Mathias Netto desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, intitulado “A escola e Racismo: Uma abordagem discursiva sobre livros didáticos de História”, cuja temática destaca a importância da Lei. O trabalho é resultado de uma pesquisa sobre um dos efeitos produzidos pela sanção da lei 10.639, que a partir de 2003, tornou obrigatória a inclusão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de temas relacionados especificamente à história e à cultura afro-brasileira, de produção de livros didáticos de História voltados exclusivamente para o estudo da história da cultura afro-brasileira em sala de aula em todo território nacional, como forma de combate ao racismo no Brasil. A pesquisa do autor ressalta a Lei como uma das que mais causaram efeito na luta pelo enfrentamento do racismo.

Dessa forma, constata-se que o racismo causa tanto o silenciamento da África e da contribuição dos povos negros para a formação do Brasil – na perspectiva de uma história oficial eurocêntrica –, quanto a necessidade de constituição de uma identidade negra na perspectiva do ativista africanista – não um movimento na direção da superação do racismo, mas, antes, um movimento que vai na direção de seu acirramento. Nessa perspectiva, a implementação da Lei 10.639 traz uma oportunidade dentre inúmeras ações do movimento negro, pois quando se trata de preconceitos e discriminações e racismo, o estrutural privilégio, torna único e aceitável condições de discrepâncias dos indivíduos em uma mesma sociedade. Como enfatiza Netto

Assim, ponderamos se o Estado não provoca a cada nova lei antirracista que sanciona, incluindo aí, mesmo que de natureza diversa, a lei das cotas universitárias para afrodescendentes, não mais do que um deslocamento nas formas de exteriorização do racismo. Dessa forma, interessou-nos uma abordagem discursiva que considerasse o processo de construção da significação do negro no Brasil produzido no interior da escola. Justifica-se essa abordagem porque uma das leis de cunho antirracista, sancionada em 2003, a lei 10.639/03, guarda uma especificidade em relação às demais leis antirracistas: ela se propõe a intervir a partir de um aparelho ideológico de Estado, ao incluir estudos sobre a África, em específico a África da diáspora negra, no currículo do Ensino Básico público e privado em todo território nacional (Netto, 2007, p.12).



Sendo assim, trabalhar as relações étnico-raciais é reconhecer que a implementação da Lei em questão possibilitou novos gestos de interpretação que podem ser considerados de caráter oportuno para guardar uma especificidade em relação às demais leis antirracistas, porque ela promove medidas de intervenção a partir de um sistema ideológico de Estado.

O trabalho de mestrado em ensino de História do pesquisador Marlon Felix Fernandes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, traz como título: “Enunciando as diferenças: Desconstruindo preconceitos e intolerâncias na sala de aula a partir do audiovisual” (Fernandes, 2021). Trata-se de um estudo que busca compreender, por meio de uma breve contextualização histórica, o percurso da construção das desigualdades étnico-raciais em nosso país, bem como contribuir para a discussão sobre a superação de relações de preconceito e discriminação racial, que vêm sendo realizadas no âmbito da academia e da sociedade civil. Ele acredita que a pauta do racismo e do antirracismo nunca esteve tão em evidência como nos dias atuais. Por esse motivo, o autor realizou uma breve contextualização histórica em busca da compreensão da sua construção social/cultural e histórica do racismo no Brasil, para, a partir desse entendimento, tornar possível e inteligível a compreensão de como as relações e práticas de intolerância e estigmatização do grupo étnico-racial negro permanecem atualmente em nossa sociedade e como podem vir a ser percebidas no contexto das relações sociais estabelecidas entre os jovens estudantes da escola pública, podendo vir a ser enfrentadas. Para Fernandes (2021), após a compreensão desse enraizamento do preconceito e da discriminação racial em nossas relações sociais, analisa-se como uma comunidade escolar pode vir a ser afetada devido à propagação de reprodução de falas e discursos intolerantes que ainda se fazem presentes na escola e fora dela. Tal situação será exemplificada a partir de um estudo de caso, por intermédio de uma observação e uma análise realizadas por ele enquanto professor/pesquisador numa realidade específica no interior do Rio Grande do Norte, de uma escola pública localizada em Poço Branco (RN), a qual é frequentada por estudantes negros provenientes da comunidade quilombola de Acauã e de outros distritos. O autor buscou analisar como os discursos e falas intolerantes podem interferir de forma negativa na constituição identitária de estudantes negros(as), devido principalmente à sujeição de uma convivência cotidiana, marcada pela reprodução de estereótipos e estigmatizações direcionadas ao grupo étnico-racial negro, enfim, marcada pelo racismo disfarçado e escamoteado

nas nossas relações sociais. Por fim, esse trabalho, a partir dessa evidência, dessa situação-problema, lança a proposta de “enunciar as diferenças” no chão da escola pública, trazendo como “projeto de intervenção pedagógica” a proposta de uma disciplina eletiva de caráter audiovisual, chamada de “Afrocine & Aproxime”, no sentido de buscar desenvolver um plano de curso capaz de ser utilizado por qualquer professor como forma de instrumento antirracista, a fim de criar uma pedagogia possível que auxilie na desconstrução de preconceitos sobre as representações que os jovens estudantes tenham da África e das africanidades.

Com isso, o trabalho do pesquisador visa contribuir para o debate sobre o ensino e aprendizagem da educação das relações étnico-raciais, o que dialoga muito com a minha proposta de intervenção. Há nesse trabalho o que considero ser tema urgente e emergente uma prática pedagógica que esteja engajada na consonância de uma emancipação, o analisar a emergência de uma “prática pedagógica possível”, que esteja em consonância com uma emancipação antirracista já existente. Isso foi possível diante de um projeto de lei, criado a fim de promover um enfrentamento necessário, por meio de intervenção didática pedagógica em relações socioculturais no cotidiano escolar, que não deveriam, mas ainda persistem nos discursos de intolerância. É visível a presença de preconceitos e discriminação étnico-racial, bem como o racismo que se estrutura, e que por sua vez está presente no contexto da construção histórica e social brasileira das desigualdades. Por isso, Fernandes (2021) expõe

Podemos afirmar, a princípio, que uma das principais razões da emergência da discussão proposta, que aqui será apresentada, faz-se em um atual cenário de isolamento e distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 (momento da escrita desta dissertação). Em que pese essa situação de urgência sanitária pela qual atravessamos (que já nos colocou em distanciamento e isolamento social por mais de um ano), desnuda-se e empodera-se a discussão sobre uma das maiores mazelas sociais ainda presentes em nosso país: o racismo (Fernandes, 2021, p. 12)

O presente projeto contou com o auxílio dos estudos realizados por Fernandes, assim como o de José Ailton da Silva, cujo trabalho foi apresentado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio, na Fundação Joaquim Nabuco (2020). O trabalho do pesquisador é uma Intervenção Pedagógica nas aulas de Sociologia numa turma de 3º ano do Ensino Médio, realizada na Escola Professor Mário Sette, uma escola pública localizada no município de Caruaru – PE.

Por meio dessa intervenção, buscou-se uma incursão sobre a prática do ensino de Sociologia no Ensino Médio, no trato com a desigualdade étnico-racial e o racismo. A pesquisa teve como objeto o uso do jogo didático como uma metodologia de ensino nas aulas de Sociologia da educação básica, tendo por finalidade despertar a curiosidade, a sociabilidade e a participação ativa dos estudantes na construção do saber sociológico na sala de aula. Assim, Silva (2020) comenta que em seu estado da arte, sobre a importância do uso do jogo didático no ensino das Ciências Sociais e do jogo em diferentes perspectivas socioculturais. Deste modo, a Sociologia contribui no intuito de proporcionar melhores condições de vida da população, no sentido de desenvolver uma sociedade melhor por meio de instrumentos e projetos de intervenção como esses, inserindo uma mudança social.

Quando se falar em questões raciais, por mais que enquanto pesquisadores saibamos a relevância do conceito de raça para fins sociológicos, a concepção e a ideia que muitos têm e vão fazer são de referências ao fenótipo negro. Dessa mesma concepção vem a concepção de que somos iguais. Mas iguais a quem? Ou, perante àqueles? A resposta para estes e outros questionamentos do parâmetro de igualdade ou equidade envolve caminhos a serem percorridos, envolve a essência de ideias para reflexões e sentidos práticos. Desse modo, é preciso que, os professores e todos aqueles que trabalham com educação e ciências sociais, reconheçam imediatamente a importância e relevância dessas ideias, mas não apenas para fins de projetos e experiências, como também para as maneiras pelas quais essas ideias podem levar a pensar e trabalhar por um mundo melhor para todos nós. Todavia, não se deve esquecer que essas diferenças existem como o conceito unívoco da aplicabilidade do sentido de globalização, pois existem diferenças entre globalização hegemônica e contra hegemônica. Gomes (2010), em sua obra “Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais”, entrevista em Coimbra Boaventura de Sousa Santos, que nos diz que se trata de uma questão importante e uma importante diferença

A visão dominante é que existe uma única forma de globalização. Junto com isso, prevalece a ideia de que estamos entrando em um período histórico caracterizado pelo fim de profundas segmentações ideológicas e colapso da distinção entre modelos rivais de transformação social. Todavia, se examinarmos os diferentes grupos de relações sociais, políticas e culturais, que são considerados constitutivos da globalização, facilmente chegamos à conclusão de que esta última é um fenômeno muito complexo, governado por profundas segmentações e contradições (Gomes e Santos, 2010, p. 16).

Esse foi o mesmo processo que se deu com os povos indígenas. Mesmo quando reconhecido a sua natureza humana, outro problema se colocava: eram humanos, mas diferentes dos europeus. Somadas todas essas diferenças, Munanga e Gomes (2020) argumentam que além dessas, que podemos resumir como diferenças culturais – pois vestimentas, religião, culinária, dança, música, ciência, tecnologia constituem-se como componentes da cultura –, havia outra diferença inscrita no corpo. Assim, pensar sobre essas diferenças é refletir sobre estes processos de elaboração de estratégias de uma (des)aprendizagem do racismo no cotidiano escolar e na sociedade em geral. Dessa forma, Munanga e Gomes relatam que

A cor da pele e os traços morfológicos (nariz, lábios, formato da cabeça, queixo, textura de cabelo etc) diferenciavam fisicamente índios e portugueses. Todas essas diferenças físicas e culturais, construíram, na visão dos “descobridores portugueses, as características fundamentais dos recém-descobertos, coletivamente denominados índios (Gomes e Munanga, 2016 p.14).

### 3.2 Racismo estrutural: uma abordagem acadêmica

O racismo estrutural é um fenômeno complexo e multifacetado que permeia as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais de uma sociedade. O racismo se caracteriza por relações de poder assimétricas que privilegiam determinados grupos raciais em detrimento de outros. O racismo estrutural diz respeito à internalização, naturalização e invisibilização dessas relações de poder assimétricas na constituição e funcionamento das múltiplas formas de organização social das instituições públicas e privadas (quer econômicas, quer associativas). O caráter estrutural do racismo nesse contexto está no fato de que ele é reproduzido e reforçado sem que qualquer discurso, abertamente, assuma sua defesa e sem que as práticas de discriminação, preconceito ou violência sejam reconhecidas como parte das rotinas de funcionamento institucional nem de seus objetivos. Nesse contexto, a compreensão e a análise desse fenômeno tornam-se essenciais para a promoção da igualdade racial e o combate à discriminação. Este texto tem como objetivo apresentar uma abordagem acadêmica sobre o racismo estrutural, explorando suas definições, manifestações e impactos na sociedade contemporânea.

Para compreendermos o conceito de racismo estrutural é relevante recorrer a autores que se dedicaram ao estudo dessa temática. Almeida e Sanchez (2018)

argumentam que o racismo estrutural é um sistema de opressão e discriminação arraigado nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais de uma sociedade. Esse sistema perpetua desigualdades raciais ao privilegiar a população branca em detrimento das pessoas negras. Essa visão é compartilhada por outros estudiosos, como Grosfoguel (2016), que destaca as bases eurocêntricas e coloniais do racismo estrutural, que foram estabelecidas durante o processo de colonização e escravização. No contexto acadêmico, a discussão sobre o racismo estrutural se torna ainda mais relevante quando aplicada ao ambiente escolar. As instituições de ensino desempenham um papel crucial na formação de indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, é nesse espaço que muitas vezes as desigualdades raciais se perpetuam e são reproduzidas de forma velada. Cavalleiro (2017) destaca que o racismo estrutural pode se manifestar no silenciamento e na invisibilização da história, da cultura e das contribuições dos afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre as implicações do racismo estrutural no cotidiano escolar. A falta de representatividade é um dos principais problemas enfrentados pelas crianças e jovens negros. A ausência de personagens e referências afro-brasileiras e indígenas nos materiais didáticos contribui para a construção de estereótipos e a perpetuação de preconceitos (Spengler e Debus, 2019). A falta de conscientização e sensibilização dos educadores em relação à diversidade étnico-racial também pode perpetuar práticas discriminatórias, limitando o desenvolvimento e o bem-estar dos estudantes negros (Santos, 2018).

Diante desses desafios, é necessário buscar caminhos para a superação do racismo estrutural no ambiente escolar. A implementação de políticas públicas e leis, como a da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, é um passo importante nessa direção. Essas leis visam promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater a invisibilidade e a marginalização das culturas negra e indígena na educação (Brasil, 2003; Brasil, 2008). No entanto, a implementação dessas leis e a promoção de uma educação antirracista exigem uma mudança profunda nas práticas pedagógicas e nas estruturas escolares. É necessário investir em formação continuada dos professores, oferecendo-lhes ferramentas e conhecimentos para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo estrutural (Santos, 2018). Além disso, é fundamental repensar os currículos escolares, garantindo a presença de

conteúdos que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam a construção de identidades positivas para todos os estudantes.

O racismo estrutural é um fenômeno presente e enraizado nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais de uma sociedade. No contexto escolar, ele se manifesta por meio de relações de poder assimétricas e práticas discriminatórias que afetam negativamente a vida dos estudantes negros. A luta contra o racismo estrutural requer uma abordagem antirracista na educação, que valorize a diversidade étnico-racial e promova a construção de identidades positivas. A implementação de políticas públicas e leis que garantam a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares é um passo importante, mas não suficiente. É necessário investir na formação dos educadores, no repensar dos currículos e nas práticas pedagógicas, para que a educação se torne um espaço de promoção da igualdade racial, combate ao racismo estrutural e construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Desse modo, diante das concepções de base deste trabalho, é preciso que a escola enquanto instituição desenvolva ações capazes de nos orientar por uma política de diversidade, que promovam reflexões que façam sentido (Bento, 2022) quando aparecem apenas como diferença – diferença de visões de mundo, de ideias, de aparências, ou seja, uma ideia de diversidade desarticulada da desigualdade social. Cida Bento explica que

Claro que devemos combater todas as formas de discriminação, mas temos que diferenciar aquelas cuja violência está na base de um verdadeiro genocídio, como o que observamos cotidianamente com relação à população negra. Ela se manifesta em diferentes esferas e em todas as etapas da vida, começando na educação infantil, como também diversos estudos sobre este tema (Bento, 2022. p.105).

Por essa razão, essa intervenção pedagógica se debruçou sobre as estruturas de opressão que se manifestam no cotidiano escolar, por entender que a escola tem um papel fundamental na transformação social. Todavia, reconhecemos que é na escola que também se manifestam a cumplicidade de aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito, como enfatiza Bento (2022).

### 3.3 A teoria como prática libertadora

O desafio da educação básica configura-se em um conjunto de aberturas para a experiência escolar de cada estudante. Essa educação deve proporcionar aos discentes a convivência em grupo social mais engajada, em terreno com características distintas do seu âmbito familiar. Esse período é o lugar ideal para o crescimento intelectual, social e psicológico de cada indivíduo. Nesse envolvimento o corpo tem aquisição de deslumbramento diante dos movimentos, posturas e gestos. Dessa forma, os estudantes devem conhecer o que está por trás das fronteiras. O fenômeno que acontece na formação básica, o que se caracteriza de protagonismo juvenil a partir das experiências destes estudantes que se relacionam com as oportunidades e potencialidades oriundas do convívio e suas variadas formas de relações sociais.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo aprendido é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do mais profundo e mais íntimo (Hooks, 2017, p.25).

Dessa forma, realizou-se a seleção de textos pensando nessa dialógica entre discente e docente, a fim de ter uma linguagem mais acessível que possa desenvolver um trabalho de fácil compreensão, e a partir dos recortes e métodos dos pesquisadores estudados. Para tanto, os estudantes confeccionam atividades que foram apresentadas para os docentes, discentes, funcionários, gestão e toda comunidade escolar. Assim, faria mais sentido obter uma visão de que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de educando/as negro/as.

A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 são passos iniciais rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abrem caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. Para isso, precisou-se construir com mais detalhes o estado da arte da intervenção, acerca da implementação da Lei 10.639/03, que institui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, além de representar uma ação afirmativa de mais alta relevância, que também trouxe à tona uma questão que há muito vem sendo

discutida no que se refere à qualidade do ensino nas escolas brasileiras: a formação de professores. A situação ganha contornos mais delicados por se tratar de questões raciais. O mito da democracia racial que impera no Brasil há anos precisa ser desfeito e caberá a estes profissionais essa difícil tarefa. Por isso que o presente projeto de pesquisa situa-se na problemática da formação continuada de professores à luz da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na perspectiva de reflexão sobre seu papel na formação de professores reflexivos, e na capacitação destes para a construção do conhecimento prático. Este deve ser capaz de tratar de forma pedagogicamente adequada às questões raciais no espaço escolar, a partir das ações que antecede a semana da Consciência Negra na escola pública e estadual de Educação Integral na cidade de Recife, Pernambuco.

A intervenção pedagógica pretendida, sobretudo as aulas práticas da Consciência Negra que são trabalhadas na semana intitulada, é desenvolvida pelo conhecimento da importância da lei do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, que sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. No entanto, a prática é equivocada quando se vivenciam apenas o lúdico e a beleza, mas não se faz a reflexão que devemos fazer sobre a escravidão e suas consequências. O termo “escravo” foi atribuído a pessoas em determinadas condições de trabalho. Portanto, a palavra escravo não existiria sem o significado do que é o trabalho e das condições para o trabalho. E a partir dessa e outras reflexões que a prática docente deve perpassar os espaços da escola, com o objetivo de desconstruir o racismo estrutural. As questões raciais e econômicas também são determinantes para surgimento de práticas discriminatórias, o processo de exclusão que deriva das classes econômicas inferioriza os negros, não proporcionando a eles melhores condições de trabalho, posteriormente os deixando à margem de um processo econômico igualitário com as classes dominantes, mascarados pelo processo de branqueamento, pois o racismo é uma ideologia e, como tal, também foi concebido como uma estratégia de poder em acordo com as expectativas de parte de uma elite branca.

Vale ressaltar que a imagem do negro e do continente africano foi durante muito tempo forjada pelo olhar europeu, que tinha o homem branco como um símbolo de divindade, um ser de luz de Deus, por conta da cor de sua pele. O negro era um ser da escuridão, amaldiçoado. Essa concepção foi sendo reinterpretada ao longo do tempo, mostrando o negro como uma coisa. O mesmo existia apenas para trabalhar



com mão de obra sem nenhum valor na sociedade. A questão racial é, no mínimo, uma atitude estúpida de se negar a formação da sociedade brasileira, uma vez que o povo brasileiro tem em sua bagagem genética uma vasta contribuição de raças, culturas e línguas. Assim, como afirma o antropólogo Darcy Ribeiro

Nós, brasileiros, somos um povo em ser impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos viveu por séculos sem consciência de si [...] assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros [...] (Ribeiro, 1995. p. 89).

Nas últimas décadas, o desenvolvimento e surgimento de inovações tecnológicas e a globalização desencadearam transformações em diversos setores da sociedade moderna. São transformações sociais e espaciais, culturais, de valores e costumes, comportamentos, atitudes. São mudanças significativas como a comunicação via meios eletrônicos em tempo real, por exemplo, que se refletem diretamente nas estruturas sociais como a família, trabalho, escola etc. Essas mudanças fazem com que o sujeito se sinta fragmentado em termos de identidade, pois as velhas estruturas sociais e culturais que serviam de referência para o sujeito perceber-se e situar-se no mundo não permanecem da mesma maneira. Stuart Hall (2006) apresenta o seguinte argumento para a fragmentação da identidade do sujeito social

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados (Hall, 2006, p.9).

Dessa maneira, à medida que o processo de construção da identidade social do sujeito dá-se através do outro, ou seja, do contato ou interação com outro indivíduo ou grupo de indivíduos que possuem um determinado conjunto de valores e comportamentos, interesses, atitudes, permitindo ao sujeito situar-se no mundo por meio das semelhanças e diferenças, ao mesmo tempo, é um processo de construção e reconstrução que ocorre constantemente, conforme Hall (2006). Assim, de modo semelhante, no processo de aprendizagem ocorre entre aquele que ensina e aquele

que aprende uma construção de representações que determinam os papéis a serem desempenhados e o modo como as dinâmicas das relações vai se configurando. Nessa perspectiva, o projeto de intervenção baseia-se na concepção que ninguém nasce negro, ante uma violência estrutural aqui no Brasil. Embora seria uma constatação óbvia, o negro não retinto por um ideal imaginário branco sabe – se branco não é, mas preto ele não quer ser. Porque ser preto no Brasil é como se nascesse com defeito. Tal projeto político é denunciado por Nascimento (2016) com intuito de “negar ao negro a possibilidade de autodefinição, subtraindo-lhe os meios de identificação racial”. É também exposto e retratado por Gonçalves (2009)

O Alberto estava apavorado, e até gostei quando ele perguntou se eu podia ficar sozinha enquanto ia à procura de uma aparadeira. Eu disse que sim, que me sentiria mais segura tendo uma aparadeira por perto, mas na verdade queria mesmo era me livrar dele, que estava me deixando nervosa. Ao contrário do nascimento do Banjokô, eu não gritei nem chorei; era como se aquele filho estivesse sendo puxado de dentro de mim por mãos muito habilidosas. Assim que fiquei sozinha e com mais liberdade para abrir as pernas e aliviar a pressão, senti a cabecinha querendo sair. Fiz um pouco de força e a carne perto da racha começou a se rasgar sem dor alguma. Eu me sentia leve e tranquila [...]. Comecei a sorrir e estava quase tendo meu filho sozinha naquele quarto vazio e estranho quando a Esméria voltou com alguns panos pendurados no ombro e um tacho de água quente. Ela nem teve tempo de perguntar pelo Alberto; apenas se agachou entre as minhas pernas e aparou meu filho, dizendo que era um menino, perfeito (Gonçalves, 2006, p. 398).

Assim, pode-se entender que a questão do racismo além de ser uma questão política, porque traz consigo uma história única com diferentes narrativas que o fundamenta, estrutura-se estabelecendo poder. O negro, como declara Souza (2021), adota para si o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de “torna-se gente”. Por esta razão que ninguém nasce, torna-se negro.

Dessa forma, emergiu-se a seguinte questão norteadora: "Por que ainda é tão difícil e, ao mesmo tempo, complexo reconhecer a importância dessa temática na perspectiva da construção da identidade e dos direitos da população negra?" Para trabalhar a questão da identidade étnico-racial na escola é preciso uma abordagem didática de caráter teórico-metodológico, porque para isso se precisa enfatizar a Lei 10.639/2003. A lei que completou dezoito anos em 2023, ainda é muito desconhecida para muitos, principalmente para aqueles que deveriam estar interessados diante da obrigatoriedade e da indispensável aplicabilidade da lei na perspectiva dos direitos, acessibilidade, oportunidades, reparações, bem como na da luta antirracista.

No exercício da docência, parece uma tarefa fácil e simples ser trabalhadas as questões de identidade étnico-racial, mas não é, pois ao falarmos sobre essas e outras questões de opressões, os indivíduos se manifestam com um dos discursos característicos oriundos de um pensamento europeu reproduzido no pensamento social brasileiro. Não tem como se trabalhar as relações étnico-raciais sem abordar o fenômeno que problematiza tudo isso: o racismo. Assim como também não podemos falar do racismo sem uma abordagem articulada do conceito de raça. Embora sabemos que raça pertence a uma categoria articulada ao fenômeno do racismo brasileiro, pois raça aqui no Brasil surge de uma ideia articulada de uma cor no imaginário brasileiro (Schucman, 2010), quanto aos estereótipos e representações negativas sobre uma população majoritariamente negra. Sendo assim, discutir sobre os estudos das relações raciais e do fenômeno do racismo no Brasil no cotidiano e nos espaços escolares é entender que, além da existência do racismo na cotidianidade da população, é preciso também saber que essa ideia está atualizada, perpetuada e legitimada pela mesma ideia de raça. Seja ela equivocada ou não, é nela que se baseia a política que a luta antirracista se articula.

“A raça é cria do racismo e não o pai”. Essa frase é de um escritor americano, Coates, que escreveu o livro *Entre o Mundo e Eu* (2021). Esta obra nos ajuda entender a construção do racismo. Existe uma história perigosa de que muitos acreditam na existência do racismo porque haviam raças diferentes, e uma se sobrepôs as demais porque era superior. O que nunca pode ser verdade. Biologicamente não existe raça. O racismo surge de um ideal imaginário social para justificar a dominação e a opressão. No Brasil, por exemplo, o racismo nasce com a colonização. O branco europeu invade as nossas terras e, para explorá-las, ele cria o discurso da superioridade branca para escravizar os negros africanos e dizimar nossos indígenas. A história ainda é reforçada pela reprodução de que o nosso povo indígena não era feito de humanos, mas de selvagens. O mesmo acontece com o povo negro. O branco europeu cria a história de que os negros eram sub-humanos para justificar a escravização. Todavia, esse imaginário teria outros reforços para sustentar a sua história, pois como o branco europeu daria continuidade ao seu plano de explorar seus semelhantes se não os tornando em seres desprezíveis? Os negros e negras precisam ser vistos como não seres, não humanos, para legitimar a sua escravização. Assim, o branco europeu explorava as nossas terras, explorando as mãos de obras negras, sem pagar por elas. Dessa forma, a tese genocida do povo negro segue

sustentada por esses discursos. Criam-se símbolos que reforçam estereótipos de selvagerias, de violência, de inferioridade, de intolerância, demonização, crimes. E estes símbolos configurados nos estereótipos ganham reforços por séculos, representados por palavras, literatura, cinema, propagandas, gestos, piadas, brincadeiras e explorações como: aula branca, fedendo a nego, criado mudo, lista negra, a coisa está preta, mal encarado, morenos, pardos, negra quente, pegada de negão, denegrir, passar em branco, cabelo duro, negro legítimo, negro quando não caga na entrada, caga na saída, barriga limpa, beleza exótica, negro(a) lindo(a), mercado negro etc.

O racismo, portanto (Schucman, 2010), serviu nesse momento para que estados nações exercessem um poder contra a sua própria população, pois a ideia de purificação, permanente da população, torna-se uma das dimensões essenciais da normalização social. Essa visão constituiu uma tomada de poder sobre a vida humana, onde os discursos biológicos e médicos ganham extrema importância, conduzindo a uma estratificação do biológico. Assim, as tecnologias de poder que tem como principal objetivo a manutenção da vida, também são aquelas que exercem o direito de matar, excluir os indivíduos dentro da própria sociedade. Por isso que a ideia de raça é equivocada, como já mencionada. Por mais conceitos que surjam e/ou que nos apresentem, outras variáveis foram levadas para outros fins, mas não há outra maneira de tratarmos de estudos acerca das relações raciais sem que não se faça uma reprodução do ideal imaginário europeu, onde raça nunca foi humana. A raça tem uma cor e essa cor evidencia que a raça é cria do racismo e cabe a todos nós nos perguntar como e por que que a ideia de raça ainda sobrevive, marcando, separando e diferenciando as pessoas? O racismo nos adocece, nos enfraquece, nos diminui e nos retrocede como seres humanos e não há como pensar sobre este processo a partir dos pressupostos de que os conceitos, teóricos ou não, só podem ser aplicados ou entendidos (Guimarães, 2003) no seu contexto discursivo “analíticos” e “nativos”. Ou seja, entre categorias retiradas de um *corpus* teórico e categorias que compõem o próprio universo discursivo dos sujeitos que estão sendo analisados, mas que devem ser utilizados pelo sociólogo.

No Brasil, a questão racial sempre foi um desafio para a construção de uma sociedade mais igualitária. O racismo estrutural enraizado nas estruturas sociais, políticas e culturais tem perpetuado desigualdades e discriminações, afetando especialmente a população negra e indígena. Como forma de combater esse

problema, foram promulgadas a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. A Lei 10.639/2003, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Essa lei foi um avanço significativo no combate ao racismo e na valorização da diversidade étnico-racial. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo também a temática da história e cultura indígena nos currículos escolares. Essas leis surgiram como resposta à necessidade de promover a igualdade racial e combater o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Elas reconhecem a importância de valorizar as contribuições históricas, culturais e sociais dos afro-brasileiros, africanos e indígenas, buscando desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Para a efetiva implementação das leis, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP Nº 3/2004 e a Resolução Nº 1/2004, que fornecem diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Esses documentos estabelecem os conteúdos a serem abordados, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes e orientam a formação dos professores. As diretrizes curriculares têm como objetivo superar a invisibilidade e a marginalização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Elas buscam promover o respeito à diversidade étnico-racial, a valorização das contribuições desses grupos e o combate ao racismo, promovendo a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A implementação das leis e diretrizes curriculares enfrenta desafios significativos. Um deles é a falta de formação adequada dos professores para abordar a temática de forma sensível, crítica e reflexiva. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com questões relacionadas à diversidade étnico-racial, compreendendo a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, para que possam transmitir esses conhecimentos de maneira adequada aos estudantes. Além disso, a seleção e produção de materiais didáticos adequados são essenciais para uma implementação efetiva das leis. É necessário que esses materiais sejam livres de estereótipos, preconceitos e representem a diversidade étnico-racial de forma positiva. A falta de materiais inclusivos pode dificultar o trabalho dos professores e limitar a compreensão dos estudantes sobre a importância da história e cultura afro-

brasileira, africana e indígena. Outro desafio é a participação ativa das comunidades afro-brasileira, africana e indígena na construção e implementação dos currículos escolares. É fundamental que essas comunidades sejam ouvidas e envolvidas no processo educativo, compartilhando seus conhecimentos e experiências, fortalecendo assim a identidade e autoestima dos estudantes pertencentes a esses grupos.

A implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representa um avanço significativo na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo estrutural. Elas proporcionam uma oportunidade para a sociedade brasileira enfrentar os desafios históricos relacionados à questão racial. No entanto, é necessário ir além da legislação e das diretrizes curriculares. A implementação efetiva exige um esforço conjunto de educadores, gestores escolares, famílias, comunidades e sociedade como um todo. A valorização da diversidade étnico-racial na educação não é apenas uma responsabilidade do sistema educacional, mas sim de toda a sociedade. É necessário que haja um engajamento coletivo para combater o racismo estrutural, desconstruir preconceitos e promover a igualdade racial em todas as esferas da vida social. A implementação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 representa um avanço importante na valorização da diversidade étnico-racial e no combate ao racismo estrutural na educação brasileira. Essas leis, juntamente com as diretrizes curriculares, têm o objetivo de promover o conhecimento, a valorização e o respeito pela história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, buscando desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. No entanto, a implementação efetiva das leis enfrenta desafios significativos, como a formação adequada dos professores, a produção de materiais didáticos inclusivos e a participação ativa das comunidades afro-brasileira, africana e indígena. É necessário um esforço conjunto de toda a sociedade para promover uma educação antirracista, que valorize a diversidade étnico-racial e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, a implementação das leis e diretrizes curriculares deve ser vista como um ponto de partida para transformar a educação brasileira em um espaço de promoção da igualdade racial e de combate ao racismo estrutural. É preciso reconhecer que a luta contra o racismo é uma tarefa contínua e que exige ação e comprometimento de todos. A valorização da diversidade étnico-racial não é apenas um direito, é uma necessidade para a construção de um país mais justo e inclusivo.

### 3.4 A importância da educação antirracista

A importância da educação antirracista é amplamente reconhecida na busca pela desconstrução do racismo estrutural e pela promoção da igualdade racial. Diversos autores, como Paulo Freire, Nilma Lino Gomes e Boaventura de Sousa Santos, destacam a necessidade de abordar as relações étnico-raciais de forma crítica, valorizando a diversidade e contribuindo para a transformação social. Paulo Freire, renomado educador brasileiro, argumenta em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), que a educação deve ser libertadora, rompendo com os estereótipos e preconceitos que sustentam as estruturas de opressão. Para Freire, é essencial que os educadores estimulem a consciência crítica dos estudantes, incentivando a reflexão sobre as relações de poder e a valorização da diversidade étnico-racial. Nilma Lino Gomes, por sua vez, em *O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação* (2017), enfatiza a importância da educação antirracista como uma ferramenta para o fortalecimento do movimento negro e para a superação das desigualdades raciais. Gomes destaca a necessidade de incluir nos currículos escolares conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, além de promover espaços de diálogo e escuta das vozes e experiências dos estudantes negros. Boaventura de Sousa Santos, em *Epistemologias do Sul* (2018), apresenta uma crítica ao conhecimento eurocêntrico dominante, que reforça as estruturas de poder e perpetua o racismo. Santos propõe a valorização dos saberes e epistemologias produzidos nas periferias do mundo, como uma forma de romper com a colonialidade do conhecimento. Nesse sentido, a educação antirracista precisa abraçar múltiplas perspectivas e conhecimentos, dando voz às experiências e saberes das comunidades afro-brasileiras, africanas e indígenas.

A educação antirracista não se restringe apenas à inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Ela deve ir além, promovendo a desconstrução dos estereótipos e preconceitos raciais, estimulando o respeito, a valorização da diversidade e a formação de uma consciência crítica referente às relações étnico-raciais. Nesse sentido, é essencial que os educadores estejam preparados para lidar com as questões raciais de forma sensível e reflexiva, investindo em formação continuada e no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. A escola precisa ser um espaço acolhedor, onde estudantes de diferentes origens étnico-raciais se sintam

representados, valorizados e respeitados. Além disso, é fundamental que a educação antirracista esteja presente em todas as etapas da formação dos estudantes, desde a educação infantil até o ensino superior. É necessário criar espaços de diálogo, reflexão e aprendizagem que promovam a desconstrução do racismo e a valorização da diversidade étnico-racial.

A implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, são atitudes importantes na direção da educação antirracista. No entanto, deve-se ir além da legislação, promovendo uma verdadeira transformação na cultura escolar e na mentalidade dos educadores e estudantes.

Em conclusão, a educação antirracista desempenha um papel fundamental na desconstrução do racismo estrutural e na promoção da igualdade racial. Ao abordar as relações étnico-raciais de forma crítica, valorizar a diversidade e contribuir para a transformação social, ela se torna uma ferramenta poderosa na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. A educação antirracista exige um compromisso coletivo de educadores, gestores escolares, de famílias e de toda a sociedade, visando a construção de um futuro melhor para todos.

### 3.5 O cotidiano escolar e o racismo

No cotidiano escolar, o racismo pode se manifestar de diversas formas, muitas vezes de maneira sutil e imperceptível. Um dos aspectos mais problemáticos é o silenciamento e a invisibilização da história, cultura e contribuições dos afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares. Essa ausência de abordagem adequada perpetua a marginalização desses grupos e reforça a lógica do racismo estrutural. No livro *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil* (Cavalleiro, 2017), é mostrado como o racismo se manifesta no contexto escolar, desde a educação infantil. A autora destaca como muitas vezes as crianças negras são excluídas, sofrendo com estereótipos e preconceitos, o que impacta diretamente sua autoestima e desenvolvimento. Outro aspecto relevante é a falta de representatividade nos materiais didáticos utilizados nas escolas. Estudos como o de Spengler e Debus (2019) apontam que personagens negras são sub-representadas nos livros de imagens utilizados no contexto escolar. Isso contribui para a perpetuação de estereótipos raciais e para a exclusão de narrativas e perspectivas diversas. Além disso, o cotidiano escolar também pode ser marcado por situações de



discriminação racial e racismo institucional. Os estudantes negros podem enfrentar tratamento diferenciado, seja por parte dos colegas ou dos próprios professores. O livro "O Drama Racial de Crianças Brasileiras: Socialização entre Pares e Preconceito" (Fazzi, 2012), apresenta estudos que revelam como as crianças negras são alvo de discriminação e preconceito no ambiente escolar. Essas questões evidenciam a importância de uma abordagem antirracista no cotidiano escolar. É necessário criar um ambiente inclusivo, que valorize e promova a diversidade étnico-racial. Isso envolve repensar os currículos, incluindo a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, assim como garantir a representatividade nas imagens e materiais utilizados em sala de aula. Também é fundamental que os professores e educadores estejam preparados para lidar com situações de discriminação e preconceito racial, promovendo o diálogo, o respeito mútuo e a valorização da diversidade. A formação continuada e o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas são fundamentais para transformar o cotidiano escolar em um espaço inclusivo e promotor de igualdade racial.

O cotidiano escolar é um espaço onde o racismo estrutural pode se manifestar de diferentes maneiras, seja pelo silenciamento e invisibilização da história e cultura afro-brasileira e indígena, seja pela falta de representatividade nos materiais didáticos e pelas situações de discriminação racial. Para combater o racismo no contexto escolar, é necessário repensar os currículos, promover a inclusão, valorizar a diversidade e desenvolver práticas pedagógicas antirracistas. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo de desconstrução do racismo e promoção da igualdade racial. É preciso reconhecer a importância de abordar as relações étnico-raciais de forma crítica, valorizando a diversidade e promovendo a formação de uma consciência antirracista desde a educação infantil até o ensino superior.

Ao criar um ambiente escolar inclusivo, onde as crianças e jovens negros se sintam representados, valorizados e respeitados, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O combate ao racismo no cotidiano escolar não é apenas uma responsabilidade do sistema educacional, mas sim de toda a sociedade. Somente por meio de um engajamento coletivo poderemos superar o racismo estrutural e promover a valorização da diversidade étnico-racial em nossa sociedade.

### 3.6 Resistência e transformação social

A resistência ao racismo estrutural no cotidiano escolar desempenha um papel fundamental na transformação social e na construção de uma educação antirracista. Diversos autores destacam a importância de práticas pedagógicas que promovam a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, a formação de identidade positiva e o combate aos preconceitos e estereótipos. Santos (2018), argumenta que a educação antirracista deve ir além da mera inclusão de conteúdos, buscando uma transformação radical nas estruturas de poder e na forma como o conhecimento é produzido e transmitido. Nesse sentido, a perspectiva descolonial é fundamental, desafiando a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e abrindo espaço para saberes e epistemologias produzidos nas periferias do mundo. Paulo Freire (2012), em sua pedagogia libertadora, ressalta a importância da conscientização crítica e da valorização da cultura popular como ferramentas para a transformação social. Em "Pedagogia da Esperança" (2012), Freire enfatiza a necessidade de uma educação que estimule a reflexão, o diálogo e a ação, permitindo que os estudantes se tornem agentes de mudança em suas comunidades.

A autora Carolina Farias Jango, em "Aqui tem Racismo: Um Estudo das Representações Sociais e das Identidades das Crianças Negras" (2017), aborda a resistência das crianças negras frente ao racismo no contexto escolar. Ela destaca a importância de valorizar a identidade positiva e fortalecer a autoestima dessas crianças, contribuindo para a superação dos impactos do racismo em sua formação. A resistência ao racismo estrutural no cotidiano escolar pode ocorrer por meio de práticas pedagógicas que promovam a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, o ensino de uma história mais inclusiva e a criação de espaços de diálogo e escuta das experiências dos estudantes. É necessário combater os estereótipos e preconceitos, estimulando a empatia, o respeito mútuo e a valorização da diversidade étnico-racial. Nesse sentido, a educação antirracista não se trata apenas de incluir conteúdos específicos nos currículos, mas também de promover uma mudança de mentalidade e práticas pedagógicas que estejam alinhadas com os princípios de equidade, justiça e igualdade racial. A resistência ao racismo no cotidiano escolar é contínua, exige o engajamento de educadores, gestores escolares, famílias e toda a sociedade na construção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

Em conclusão, a resistência ao racismo estrutural no cotidiano escolar é fundamental para a transformação social e a construção de uma educação

antirracista. A valorização da cultura afro-brasileira e indígena, a formação de identidade positiva e o combate aos preconceitos e estereótipos são pilares dessa resistência. A pedagogia de Freire e a perspectiva descolonial são fundamentais para impulsionar essa transformação, desafiando as estruturas de poder e promovendo uma educação que seja reflexiva, crítica e transformadora.

#### **4. PROBLEMAS ENFRENTADOS**

Um dos maiores problemas enfrentados no desenvolvimento dessa intervenção pedagógica seria a não formação em Sociologia do pesquisador. Arelada a essa não formação, a dificuldade em conhecer e dominar alguns conceitos e conhecimentos sociológicos. Para sanar essas deficiências, buscou-se uma complementação pedagógica em Ciências Sociais, as quais estudos foram dedicados para fazerem parte do curso de mestrado do ProfSocio.

Outra dificuldade vivenciada em 2022, devido à implementação do Novo Ensino Médio, foi a Sociologia não fazer mais parte do currículo da primeira série do Ensino Médio, em Pernambuco. Sendo assim, foi preciso planejar os componentes de Língua Portuguesa em parceria com a intermitência da Sociologia. Mas como explicar para os discentes a relevância da Sociologia por meio da disciplina de Língua Portuguesa? Explicar aos estudantes o porquê de discutir alguns assuntos considerados mais pertinentes para a Sociologia não é tarefa fácil, até porque, ao serem apresentados, foram feitos questionamentos referentes à leitura, a interpretação e produção de textos. O primeiro passo para adentrar nessas questões é convidar os estudantes a fazerem pesquisas sobre a Lei 10.639/2003 e a importância dela para promoção da desconstrução de desigualdades sociais.

“O que teria a ver um professor de Língua Portuguesa discutindo estas questões em sala de aula com tantas outras questões étnico-raciais no cotidiano escolar?” “Será que ele dá conta das necessidades mais urgentes?” “Este assunto sobre racismo é muito chato!”. Questionamentos como esses evidenciam o quão propício é o ambiente escolar para a manifestação do racismo, embora sendo a escola uma ambiência de diferentes segmentos da sociedade que se encontram e se relacionam de forma sistemática. Por essa razão, a escola é o primeiro espaço em que há o contato de múltiplas diversidades entre os estudantes. É no ambiente escolar, segundo Ferreira (2008), que as manifestações do racismo se apresentam,

tendo os indivíduos negros e pardos como seres inferiores aos brancos, daí sofrendo preconceitos camuflados por gestos, inocentes palavras, ingênuas brincadeiras e sem intenção de ofender com apelidos. Nesse contexto, também se estrutura o racismo estrutural camuflado através de gestos, comentários, palavras, expressões, brincadeiras e apelidos envoltos em preconceitos. Na verdade, são características que sinalizam algumas marcas dos potenciais agressores, e as suas ações persistem na prática. Todavia, diante dessa problemática, fica mais difícil de intervir pedagogicamente nessa situação, pois alguns docentes manifestam dificuldades em reconhecer as situações de preconceito. Logo no início, essas questões opressoras foram trabalhadas no Dia Internacional da Mulher. Quando foram apresentados os subtemas para as turmas, versavam alguns questionamentos: mulheres negras – Quem são? Onde estão? Como vivem? Uma colega professora de história gerou uma polêmica porque, segundo ela, essa atividade deveria também conter os mesmos questionamentos para as mulheres brancas, e me acusou de racista. Nós dialogamos acerca do tema, ela compreendeu a proposta e apoiou o projeto. Mas este episódio me sinalizava para um cenário que precisaria investir muito mais na didática para a aprendizagem e conhecimentos sociológicos.

Ao trabalhar com os estudantes acerca de alguns conceitos sociológicos, como estratificação social, fatos sociais, estereótipos, preconceitos, discriminação transversalizando o machismo, homofobia, xenofobia e outras questões estruturantes como algumas expressões racistas, alguns estudantes começaram a identificar falas do cotidiano escolar como: “lista negra”, “denegrir”, “aula branca”, e passaram a questionar e não aceitar algumas destas expressões. Gerou alguns conflitos entre alguns estudantes e professores, cabendo questionar se estes professores se encontram preparados para trabalharem esta temática do racismo estrutural.

Na escola existia um intervalo bíblico, onde alguns estudantes evangélicos se reuniam e passavam de sala em sala convidando outros estudantes para fazerem orações e cantar louvores *gospel* no refeitório da escola. Em maio deste ano, após uma aula expositiva acerca de alguns conceitos sociológicos do capítulo II do livro didático “Sociologia em movimento” (2006), cuja temática era “A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade: Cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas”, instaurou-se uma série de discussões. Um grupo de estudantes, que se declararam seguidores de religiões de matriz africana, expuseram as suas insatisfações contra esse movimento intitulado “intervalo bíblico” e se reuniram, procuraram a coordenação

e gestão da escola para criarem seu movimento, intitulado como “intervalo de Exú”. A direção se reuniu com a equipe pedagógica e a medida adotada para conter a problemática foi extinguir o grupo do intervalo bíblico, vetando também a proposta do grupo de religiões de matriz africana. Tal medida da escola resolvia a problemática a princípio, mas colocava o pesquisador no protagonismo de uma confusão generalizada. Devido à extinção do grupo do intervalo bíblico, seus membros passaram a ameaçar um dos integrantes que lançou a proposta do intervalo de Exú. O conflito colocou o autor do projeto em evidência, assim como um dos estudantes, os quais sofreram ameaças e foram impedidos de deixarem a escola, devido a um grupo de estudantes que, munidos de paus e pedras em torno da escola, ameaçavam-nos com gritos e xingamentos. Diante das ameaças, acionou-se a polícia. O estudante e o pesquisador foram escoltados com seguranças até as nossas residências. Devido ao ocorrido, registrou-se um boletim de ocorrência para nos proteger. O estudante, por motivo de segurança, foi transferido para uma outra unidade escolar e o pesquisador, aconselhado a solicitar remoção da escola.

O pesquisador, após presenciar a situação supramencionada, confessou o estado de medo que se encontra, por causa do estigma de violência da comunidade. As posturas e os comentários dos colegas que presenciaram o conflito fizeram refletir que o projeto os incomodava. Durante a referida semana, houve alguns momentos de reunião com a equipe da gestão pedagógica, para a qual foi solicitada a suspensão do projeto em pontos que envolvessem questões como racismo, homossexualidade e intolerância na escola, a fim de evitar possíveis problemas adicionais. O pesquisador devolveu para a equipe, que era composta por mulheres, a seguinte reflexão, a partir do questionamento: “Vocês, em algum momento, já pensaram em desistir e deixar de serem mulheres? Porque desde que me entendo como gente, mulher é um problema na sociedade.” As respostas foram unânimes em dizer que não, mas me salientaram dos riscos que assumiria diante dos eventuais problemas que poderiam ocorrer caso eu continuasse desenvolvendo este trabalho.

De acordo com a orientação que foi passada ao pesquisador do projeto, percebeu-se que o mesmo encontrava-se sozinho e, se quisesse continuar com o mesmo, teria que pensar em outras estratégias para buscar parcerias e apoio, e elas viriam dos estudantes. Sendo assim, o autor não viu outra saída a não ser agir. No dia seguinte, após estes diálogos, reuniu-se as turmas no pátio da escola para uma roda de conversa, onde se solicitava aos estudantes quais os assuntos que eles gostariam

que fossem abordados na escola. Enquanto o pesquisador ouvia individualmente os anseios de cada aluno, fazia as devidas anotações sem interferir nas sugestões. As turmas tinham interesses em comum, pois queriam discutir assuntos que a gestão escolar havia me solicitado o veto. Então, surgiu a ideia de criarmos uma eletiva a fim de tratarmos destes e outros assuntos. A eletiva então criada recebia o nome de Identidade não é Diversidade! O seu Concordar pode Ser Diferente. Dividiu-se o projeto em três grandes temáticas. Na verdade, o projeto é composto por várias etapas, trabalhado em diversos questionamentos, que envolvem o estudo e a escrita de poesias e relatos pessoais, o estudo da autobiografia, a construção de uma apresentação lúdica e audiovisual e elaboração de um portfólio confeccionados com fotos, documentos, preparações e muitas informações a respeito das seguintes discussões:

- I. Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar;
- II. Relações e estudos sobre Ideologia de Gênero e Sexualidade;
- III. (In)Tolerância Religiosa no Ambiente Escolar: uma ação Interventiva/Preventiva na escola.

Para a realização do projeto, cada grupo se dedicou a pesquisar acerca das temáticas, entrevistar, colher depoimentos, participar de palestras, assistir documentários e curtas que valem a pena serem assistidos. As apresentações são seguidas de um produto lúdico confeccionado, ideias sugeridas e trazidas pelos estudantes para compartilhar com os seus amigos e familiares, além de objetos de conhecimentos e experiências, que servem como peças de exposição para o evento. Para início de conversa, foi organizado um evento para discutirmos sobre as questões de intolerância religiosa e os convidados para palestras foram: Marlon de Oliveira, especialista em ciência da religião, e mestrando em Sociologia pelo ProfSocio. O debate foi muito proveitoso, pois o especialista levantou vários questionamentos e reflexões aos estudantes que também validaram serem muito proveitosos neste momento.

Em julho de 2022, quando eu acreditava que estava tudo resolvido com o grupo do intervalo bíblico, fui surpreendido com uma imagem nas redes sociais que destacava as minhas partes íntimas, acusando-me de assediador e imoralidade. A mesma imagem estava descrita com um texto que criticava não só as minhas

vestimentas, como também minha linguagem e minha cidade natal, mencionando a cultura baiana. O *post*, além conter palavras de discriminação, de incitação à violência e xenofobia por fazer alusão ao estado natal que faço parte, trazia uma série de comentários criminosos. Mas na sua grande maioria, os demais comentários foram favoráveis ao meu profissionalismo e às relações afetivas desenvolvidas no cotidiano escolar. Os estudantes se organizaram para fazer uma defesa das inverdades descritas na publicação e realizaram um ciclo de homenagens pela escola e comunidade. Mais uma vez fui à delegacia, registrei a ocorrência, denunciando os agressores, em seguida movi uma ação judicial contra o responsável pela publicação. O processo judicial concedeu-me com êxito a reparação dos danos morais sofridos.

Posteriormente, descobriu-se que as inverdades partiram de membros do extinto grupo de movimento bíblico, uma vez que colocaram o pesquisador como responsável pela extinção do mesmo. Outros episódios evidenciaram essa contestação, com a participação de alguns professores vetando a saída de alguns estudantes para participarem do projeto de leitura, passando a questionar sutilmente as aulas do pesquisador em Língua Portuguesa, incentivando os estudantes a questionarem sobre alguns componentes da disciplina. Ao adentrar em algumas salas, os estudantes me relatavam acerca das minhas aulas de Língua Portuguesa. O debate sobre o racismo e as desigualdades raciais tomou outras proporções, pois os estudantes adotaram posturas de enfrentamento inclusive com alguns profissionais docentes. Eu passei a ser chamado de “professor do racismo estrutural”, porque as leituras, os vídeos, filmes, músicas e discussões, de certo modo, possibilitaram o olhar para a questão em foco, com a intenção de identificar nela o tratamento dado as trajetórias de desigualdades raciais, sociais e escolares dos estudantes negros, num momento em que a escola deveria assumir o lugar, um espaço que estabelece um conjunto de dispositivos jurídico-normativos, programas e organismos para a promoção da igualdade racial.

Diante dos problemas apresentados, observou-se que a escola em estudo continha o dispositivo jurídico assumido pela Conferência e exposto em 2003, logo nos primeiros anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no qual foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada pela Lei 10.639 tornando conteúdo obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, bem como incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Em uma roda de conversa, após a leitura

do livro “Sejamos todos Feministas”, de Chimamanda (2015) muitos estudantes se posicionaram de forma bastante contundente. Na semana de comemoração do Dia dos Professores, uma estudante fez uma declaração que enfatiza a problemática explicitada

Querido Jilvan, não sei ao certo o que te dizer, você é sempre tão cheio de qualidades, defeitos, conceitos e conhecimento. Creio que a cada dia você vive com mais intensidade, então é assim que eu te vejo. Prometo tentar aproveitar cada segundo da minha existência, lutar pelos meus direitos, ter voz e identificar o racismo estrutural que você tanto fala, acho que todos estão cansados de te ouvir falar sobre racismo, mas quero dizer que te ouço, eu prometo lutar da forma certa e sempre lembrar de onde eu vim. Obrigada por toda chatice! Com amor (Estudante da primeira série do Ensino Médio).

Dessa maneira foi preciso organizar uma aula no pátio da escola para toda comunidade escolar, para esclarecer o porquê da importância de se trabalhar na perspectiva das relações étnico-raciais no cotidiano escolar nas aulas de Língua Portuguesa. Na oportunidade, elaborei um vídeo para examinar esta perspectiva acerca da importância da Lei 10.639 no aspecto teórico, com referências de autores e autoras que discutem o ensino de História e gerando reflexões no cotidiano escolar das questões problematizadoras, conscientizadoras e antirracistas. Por fim, conclamava todos à reflexão acerca de como o racismo estrutural se mantém nas relações étnico-raciais, segundo (Nascimento, 2016), que afirma que o racismo estrutural faz parte de uma pirâmide social, onde o branco está sempre nas posições de destaques, porque está inserido como parte de uma estrutura política econômica e jurídica pela ideologia da classe dominante que mudou a história e a cultura do país em seus aspectos raciais, impedindo que negros e negras participassem plenamente da formação social. E assim, foi enfatizado que o trabalho do pesquisador estava assegurado pela lei. O não entendimento do cumprimento dela seria por uma questão do sentimento de ameaça ou agressão retaliativa da camada dominante, quando se percebe um movimento de conscientização afro-brasileira.

A grande problemática até então se apresentava pelos estudantes evangélicos. As resistências são também de um grupo de católicos que criticam e satanizam as questões da cultura e história do povo preto. Por sua vez, não querem e não aceitam as celebrações do mês de novembro, sobretudo, o 20 de novembro, em que celebra a consciência negra. De alguns docentes, a grande maioria faz parte de uma conjuntura branca que o muito que entendem sobre as questões étnico-raciais é a promoção de um desfile da beleza negra no dia 20 de novembro e assim acreditam



que estão trabalhando a consciência negra. O que acontece na grande maioria das escolas estaduais de Pernambuco é uma supervalorização dos valores e dos privilégios da branquitude. O nosso protagonismo estudantil é não negro. Ou seja, tudo que é de negro é marginalizado, proibido, censurado ou no mínimo evitado para evitar problema, porque o problema produz vítimas diariamente nos espaços escolares. Existem muitas escolas em Pernambuco que promovem intervalo bíblico e nunca foi questionada essa prática nas instituições, porque faz parte de uma organização religiosa desenvolvida por uma estrutura de poder. No entanto, o que ocorre quando um grupo de estudantes resolve promover um intervalo de Xambá ou Exu? O que aconteceria? O negro é minoria em educação docente e falar de racismo dentro da escola é como se promovesse um confronto racial. Porque o racismo faz vítimas e faz comparação, mas a maioria acredita que falar de racismo na escola só aumenta a violência. A todo momento escuto algumas falas que tentam desconsiderar essa atitude, julgando-a "muito raivosa", e se recusam a refletir criticamente sobre as questões levantadas acerca do racismo.

Os brancos ou não pretos retintos não têm interesse pelas questões raciais, enquanto muitos estudantes negros retintos desejam ter um professor preto na sua formação, e este desejo não é somente em decorrência de uma representação identitária negra, mas porque muitos deles já aprenderam e conseguem identificar e/ou perceber algumas práticas racistas, porque já sofreram diretamente e/ou simbolicamente, porque o racismo não se manifesta em momento eventual. Quem sofre racismo é alvo de vários episódios escamoteados, velados e estruturais. Muitos docentes testemunham que houve e ainda exista o racismo, mas se dedicar à consciência da raça e do racismo não é do seu interesse e não estão dispostos a assumir essa responsabilidade e dedicar-se ao trabalho antirracista.

No início do bimestre, os professores da escola se reuniram e criaram um outro projeto, relacionado a ciência e tecnologia, para tirar do calendário a semana de vivência da consciência negra. Um dos argumentos utilizados foi o de que eles já estariam cansados desse movimento. Mas o gestor da escola contra-argumentou, dizendo que não poderia ser abortada a comemoração da semana de reflexão à Consciência Negra porque era Lei, e não poderia deixar de ser feito algo que contemplasse essa data. Contudo, o gestor compreendia aquela tentativa de anulação do projeto da Consciência Negra como manifestação de ciúmes ao meu trabalho. Enfim, a diversidade na ambiência escolar ou o ambiente escolar em si deveria ser

um lugar de vivência democrática, todavia, a sociedade tem gerado pessoas preconceituosas, racistas e intolerantes quanto às diferenças sociais, pelo papel da escola de lugar de educar. No entanto, há um leque de situações que evidenciam que a escola não realiza nenhuma atividade que assegure o cumprimento da lei.

Acredito que algumas faltas de formação continuada por parte dos professores, dificuldade em identificar situações de racismo, em lidar com tais situações, em intervir pedagogicamente estão por trás do evento como esse. Assim, afirma-se na escola na qual o pesquisador atua que existe o racismo nos próprios docentes, entre outros, mas que carece de ser mais bem averiguado. É possível que o racismo apareceu nas falas e ações dos crenes e dos grupos que se formavam, como também nas tentativas do pesquisador ser limitado pelo simples fato de expor os ideais de uma força negra.

O projeto de leitura aos poucos evidenciava que alguma coisa de positivo se apresentava, em contrapartida, trazia consequências desconfortantes para o docente em pesquisa. Em uma manhã de segunda-feira, um grupo de estudantes procurou o professor que trabalhava as questões acerca de racismo estrutural para evidenciar uma situação que eles julgavam se aplicar à concepção de racismo estrutural. A situação era a seguinte: O lanche servido naquela manhã para os estudantes era cuscuz com ovos, sem direito a suco ou derivado. O cuscuz servido naquela refeição era quase invisível. Uma estudante deste grupo era mais indignada pelo descaso com a merenda ofertada para eles naquela segunda-feira. O professor, então, avaliou a situação apresentada, foi até a fila a fim de verificar a veracidade dos fatos e atestar se aquela situação era aplicada ao racismo estrutural, como aquele grupo de estudantes correlacionava. No entanto, os estudantes estavam certos. Naquela comunidade escolar, os estudantes, na sua grande maioria, não tinham alimentação adequada e suficientemente para garantir as três refeições básicas diárias. Muitos dos estudantes já confessaram que só se alimentavam na escola. O professor confirmou que aquele episódio se tratava de uma reprodução estrutural do racismo, porque nas escolas de Educação Integral em Pernambuco, a proposta é muito bem estruturada. Mas por que naquela escola não se executava as premissas dos programas? Quanto as respostas, os estudantes já as tinham e as proferiam sob questionamentos à direção da escola. Um dos questionamentos dos estudantes foi:

– A senhora, enquanto gestora da nossa escola, teve o fim de semana inteiro para pensar na nossa merenda, levando em consideração que muitos de nós não

temos o que comer em casa. A senhora é gestora da escola do lado, onde os estudantes são selecionados por nota e por essa razão a clientela dessa escola tem um perfil diferente do nosso. Será que a senhora ofertaria lá esse cuscuz, que quase nem ovo tem e ainda mais está sem suco?

No intervalo para o almoço, o professor vai à secretaria da escola e flagra uma discussão acerca do episódio da manhã e escuta o seguinte comentário:

– Os estudantes vieram aqui na direção questionar sobre a merenda da manhã e alegavam ser vítimas de racismo estrutural. Estão doidos! Mas isso é devido as aulas do professor Jilvan, que tudo para ele agora é racismo.

Enquanto eles ironizavam a situação, o professor entra no ambiente, surpreende-os e retruca:

– Pois saibam que os estudantes agiram com coerência em afirmar que foram vítimas de uma estrutura racista, sabe por quê? Vocês não ofertariam aquela merenda em outra escola se não soubessem que os estudantes daqui dessa escola não dependessem exclusivamente dessa alimentação. Agora, me respondam, vocês comeriam aquele cuscuz com o ovo passando bem diante do cuscuz?

Todos não tinham respostas para o questionamento do professor. E obtendo o silêncio como resposta, o professor continuou:

– Isso é racismo estrutural, porque essa ação de hoje, foi uma ação pensada e faz parte de um sistema de opressão que permeia todas as esferas da sociedade, enraizado em instituições, políticas e práticas sociais. Ele se baseia na ideia de superioridade de uma raça sobre as outras e perpetua desigualdades e injustiças sistêmicas. Afeta áreas como educação, emprego, moradia, justiça criminal e saúde, resultando em disparidades e desvantagens para grupos racializados. Esse tipo de racismo não se limita a ações individuais, mas é mantido por meio de estereótipos, discriminação, segregação e práticas de exclusão. As pessoas racializadas enfrentam barreiras no sistema educacional, falta de representatividade, discriminação e falta de oportunidades acadêmicas. Portanto, o que vocês fizeram hoje é um processo até mesmo inconsciente, mas é resultado dessa estrutura que refere-se a padrões de organização social, instituições, práticas e relações de poder, que moldam as interações e oportunidades disponíveis para os indivíduos dentro dessa sociedade. Essas estruturas podem ser formais, como leis e políticas, ou informais, como normas culturais e valores arraigados. Então, que bom que os estudantes estão aprendendo! O fato de hoje, embora seja um descaso, faz parte de um dos artifícios do racismo

estrutural.

Com isso, só intensificava a crise do professor ser intitulado como um problema, por trabalhar essa e outras questões estratificadas socialmente, que infelizmente se manifestam no cotidiano escolar. Embora houvesse felicitações em atestar o aprendizado dos estudantes sobre algumas ações do racismo estrutural identificadas no cotidiano escolar, havia outras situações desconfortáveis ao docente por estar de certa forma direta ou indiretamente gerando uma movimentação atípica na instituição. Com isso, o professor enfrenta um processo de hostilização por parte da direção e dos colegas, professores que faziam parte do quadro ou contratados.

Numa dinâmica de grupo, o professor conclama os estudantes para participarem de uma dinâmica que tinha como objetivo vários aspectos, como estereótipos, preconceitos, discriminações, oralidade, desenvoltura, posturas etc. A dinâmica convida os estudantes sob círculos a representar alguns personagens, mas sem denominá-los, apenas os apresentam sob gestos; dentre esses personagens, o docente faz uma encenação do que seria um homossexual representado de forma estereotipada. Até aí, tudo bem. O professor evidencia que todos nós carregamos ou reproduzimos algum tipo de preconceito, porque somos seres humanos que perpassamos por essas estruturas de domínio. Um estudante de uma das turmas durante o processo, se mostrara em desconforto durante a dinâmica e, queixoso, compartilha isso seu genitor. O pai desse garoto procura a direção da escola para questionar o objetivo da dinâmica. A fala desse genitor é que tal dinâmica do professor incentiva os estudantes a serem gays. O professor, ao ser interceptado na direção pelo pai, profere:

– Pai, o senhor quer um beijo na boca?

O pai do garoto, exaltado, responde:

– O senhor me respeite! Eu irei processá-lo!

– Pai, estou lhe respeitando. Tanto que estou perguntando se o senhor aceita.

Indaga, o professor.

– Não! Não quero!

– Então, pai! Eu também não quero! Mas isso não nos dá o direito de nos manifestar contra aqueles que querem. Quando o senhor fala que uma dinâmica que utilizei para discutir outros aspectos, inclusive este que o senhor comete quando diz que a homossexualidade pode ser ensinada, o senhor está afirmando que a homossexualidade pode ser aprendida, como pode ser contaminadora. E sendo um

contágio, na classe existem pessoas com orientações diferentes das suas concepções. Isso é homofobia! Sabia? Conclui, o professor.

Essa declaração e provocação do professor no confronto com esse pai gerou uma intimação ao conselho de educação, mas o professor aceitou o convite e assumiu todas as declarações descritas naquele relatório que o advertia pela conduta e postura em sala de aula. Na Gerência Regional de Ensino (GRE), o professor se apresentou para uma reunião a fim de apurar as denúncias contra as práticas consideradas inadequadas pelos pais de alguns estudantes. Ao chegar na GRE, o professor foi convidado a explicar aos mediadores sobre as falas proferidas ao pai e a dinâmica desenvolvida nas turmas. O professor não quis explicar a dinâmica, e sim aplicá-la. Os avaliadores entenderam o processo e os objetivos da dinâmica e lhe questionaram:

– Professor, essa dinâmica é muito interessante, mas ela tem mais características das disciplinas de humanas como História e Sociologia. Afinal, qual é a sua formação?

– Eu sou habilitado em Letras Português/Inglês, mas ensino Sociologia também, respondi.

– O senhor não é graduado em Letras!

– Sim, eu sou licenciado em Letras, Pedagogia, Filosofia e Sociologia. E desenvolvo um trabalho de pesquisa acerca do racismo estrutural, porque curso mestrado na Fundação Joaquim Nabuco. Contudo, independentemente de ser habilitado ou não, a maioria dos professores de Sociologia no estado de Pernambuco que lecionam sociologia não têm formação em sociologia. No entanto, os componentes abordados na dinâmica fazem parte do exercício da Lei 10.639 de 2003, que não só permite a mim, como a todos os profissionais, independentemente da sua formação, trabalhar conteúdos num sentido de respeito e valorização da pluralidade e diversidade no cotidiano escolar, em prol de uma educação das relações étnico-raciais estruturadas. A minha dinâmica combate dois fatores importantes que antecedem a discriminação: os estereótipos e os preconceitos. Além de identificar e trabalhar outros aspectos voltados para a realidade educacional e social dos estudantes.

– Muito bom, professor! O senhor só precisa deixar isso muito bem explícito para os alunos.

– Meus senhores, o que me solicita sempre é realizado, contextualizado e explicado para os estudantes, antes, durante e depois da realização da dinâmica. O que tem por trás desses incômodos é justamente o que investigo: uma estrutura

dominante que se esconde por trás do racismo, que dita e determina o que o homem preto pode ou não fazer. Assim como fui questionado se possuo habilitação para ensinar Sociologia, mesmo diante da informação de que o estado de Pernambuco tem uma carência de professores licenciados na área. É na mesma lógica que se manifesta o fenômeno do estranhamento à minha didática de ensino, porque não foi o conteúdo da dinâmica que me trouxe até aqui. Foi uma das coisas que pesquiso. Assumo os desafios de levar uma proposta de desaprendizagem a fim de amenizar, levando à conscientização de uma educação antirracista. E o que faço aqui hoje evidencia uma estrutura perversa escamoteada, muito sutil e subjetiva para alguns, porque é difícil reconhecer quando tendem a se naturalizar ações como estas, pois elas se repetem diariamente por essas construções racistas.

– Professor, o senhor está nos chamando de racistas?

– Não! Estou conclamando todos vocês à reflexão de uma reprodução do racismo estrutural. Porque a fala de um homem branco denota poder e é inquestionável, enquanto a fala e a prática de um homem negro sempre será questionada, porque terá sempre uma intenção. E como já dizia Paulo Freire (2007) Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encará-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Portanto, estar aqui fazendo prova daquilo que fiz e faço me deixa feliz. Fiquem tranquilos, deem-me mais uma semana que lhes asseguro que a comunidade escolar vai entender o meu trabalho depois que me conhecer.

– Está certo, professor! O senhor tem um perfil para estudantes de ensino superior.

Depois dessa declaração, abracei meus interceptores sob as impressões de elogios e orientações, me despedindo, mas ciente de que os olhares voltados para mim tinham uma única explicação.

## **5. DESCRIÇÃO DAS AÇÕES**

A pesquisa tratou-se de uma intervenção pedagógica a fim de levar a discussão das relações étnico-raciais ao cotidiano escolar, embora seja uma questão antiga, complexa e sobretudo polêmica, quando se trata de ações que promovam reflexões com o objetivo de uma (des)aprendizagem do racismo estrutural na escola.

Em 2021, quando as intervenções foram planejadas, eu lecionava Sociologia e Filosofia nas turmas do Ensino Médio da escola. O planejamento e as ações eram para serem desenvolvidos. No ano de 2022, com o advento do Novo Ensino Médio, a Sociologia mais uma vez deixa de existir na primeira série do Ensino Médio. Diante deste novo golpe educacional, eu, docente estatutário de Língua Portuguesa, passei por mudança na distribuição da carga horária. Retornando às turmas da primeira série, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa com seis aulas semanais. Parte da metodologia nessa disciplina envolve intervir em um dos problemas que se manifestam nesse período: falta de leitura, compreensão e produção de texto. Por essa razão, as aulas de Língua Portuguesa que sempre tiveram um olhar para essas questões sociais ganharam destaques com ênfase nas leituras de textos com temáticas sobre as questões das relações raciais. As aulas durante a semana em cada turma passaram a ter duas dessas seis aulas voltadas para a disciplina de Sociologia. Pensando nos incômodos e nos conflitos que teria por pensar e planejar as aulas de Língua Portuguesa – falar dessas questões estruturais, envolvendo gênero e raça em Sociologia, não são fáceis –, é possível imaginar como não seriam essas aulas. Não é fácil falar de racismo estrutural. As pessoas não se sentem confortáveis, às vezes até sentem-se irritadas. Nem quem já foi vítima de racismo gosta de falar sobre o assunto; contorna rapidamente o problema. A ideia de mudar de *status quo* é sempre penosa. Algumas pessoas me perguntam: “Por que não falar da raça humana?” “Porque ao falar de racismo, ou algo parecido, você não estaria propagando ainda mais o racismo?” Porque seria desonesto. O racismo estrutural é criminoso, propaga mentiras através de histórias que recebem reforços todos os dias e são alimentadas justamente pelo caráter didático que receberam. (Adichie, 2019). A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que seja mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.

Então, dessa maneira, elaborei um projeto de leitura que já desenvolvo há anos, mas dessa vez teria uma temática especial para dar conta não somente dos escritores de língua portuguesa, mas discutir as questões de racismo estrutural no cotidiano escolar.

O presente projeto é oriundo da tempestade de ideias coletadas dos artigos e adaptações das experiências observadas nas práticas educativas de uma colega e amiga Andréa Gláucia, também docente de Língua Portuguesa. A iniciativa deste

trabalho visa aperfeiçoar e valorizar o cidadão através das linguagens artística, literária e histórica da cultura africana e afro-brasileira, a partir da compreensão do seu papel enquanto sujeito histórico. O projeto enfoca o ato de ler como ponto de partida para a construção do pensamento lógico, com isso, possibilita a capacitação do aprendente em construir suas relações diante do mundo.

As histórias estão presentes em nossa cultura há muito tempo e o hábito de contá-las e ouvi-las tem inúmeros significados. Está relacionado ao cuidado afetivo, à construção da identidade, ao desenvolvimento da imaginação, à capacidade de ouvir o outro e à de se expressar. Além disso, a leitura de histórias aproxima o sujeito do universo letrado e colabora para a democratização de um dos nossos mais valiosos patrimônios culturais: a escrita. Nesse sentido, faz-se necessário promover uma relação íntima entre os sujeitos e a história. Através do processo de oferecimento de leitura desde cedo às crianças, os professores são sujeitos principais na promoção dessa prática na escola, espaço principal para que ocorra essa relação. Este projeto objetiva incentivar o aprendente a ler e transpor o conhecimento do que foi lido aos demais colegas.

Assim, durante o desenvolvimento do projeto, o livro deve ser mostrado e aberto com a dimensão do prazer e da alegria, para que o aprendente perceba que a leitura é um caminho para se desconstruir o que foi constituído e atribuído como verdade.

## **6. METODOLOGIA**

A intervenção será estruturada dentro das linhas da metodologia do ensino da leitura de vários outros projetos de leitura que visam aperfeiçoar e valorizar o cidadão por meio das linguagens artística, literária e histórica, a partir da compreensão do seu papel enquanto sujeito histórico. O projeto enfoca o ato de ler como ponto de partida para a construção do pensamento sociológico. Com isso, possibilita a capacitação do aprendente em construir suas relações diante do mundo e dialogar com este mundo e como ele se apresenta. Para início de qualquer discussão, fora apresentada a implementação e a importância da Lei 10639/03 como um dos primeiros caminhos para fomentação de uma roda de conversa, com os estudos acerca das relações étnico-raciais e as desigualdades sociais. A partir disso, apresentar a relevância do ensino da história e da cultura afro-brasileira. A compreensão e o entendimento das estruturas sociais e o enfrentamento ao preconceito e a discriminação faz-se



necessário para o conhecimento da cultura e das suas manifestações.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino de Referência em Ensino Médio, no município de Recife, Pernambuco (PE). Possui nove salas, das quais nenhuma está climatizada, assim como não estão adaptadas para estudantes com deficiência. Os equipamentos de informática disponíveis são: vinte computadores do tipo desktop, um computador do tipo portátil e dispositivo(s) do tipo tablete. A escola anualmente apresenta entre 501 e mil matrículas de escolarização e, de acordo com os registros do governo, possui cobertura do ensino médio. Esta pesquisa tem como objetivo promover a reflexão sobre as questões estruturantes do racismo que se manifestam na escola, para que a partir dos dados seja promovida uma reflexão mais ampla sobre o efetivo exercício da cidadania, para que se promova uma interação de todos os estudantes envolvidos no espaço escolar, para uma possível (des) aprendizagem do racismo, preconceito e discriminação. A primeira iniciativa desta pesquisa foi promover uma roda de conversa, pois partimos do entendimento de que, para que o professor consiga compreender seus alunos é necessário “saber escutar”, desenvolver a sensibilidade para ouvir sem julgamentos, ou seja, ter uma “escuta sensível”. Freire (2015) afirma que a escuta vai além da capacidade auditiva de cada sujeito.

O sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (Freire, 2015, p. 117).

Dessa forma, a escuta sensível permite uma troca que estabelece uma relação de parceria e contribui para o estímulo da aprendizagem entre o docente e o discente. Salienta-se ainda que o procedimento deste estudo foi realizado através de revisão bibliográfica e aplicação de questionário pesquisa, no qual se obteve uma abordagem qualitativa, com recorte etnográfico, onde a partir dos questionários direcionados observaram-se informações acerca da temática pesquisada. Dessa forma, ampliou-se a ideia dessa intervenção pedagógica no intuito de sistematizar discussões sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional, visando fundamentar uma prática pedagógica engajada na (des)aprendizagem do racismo estrutural. Os filmes, os documentários, os curtas e os textos foram norteados no que tange à metodologia da obra “Introdução à Metodologia de Pesquisa”, de Flick (2013),

a fim de elaborar uma revisão da literatura que contenha na leitura a busca de material bibliográfico, que por sua vez, tenha um componente teórico e conceitual a fim de dar embasamento à intervenção e à utilização dos conceitos utilizados. O planejamento da intervenção pedagógica consiste na montagem do projeto pedagógico da disciplina junto à escola; uso do método qualitativo: opção por ser o mais adequado para a investigação sobre a opinião, costumes ou características de um determinado grupo de pessoas; coleta e análise dos dados empíricos e teóricos, inclusive do material bibliográfico e audiovisual levantados.

Os temas e questões trabalhados foram: a África; o *apartheid*; o preconceito racial, as contribuições das civilizações africanas para a formação da sociedade brasileira; a pesquisa de palavras de origem africana; a produção, utilizando diferentes formas de expressão, de textos individuais e coletivos sobre os debates e as reflexões do assunto; a leitura e produção de textos de diferentes gêneros sobre preconceito racial; a leitura de imagens de várias realidades vivenciadas por negros. Também foram trabalhadas algumas indagações: qual é a sua religião? Religião tem cor? Qual é a cor da religião mais negra do Brasil?

Para responder estes e outros questionamentos foram realizadas discussões de obras e exibidos documentários e filmes. As obras foram: “Um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves; “O Genocídio do negro brasileiro”, de Abdias Nascimento; “Nem preto nem branco, muito pelo contrário”, de Lília Moritz Schwarcz; “Na Minha Pele”, de Lázaro Ramos; “Negritude: usos e sentidos”, de Kabengele Munanga; “Zumbi, o último herói dos Palmares”, de Carla Caruso; “Pequeno manual antirracista”, de Djamila Ribeiro. Os documentários exibidos foram: “O racismo é um problema de todos nós”; “A história do racismo” (2007); “Menino 23 – Infâncias perdidas no Brasil” (2016); “Você faz a diferença” (2005); “Chacinas nas periferias”; “A realidade de trabalhadoras domésticas negras e indígenas”; “Vidas de Carolina”; “Negro lá, negro cá”. Os filmes exibidos foram: “Ó paí, ó” (2007); “Cidade de Deus” (2002); “Pantera Negra” (2018); “Besouro” (2009); e “Tempo de matar” (1996).

Em seguida, baseado nos dados coletados, foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica a partir da organização do material relativo à sua produção, que foi aplicado e avaliado pelos participantes da pesquisa.

O presente trabalho seguiu os seguintes direcionamentos metodológicos:

- Foram apresentados alguns conceitos sociológicos para as turmas dos primeiros

anos, porque de acordo os itinerários formativos, para a primeira série do Ensino Médio, a Sociologia não se apresenta. Dessa forma, nas aulas de Língua Portuguesa foram apresentados os estudos de aportes teóricos da disciplina Sociologia, através do livro didático dentro do Novo Ensino Médio, por meio dos itinerários formativos das Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHS). Nesta fase, os temas discutidos temas dos capítulos II, “Relação entre o indivíduo e a Sociedade”, III, “Ideologia”, IV, “Controle Social” e capítulo V, “Raça, Etnia e Multiculturalismo”, do livro Sociologia em Movimento, 2ª edição, da editora Moderna, adotado pela escola em 2020 através do Programa Nacional do Livro.

- Os textos e livros selecionados acerca das temáticas apresentadas ficarão dentro das sacolas intituladas de “pastas mágicas de leitura”, organizadas e distribuídas aos monitores do projeto, que lerão e farão o controle de circulação destas pastas mágicas de leituras. Essa etapa compreende os processos de escolhas das turmas entre os diversos textos que contém à sacola. Em seguida, passaremos a analisar as temáticas dos textos escolhidos mediante leituras breves, que promoverão um debate semanal na biblioteca, em paralelo a outras possibilidades de leituras.

Primeira etapa – Foi solicitado que os estudantes monitores do projeto leiam todos e escolham dois ou mais textos para apresentar para os demais estudantes e professores.

Segunda etapa – Os textos lidos foram apresentados em resenhas, resumos e dissertação de no mínimo 20 e no máximo 30 linhas. Nestas produções, deverão conter citações dos textos lidos.

Terceira etapa – Foi solicitada intervenção textual, na forma escolhida pelo estudante (gênero livre), dentre aqueles gêneros textuais, artísticos ou literários já trabalhados, como HQ, poema, poesia, acróstico, reportagem, notícia, resenha, teatro, resumo, júri simulado, dança, paródia, música, etc.

Quarta etapa – Projeto de leitura seguiu as discussões dos conceitos sociológicos acerca do preconceito, estereótipos e discriminação. Estes conceitos foram transversais aos demais conceitos: estratificação social, instituição social, fato social e ação social, que foram ministrados através de aulas expositivas, músicas, curtas e

vídeos exibidos no laboratório, sala de aula e na biblioteca, para que possamos debater cada conceito correlacionado aos saberes prévios dos estudantes e os conhecimentos sociológicos anteriormente apresentados.

- Palestras/aulas: As quatro turmas foram divididas em quatro grupos de pesquisas. A turma A pesquisará a Lei 10.639/2003 e produzirá uma maquete acerca da importância da lei, avanços e sugestões de implementações nas escolas. A turma B fará um levantamento das principais pessoas que contribuíram para o processo de emancipação da cultura, história, luta e resistência no enfrentamento do racismo no Brasil. A turma C fará o levantamento de declaração racial da comunidade escolar e exibirá o gráfico acerca dos fenótipos a partir dos dados. A turma D apresentará cinquenta expressões racistas do nosso cotidiano.
- No mês de novembro acontecerá um ciclo de eventos típicos dedicados ao mês de reflexões sobre a história, a cultura, contribuições, lutas, resistências do povo africano e afro brasileiro. De acordo com o calendário escolar, na semana de culminância da Consciência Negra, todas as turmas apresentarão os dados das suas pesquisas por meio dos recursos orientados pelos professores e/ou das suas escolhas com base nas suas pesquisas.

Também foi definida uma proposta de avaliação para as atividades planejadas. A avaliação tinha as seguintes características:

- Cada turma passou por procedimentos avaliativos que consistiram na exposição oral do trabalho e seus desdobramentos interpretativos, dentro das temáticas selecionadas em sala apresentados, que foram expostos no pátio da escola para toda comunidade escola.
- Houve relatos de experiência que descreveram e narraram a experiência dos membros de cada turma quanto ao seu ensino e aprendizagem das leituras e intertextualidades de cada componente trabalhado no projeto.
- Avaliação no final do semestre consistiu em duas etapas: a primeira teve peso de 10 pontos. Nessa fase cada estudante apresentou na sala de aula questões que

abordavam elementos étnico-raciais, machismo, feminismo, diversidade de gênero e/ou qualquer outra obra que aborde desigualdade e opressão. Na segunda etapa, todos os estudantes fizeram avaliação objetiva com dez questões, a partir das análises frente às questões étnico-raciais no cotidiano escolar.

- Por último, os estudantes e o professor passaram por uma autoavaliação, com caráter qualitativo, caso tenha necessidade de reensino e aprendizagem das narrativas das redações e de duas questões discursivas. Essa avaliação foi realizada por dez discentes do 3º ano, contemplados com as oficinas, e outro não contemplado, acerca dos componentes abordados e metodologia dos projetos, acertos, problemas, conflitos, contribuições e sugestões das experiências do trabalho pedagógico.

Durante todo o processo desse trabalho as turmas foram avaliadas, a partir da observação direta das atitudes do aprendente-leitor no seu cotidiano, e da avaliação de leitura e interpretação de texto do aprendente no dia a dia. Os estudantes apresentaram as suas percepções a partir das leituras dos artigos e livros. Os estudantes da turma A pesquisaram sobre a Lei 10.639/2003 e produziram uma maquete; a turma B apresentou um painel com as personalidades que lutaram contra o racismo; a turma C fez uma pesquisa sobre as declarações de fenótipos de toda comunidade escolar e apresentou os dados sob análise crítica das questões étnico-raciais; e a turma D apresentou algumas expressões racistas com intervenções.

### **Título: "O Perigo de uma História Única"**

**Autor: Chimamanda Ngozi Adichie**

"O Perigo de uma História Única", escrito pela renomada autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, é um ensaio envolvente e perspicaz que explora os perigos e as consequências de se limitar a compreensão de um povo, cultura ou nação a uma única narrativa. A obra foi originalmente apresentada como uma palestra TED e posteriormente adaptada para livro, oferecendo uma reflexão profunda sobre a importância da diversidade de histórias e perspectivas na construção do conhecimento.

Neste livro, Adichie compartilha suas próprias experiências pessoais como mulher africana e escritora, revelando como a história única tem sido uma força limitadora em sua própria jornada e nas vidas de muitas pessoas ao redor do mundo.

Ela aborda o fato de que frequentemente somos expostos a apenas um lado da história, seja através da mídia, dos livros didáticos ou de narrativas dominantes, e como essa visão limitada pode perpetuar estereótipos, preconceitos e desigualdades.

A autora demonstra como a história única pode afetar nossa percepção e compreensão dos outros, levando-nos a criar estereótipos simplistas e a negligenciar a complexidade e a diversidade de experiências humanas. Adichie enfatiza a importância de buscar uma ampla gama de vozes e perspectivas para realmente entendermos o mundo e as pessoas que o habitam.

Com uma escrita clara, eloquente e cativante, a autora nos conduz através de exemplos concretos e pessoais, que vão desde sua infância na Nigéria até suas experiências ao viajar e estudar no exterior. Ela também destaca a necessidade de repensar e reescrever narrativas históricas dominantes, incorporando as vozes daqueles que foram marginalizados ou silenciados.

"O Perigo de uma História Única" é uma obra que desafia o leitor a questionar suas próprias percepções e a buscar uma visão mais abrangente e inclusiva do mundo. Adichie nos lembra da importância de ouvir e valorizar diversas histórias, de reconhecer a complexidade da experiência humana e de resistir à tendência de generalização e do estereótipo.

Portanto, este livro é uma leitura essencial para todos aqueles que desejam ampliar sua compreensão do mundo e promover uma sociedade mais inclusiva e justa. Adichie nos presenteia com um manifesto poderoso que nos convoca a reconhecer a riqueza da diversidade e a abraçar a multiplicidade de histórias que moldam o nosso mundo.

Adichie apresenta ao leitor uma visão vívida e pessoal sobre como a história única pode afetar as perspectivas e o conhecimento. Ela compartilha experiências de sua infância na Nigéria, onde cresceu ouvindo histórias sobre pessoas de culturas diferentes, e como isso moldou sua compreensão da humanidade como um todo. No entanto, quando ela foi exposta à literatura e à mídia ocidental, percebeu que a história única predominante dessas culturas muitas vezes não representava a complexidade e a diversidade da experiência humana.

A autora desafia a noção de que uma história única pode ser suficiente para retratar um povo ou uma cultura, argumentando que isso resulta em estereótipos e desvalorização da riqueza das diferentes perspectivas. Adichie explora como as narrativas dominantes moldam nossas percepções e entendimentos, muitas vezes

perpetuando estigmas e preconceitos. Ela destaca a importância de se expor a uma variedade de vozes e histórias para obter uma visão mais abrangente e justa do mundo.

Além disso, a autora discute a influência das histórias na construção da identidade. Ela mostra como as narrativas dominantes podem moldar a forma como as pessoas se veem e como são vistas pelos outros. Adichie enfatiza a necessidade de ampliar o cânone literário, incorporando autores e histórias de diferentes origens e perspectivas, a fim de desafiar as narrativas estereotipadas e permitir que mais pessoas se vejam representadas na literatura e na cultura.

"O Perigo de uma História Única" também aborda o papel da educação na perpetuação ou na desconstrução da história única. A autora questiona a forma como certos currículos escolares podem reforçar a visão limitada de uma história dominante, negligenciando as contribuições e as experiências de grupos marginalizados. Ela argumenta a favor de uma educação que valorize a diversidade cultural e promova a compreensão intercultural.

Adichie oferece ao leitor uma chamada à ação para quebrar os paradigmas da história única e abraçar a multiplicidade de narrativas que existem no mundo. Ela nos desafia a sermos críticos em relação às histórias que nos são contadas e a buscar uma compreensão mais rica e profunda das diferentes culturas e pessoas ao nosso redor.

Uma das forças mais poderosas de "O Perigo de uma História Única" é a capacidade da autora de conectar sua própria experiência pessoal com questões mais amplas de representação, poder e marginalização. Adichie compartilha histórias pessoais de como ela mesma foi afetada pela história única, como quando foi considerada exótica ou ignorada simplesmente por ser africana. Essas experiências pessoais dão vida e autenticidade ao seu argumento, tornando-o mais impactante e comovente.

Além disso, a autora nos lembra que todos somos responsáveis por perpetuar ou desafiar a história única. Ela nos encoraja a questionar nossas próprias suposições e preconceitos, e a buscar ativamente perspectivas diferentes da nossa. Adichie ressalta que a história única não é apenas um problema em âmbito global, mas também em nossas interações diárias com as pessoas ao nosso redor. Ela nos desafia a sermos mais conscientes e abertos, e a nos envolvermos em diálogos que promovam uma compreensão mais profunda e inclusiva.

Portanto, "O Perigo de uma História Única" é uma obra impactante que nos convida a questionar e desafiar a visão limitada que muitas vezes temos do mundo. Adichie oferece uma análise poderosa dos perigos e das consequências da história única, destacando a importância de abraçar a diversidade de perspectivas e histórias para promover uma sociedade mais justa e inclusiva. Esta obra é um lembrete oportuno de que, ao ampliar nossos horizontes e ouvir diferentes vozes, podemos expandir nosso entendimento e contribuir para um mundo mais harmonioso.

Uma das grandes contribuições de "O Perigo de uma História Única" é a maneira como Adichie nos incentiva a examinar criticamente a forma como as histórias são contadas e quais vozes estão sendo amplificadas ou silenciadas. Ela destaca como as narrativas dominantes muitas vezes refletem o poder e o privilégio de certos grupos, enquanto marginalizam e apagam as experiências de outros.

Ao longo do livro, a autora também aborda a importância de contar as nossas próprias histórias e de permitir que outras pessoas controlem a narrativa de suas vidas. Ela ressalta que as histórias têm o poder de humanizar, conectar e construir empatia entre as pessoas. Ao ouvir e valorizar as histórias dos outros, podemos desafiar estereótipos e construir pontes de entendimento.

Outro ponto forte do livro é a forma como Adichie apresenta exemplos práticos de como a história única pode ser desafiada e superada. Ela compartilha histórias inspiradoras de autores, artistas e ativistas que estão trabalhando para ampliar as vozes marginalizadas e reconstruir narrativas históricas.

Além disso, a autora enfatiza que a história única não é apenas uma questão de identidade cultural ou nacional, mas também está presente em outras esferas, como gênero, raça, classe e orientação sexual. Ela nos desafia a reconhecer as interseccionalidades e a compreender que as pessoas são complexas e multifacetadas, e que suas histórias devem ser contadas de maneira abrangente e respeitosa.

Em última análise, "O Perigo de uma História Única" é uma leitura essencial para aqueles que desejam expandir sua consciência e entendimento do mundo. Adichie nos encoraja a reconhecer a importância da diversidade de histórias e a desafiar as narrativas simplistas e redutoras que limitam nossa compreensão. Ao abraçarmos a multiplicidade de perspectivas, podemos construir uma sociedade mais inclusiva, justa e empática.

A escrita de Adichie é envolvente, eloquente e repleta de emoção. Ela



consegue transmitir suas ideias de forma clara e acessível, tornando o livro cativante tanto para acadêmicos quanto para leitores comuns. Sua narrativa pessoal adiciona uma camada de autenticidade e torna as questões abordadas ainda mais impactantes.

"O Perigo de uma História Única" é uma obra que não apenas desafia nossa visão de mundo, mas também nos inspira a agir. A autora nos incentiva a nos tornarmos contadores de histórias ativos, a buscar e valorizar uma multiplicidade de perspectivas e a amplificar vozes que antes foram silenciadas. Ela nos lembra que a história única é um perigo que podemos combater por meio da educação, da literatura e do compromisso pessoal com a busca da verdade e da justiça.

Em resumo, "O Perigo de uma História Única" é um livro poderoso e necessário, que nos desafia a questionar nossas suposições, a ouvir atentamente e a reconhecer a diversidade de histórias que compõem o mundo. Adichie nos leva a refletir sobre o impacto das narrativas dominantes em nossa sociedade e nos convoca a abraçar a riqueza da multiplicidade de perspectivas. Esta obra é um apelo à ação para a construção de um mundo mais inclusivo, empático e justo.

Uma das principais lições que podemos extrair de "O Perigo de uma História Única" é a importância de questionar e desafiar as narrativas que nos são impostas. Adichie nos mostra que a história única é uma forma de poder que pode ser usada para controlar e manipular a percepção das pessoas sobre determinados grupos ou culturas. Ela nos instiga a procurar por narrativas alternativas e a estar abertos a diferentes perspectivas.

A obra também nos alerta sobre a responsabilidade que temos como consumidores de histórias. Ao escolhermos quais histórias ouvir e quais vozes valorizar, estamos moldando nosso próprio entendimento do mundo. Portanto, é fundamental buscar uma diversidade de fontes e perspectivas, especialmente daquelas que foram historicamente marginalizadas ou silenciadas.

Além disso, Adichie nos lembra que a história única não é apenas prejudicial para aqueles que são retratados de forma simplista ou estereotipada, mas também para aqueles que consomem essa história. Ao nos limitarmos a uma única narrativa, estamos perdendo a oportunidade de entender a complexidade e a riqueza da experiência humana em toda a sua diversidade.

A força do livro reside na forma como a autora mescla suas experiências pessoais com análises sociais e culturais mais amplas. Ela nos leva em uma jornada que vai desde suas primeiras percepções da história única até seu despertar para a

importância de múltiplas narrativas. Essa combinação de elementos pessoais e reflexões intelectuais torna a obra profundamente envolvente e pessoal.

**Título: "Sejamos Todos Feministas"**

**Autor: Chimamanda Ngozi Adichie**

"Sejamos Todos Feministas", escrito pela aclamada autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, é um livro inspirador e provocativo que aborda questões cruciais do feminismo de forma acessível e envolvente. Originado de uma palestra TED que se tornou viral, a obra apresenta um apelo convincente pela igualdade de gênero e explora as complexidades e desafios enfrentados pelas mulheres em todo o mundo.

Em seu livro, Adichie compartilha suas experiências pessoais como mulher africana e as injustiças e desigualdades que testemunhou e vivenciou ao longo da vida. Ela critica as noções tradicionais de gênero e desafia os estereótipos e preconceitos arraigados em nossa sociedade. Com uma linguagem franca e direta, a autora oferece uma análise clara dos mecanismos de opressão que afetam as mulheres e como eles limitam seu poder e potencial.

O livro explora várias facetas do feminismo, desde a necessidade de reconhecer e superar os estereótipos de gênero até a importância da educação igualitária e da participação política das mulheres. Adichie destaca que o feminismo não é uma luta exclusiva das mulheres, mas sim um movimento que busca a justiça e a igualdade para todos, independentemente do gênero.

Uma das forças de "Sejamos Todos Feministas" é a habilidade da autora em conectar suas experiências pessoais com questões universais. Ela demonstra como as desigualdades de gênero afetam a todos, não apenas as mulheres, e como o feminismo é um movimento que visa liberar e capacitar todas as pessoas para que alcancem seu pleno potencial.

Adichie também aborda a importância de desconstruir as noções restritivas de masculinidade e promover uma ideia mais aberta e inclusiva do que significa ser homem. Ela enfatiza que a luta feminista não é uma batalha contra os homens, mas sim uma busca por justiça e igualdade para todos os gêneros.

Com uma escrita poderosa e persuasiva, a autora nos convida a refletir sobre nossas próprias crenças e atitudes em relação ao feminismo. Ela desafia os

estereótipos e preconceitos arraigados em nossa sociedade e nos encoraja a nos tornarmos agentes de mudança.

"Sejamos Todos Feministas" é um livro que não apenas informa, mas também inspira. Adichie oferece uma visão clara e acessível sobre as questões do feminismo, nos desafiando a questionar as normas estabelecidas e a trabalhar para uma sociedade mais justa e igualitária. Esta obra é uma leitura obrigatória para todas as pessoas que buscam compreender e promover a igualdade de gênero, e que desejam se tornar defensoras do movimento feminista.

Além de abordar as questões estruturais e sociais relacionadas à igualdade de gênero, Adichie também explora em "Sejamos Todos Feministas" as implicações pessoais do feminismo em sua vida e na vida das mulheres ao redor do mundo. Ela compartilha histórias pessoais poderosas que ilustram as injustiças e os obstáculos que as mulheres enfrentam diariamente, desde as micro agressões até a violência de gênero.

A autora desafia o mito de que o feminismo é um movimento radical ou que busca a supremacia feminina. Pelo contrário, ela argumenta que o feminismo busca alcançar a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, independentemente de seu gênero. Adichie desmistifica preconceitos comuns relacionados ao feminismo e demonstra como o movimento é necessário para alcançar uma sociedade mais justa e inclusiva.

Um aspecto notável de "Sejamos Todos Feministas" é a habilidade da autora em abordar questões complexas de forma clara e concisa. Ela utiliza exemplos concretos e situações cotidianas para destacar a desigualdade de gênero e suas consequências na vida das mulheres. Sua linguagem é acessível e cativante, o que torna o livro uma leitura envolvente tanto para aqueles que estão familiarizados com o feminismo quanto para aqueles que estão iniciando sua jornada de conscientização.

Adichie também destaca a importância da educação e da conscientização na luta pela igualdade de gênero. Ela enfatiza a necessidade de criar uma nova geração de meninos e meninas que cresçam com uma consciência crítica das desigualdades e com a capacidade de questionar e desafiar as normas de gênero estabelecidas.

"Sejamos Todos Feministas" é uma obra inspiradora que nos lembra que o feminismo é uma luta contínua e que todos nós podemos e devemos desempenhar um papel ativo na busca pela igualdade de gênero. Adichie nos desafia a questionar as estruturas patriarcais e a nos comprometermos com a construção de um mundo

mais justo e equitativo para todas as pessoas.

Portanto, "Somos Todos Feministas" é um livro essencial que destaca a importância do feminismo na luta pela igualdade de gênero. Adichie apresenta uma análise perspicaz e envolvente das desigualdades que as mulheres enfrentam e nos inspira a nos engajar ativamente na construção de um futuro mais igualitário. Esta obra é um convite para que todos nós nos tornemos defensores e defensoras do feminismo, trabalhando juntos para criar uma sociedade mais justa, inclusiva e empoderadora para todos os gêneros.

Uma das principais realizações de "Somos Todos Feministas" é a forma como Adichie desafia as noções de feminilidade e masculinidade impostas pela sociedade. Ela argumenta que essas definições restritas limitam tanto mulheres quanto homens, restringindo sua liberdade de expressão e perpetuando estereótipos prejudiciais. A autora nos encoraja a repensar e reconstruir essas noções, criando um espaço mais inclusivo e aberto para que todas as pessoas possam se desenvolver plenamente, independentemente de seu gênero.

Além disso, a obra destaca a importância de unir forças e buscar alianças na luta feminista. Adichie enfatiza que a busca pela igualdade de gênero é uma causa que deve envolver a todos, independentemente de seu gênero. Ela nos lembra que o patriarcado também prejudica os homens ao impor expectativas e pressões irreais sobre eles. Assim, o feminismo é uma luta que busca libertar e empoderar a todos, criando uma sociedade mais justa e equitativa para todas as pessoas.

Outro aspecto notável do livro é a forma como a autora aborda as críticas e os equívocos comuns em relação ao feminismo. Ela dismantela argumentos falaciosos e mal-entendidos, mostrando como eles são baseados em distorções e preconceitos. Adichie esclarece que o feminismo não é um movimento de ódio ou de superioridade feminina, mas sim uma busca por igualdade e justiça. Ela convida os leitores a se informar melhor sobre o feminismo e a se engajarem de maneira crítica e informada.

"Sejamos Todos Feministas" é uma obra que ressoa profundamente em um momento em que a luta pela igualdade de gênero está mais presente do que nunca. Adichie nos convida a refletir sobre as estruturas e normas sociais que perpetuam a desigualdade e a nos unir em busca de um mundo mais justo e inclusivo. Sua escrita apaixonada e convincente nos inspira a agir e a ser agentes de mudança em nossa própria comunidade e sociedade.

Em conclusão, "Somos Todos Feministas" é um livro empoderador que nos desafia a questionar as normas de gênero e a buscar a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas. Adichie nos mostra que o feminismo é um movimento necessário e urgente, que busca a justiça e a liberdade para todos. Esta obra é um convite para todos nós nos tornarmos agentes de mudança e construirmos um mundo mais equitativo e inclusivo para as gerações futuras.

Uma das contribuições mais impactantes de "Somos Todos Feministas" é a forma como Adichie nos lembra da importância da linguagem na perpetuação das desigualdades de gênero. Ela aborda como certas palavras e expressões podem reforçar estereótipos prejudiciais e subordinar as mulheres. A autora nos incentiva a questionar e repensar o uso da linguagem, promovendo uma comunicação mais inclusiva e igualitária.

Além disso, Adichie desafia a ideia de que o feminismo é um conceito estranho ou irrelevante para certas culturas ou contextos. Ela argumenta que a luta pela igualdade de gênero é universal e transcende fronteiras culturais, econômicas e geográficas. A autora compartilha exemplos de diferentes contextos e experiências, mostrando como as desigualdades de gênero são uma realidade global que requer ação e mudança.

Outro aspecto importante do livro é a forma como a autora aborda a interseccionalidade no feminismo. Ela destaca que as experiências das mulheres são moldadas não apenas pelo gênero, mas também por outros aspectos de sua identidade, como raça, classe social, orientação sexual e deficiência. Adichie nos lembra da necessidade de reconhecer e abordar as múltiplas formas de opressão e desigualdade que afetam as mulheres em diferentes contextos.

"Sejamos Todos Feministas" é uma obra que nos desafia a examinar nossas próprias crenças e comportamentos em relação ao gênero. A autora nos incentiva a refletir sobre os privilégios que possuímos e como podemos usá-los para promover a igualdade. Ela nos encoraja a nos tornarmos aliados e aliadas na luta feminista, reconhecendo que a busca pela igualdade de gênero é uma responsabilidade de todos nós.

Em suma, "Sejamos Todos Feministas" é um livro que nos convida a uma reflexão profunda e ação transformadora. Adichie nos apresenta uma visão clara e inspiradora do feminismo, lembrando-nos da importância de buscar a igualdade de gênero em todas as esferas da vida. Esta obra é uma chamada à consciência e à

participação ativa na construção de um mundo mais justo e igualitário para todos.

Um dos pontos fortes de "Somos Todos Feministas" é a maneira como Adichie desafia os papéis de gênero estereotipados e defende a ideia de que o feminismo é uma causa que beneficia a todos. Ela argumenta que a luta pela igualdade de gênero não é uma ameaça aos homens, mas sim uma oportunidade de criar uma sociedade mais justa e equitativa para todos os gêneros. A autora enfatiza a importância de os homens se envolverem ativamente na desconstrução das normas de gênero e no combate às desigualdades.

Além disso, Adichie aborda a importância do empoderamento feminino e da valorização das vozes das mulheres. Ela destaca a necessidade de as mulheres se sentirem confiantes em sua própria capacidade e terem a liberdade de expressar suas opiniões e aspirações. A autora também nos lembra da importância de as mulheres ocuparem espaços de liderança e tomarem decisões que afetam suas vidas e comunidades.

Outro aspecto crucial do livro é a forma como Adichie aborda a violência de gênero e a necessidade de sua erradicação. Ela denuncia a cultura do estupro e a culpabilização das vítimas, bem como a falta de recursos e apoio para as mulheres que sofrem violência. A autora nos instiga a trabalhar coletivamente para criar uma cultura de respeito, consentimento e igualdade.

"Sejamos Todos Feministas" é uma obra que nos desafia a questionar as normas e estruturas que perpetuam a desigualdade de gênero. Adichie nos convida a nos envolvermos em conversas desconfortáveis e a confrontar nossos próprios preconceitos e privilégios. Ela nos lembra que a luta pela igualdade de gênero é um trabalho contínuo que requer a participação de todos nós.

Portanto, "Sejamos Todos Feministas" é um livro empoderador que nos lembra da importância de lutar pela igualdade de gênero e de desafiar as normas e expectativas impostas pela sociedade. Adichie nos convida a nos tornarmos agentes de mudança e a contribuir para a construção de um mundo mais justo, igualitário e inclusivo para todos. Esta obra é uma leitura obrigatória para aqueles que buscam uma compreensão mais profunda do feminismo e uma maior conscientização sobre as desigualdades de gênero.

## 6.1 Componentes de trabalho desenvolvido com os alunos sobre racismo estrutural

Português – Literatura, História, Geografia, Inglês, Matemática, Biologia, Química, Física, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Arte etc. Através da leitura e do registro que ele terá que fazer. O projeto tem o intuito de envolver professores e alunos, incentivando a leitura, proporcionando uma breve orientação a qual favoreceu a valorização desse profissional. Os agentes de leitura têm relevante participação, não apenas pelo ensinamento, mas sim pelo envolvimento dos alunos no mundo da leitura, sendo imprescindível que haja a participação de profissionais de todas as disciplinas, em especial a de Sociologia, uma vez que ela intensificará o discernimento da proposta.

A ideia é que todos tenham contatos com diversos gêneros e tipologias textuais de diversas temáticas, relacionadas com as questões de racismo e desigualdades sociais.

Conforme o tema proposto, espera-se que cada professor indicado se responsabilize na condução dos trabalhos da turma como mediador. O colaborou com o autor para que sejam entregues as referidas pastas para os aprendentes e com as devidas orientações sobre o assunto que será abordado para que tenhamos uma devolutiva que corresponda aos anseios da intervenção.

Faz-se necessário ressaltar que o professo adquiriu uma postura mediadora, estimulando os aprendentes que foram protagonistas de suas próprias atividades, com autonomia, proporcionando ao aprendente colocar-se na posição de sujeito ativo e digno de responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

## 6.2 Recursos utilizados

Os seguintes recursos foram utilizados como embasamento do trabalho:

- Livros didáticos e paradidáticos.
- Câmeras do celular.
- Banner e cartazes.
- Computadores e data show para apresentação dos filmes, curtas e documentários.

Essas intervenções didáticas foram executadas para estudantes da escola pública de Referência em Ensino Médio Estadual de Recife (PE), com quatro turmas da primeira série do turno semi-integral, de segunda a sexta-feira, de fevereiro a novembro de 2022, que corresponde a 148 horas por bimestre de Língua Portuguesa,

sendo dedicadas para esta intervenção 82 aulas por bimestre, duas semanais e 322 durante todo ano letivo.

## 7. METODOLOGIA/SEQUÊNCIA DIDÁTICA/COMPONENTES

Projeto/ tema	Atividade	Componente de língua portuguesa	Relação com o componente sociologia	Bimestre
Dia Internacional Da mulher.	Pesquisa sobre o que é ser mulher na sociedade?	Biografia, autobiografia. Barroco.	Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo.	1º (fevereiro e março)
Dia Internacional da mulher.	Mulheres negras: quem são? Onde estão? Como elas vivem? Palestra com Palestrantes	Oralidade, leitura, letramento e literatura. Quinhentismo.	A contribuição da sociologia para a interpretação da sociedade contemporânea.	1º (fevereiro e março)
Internacional da mulher.	Pesquisa e exposição sobre a lei maria da penha.	Oralidade, debate, leitura e interpretação de texto. Arcadismo.	Cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas.	1º (abril e maio)
Tesão que não me livro: coisa de preto.	Pesquisa sobre a lei 10.639/2003.	Leitura e interpretação de texto.	Socialização e controle social. Direitos individuais.	1º (abril e maio)
Coisa de preto	Socialização dos textos.	Leitura, interpretação e debate.	Estratificação social, instituição social e fato social.	2º (maio e junho)
Coisa de preto	Leitura dos textos.	Conto, poema, poesia, acróstico, bilhete, história em quadrinho e receita. Humanismo	Diversidade cultural, preconceito e discriminação na escola.	2º (maio e junho)
Tesão que me livro	Leituras dos textos.	Carta, relatório, resumo e resenha.	Democracia, cidadania e direitos humanos,	2º (junho e julho)
Mulheres negras latino caribenhas.	Pesquisas, leituras e interpretação. Palestra com convidados especiais	Resenha crítica e seminário. Trovadorismo.	Raça, etnia e multiculturalismo. Intolerância religiosa.	2º (julho e agosto)
Agosto lilás	Mulheres na pandemia.	Artigo de opinião. Neoclassicismo.	A sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade.	3º (agosto)
Dia do	Moro na escola e	Debate sobre	Gênero,	3º



estudante	frequenta a minha casa.	moral, ética e identidade.	sexualidades e identidades.	(agosto)
Setembro amarelo	Pesquisa sobre estereótipo, preconceito e discriminação	Dissertação	Movimentos sociais.	3º (setembro)
Bullying	Pesquisa sobre estereótipo, preconceito e discriminação	Debate sobre as cotas raciais e sociais.	Movimentos sociais	3º (setembro)
Filme: Besouro	Resenha	Oralidade, participação e debate.	Raça, etnia e multiculturalismo.	3º (setembro)
Filme: Tempo de matar	Resenha	Oralidade, leitura e debate.	Raça, etnia e multiculturalismo.	3º (setembro)
Filme: Corra	Exposição	Debate e produção de textos.	Raça, etnia e multiculturalismo.	3º (setembro)
Filme: Menino 23	Exposição	Debate, oralidade e literatura.	Raça, etnias e multiculturalismo.	3º (outubro)
Curta Ninguém nasce racista.	Exposição	Oralidade.	Preconceito, discriminação e racismo.	3º (outubro)
Documentário: A Bruxa do Guarujá	Exposição	Debate	<i>Fake news</i> – Cultura e ideologia.	3º (outubro)
Coisa de preto	Palestra sobre religião de matrizes africanas. Ivo xambá.	Debate	Religiosidade, cultura e identidade.	4º (outubro)
Tesão que não me livro.	Leitura do livro sejamos todos feministas - Adichie.	Debate	Estratificação social, cultura, controle social e movimentos sociais.	4º (outubro)
Coisa de preto	Pesquisa sobre fenótipo.	Análise e interpretação de gráfico.	Relações étnico-raciais no cotidiano escolar.	4º (outubro)
Coisa de preto	Personalidade negra em Pernambuco. Pesquisa	Leitura e interpretação.	Cultura, história contribuição do povo negro.	4º (outubro)
Coisa de preto	Socialização dos livros lidos	Oralidade Interação Debate	História, cultura, preconceitos e racismo.	4º (novembro)
Coisa de preto Músicas com críticas sociais. Edson gomes, Pitty, Elza	Leitura e interpretação.	Interpretação e crítica social.	Movimentos sociais.	4º (novembro)

Soares, Caetano Veloso, Iza, Chico César, Chico Science, Os Racionais, Francisco.				
Semana de consciência negra.	Apresentação das pesquisas e avaliações acerca das coisas de preto.	Oralidade e expressões e literatura africana	Lutas pelos direitos na sociedade. Relações de poder na sociedade	4º (novembro)
Semana de consciência negra	Apresentações dos trabalhos.	Comunicação e expressões culturais.	Relações étnico- raciais no cotidiano escolar.	4º (novembro)
Semana de consciência negra	Apresentação	Oralidade, leitura, letramento e literatura.	Relações étnico- raciais na escola.	4º (novembro)
Coisa de preto Tesão que não me livro.	Culminância do Coisa de Preto.	Comunicação, oralidade, cultura, teatro e identidade.	Debate sobre cotas raciais, Interculturalidade e ação afirmativa.	4º (novembro)

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é obra inacabada, porque quando abordamos as tensões raciais do cotidiano escolar, arranhamos os privilégios dos brancos e construímos dissabores; porque algo que já está estruturado é muito mais complexo para quem goza destes privilégios e muito culposos para aqueles que não detêm dos mesmos privilégios. Durante o processo do TCC, por mais esforço, abordagem, medidas e metodologias utilizadas para discutir as questões estruturais do racismo muito presente no ambiente escolar, os olhares de reprovação e discursos de intolerância se apresentavam com frequência.

Diante dessas posturas de docentes que se manifestavam cansados por perceberem o movimento em prol de uma educação antirracista, surgia um comportamento hostil que reverberava nos estudantes. Foi preciso muita diplomacia, estratégias e abordagens mais convincentes por meio de vídeos e palestras, para validar a proposta e dar continuidade ao projeto de leitura, que era um dos recursos utilizados para o esclarecimento e uma (des)aprendizagem do racismo.

Houve boicotes, silenciamentos e vetos dos temas que transversalizam o racismo estrutural como machismo, xenofobia, homofobia e bullying. Os argumentos eram que estes assuntos geraram muitas polêmicas e problemas na/para a escola.

Após as aulas de Sociologia acerca das estruturas de opressões sociais, os estudantes debatiam, interagiam, se identificavam e contextualizam essas manifestações na escola. Com isso, para mim era positivo, pois no que até certo ponto estas manifestações pareciam invisíveis ou inimagináveis, na verdade foram percebidas pelos estudantes, incluindo omissões e silenciamentos.

O que se verificou na escola foi uma resistência muito grande, pois discutir questões de racismo nela era como se propusessem um atear fogo nos brancos, porque infelizmente a escola está marcada pelas relações nada harmoniosas entre negros e brancos. Dessa maneira, nota-se que a escola adota uma preferência a um padrão estético e cultural branco, mais especificamente às raízes europeias.

À medida que estes estudantes passaram a identificar as manifestações do racismo estrutural a partir dos tratamentos diferenciados, sejam eles na oferta das refeições, na separação que se tem na fila com um formato homogêneo, meninas de um lado e menino de outro, a higienização do ambiente escolar, as expressões racistas proferidas pelos docentes, as aulas, o formato das avaliações e até as conduções das aulas, alguns estudantes passaram a evidenciar e classificar estas e outras ações como efeitos do racismo estrutural.

Os questionamentos dos estudantes e adesão ao projeto aumentou significativamente que era necessário ampliar os materiais e a transferência do local de encontros, porque estudantes de outras séries “filavam”<sup>2</sup> aulas para estarem nos encontros que aconteciam somente com as turmas das primeiras séries do Ensino Médio.

Os estudantes expressavam e demonstravam interesse em participar das leituras e das ações, que passaram a ser cada vez mais frequentes. Isso era muito positivo, mas, em contrapartida, alguns professores, por insatisfações, passaram a solicitar que a biblioteca não fosse utilizada. Vale ressaltar que estes docentes eram incitados e apoiados pela gestão e coordenadores, que embora nos discursos validassem as ações, na prática reprovaram o movimento.

Houve muitas tentativas para barrar o projeto, mas não teve êxito devido aos interesses, validação e defesas dos estudantes.

Os problemas em decorrência do projeto eram semanais. Quando não, era um estudante incitando a questionar pelas aulas de Língua Portuguesa, porque o

---

<sup>2</sup> “Filavam”: significa passear no horário de aula ou passear durante a aula.

projeto utilizava parte da carga horária de Português para discutir os problemas estruturais e conceitos sociológicos (devido ao novo currículo do ensino médio, a Sociologia não é mais ofertada na primeira série). Mas os estudantes na sua grande maioria mostravam para o questionador que o componente trabalhado na disciplina dialogava com a Língua Portuguesa, porque instigava à leitura, interpretação e a produção de texto.

As minhas aulas passaram a ser monitoradas pela coordenação e direção, que geraram a confecção de um relatório que foi encaminhado à gerência educacional, pois segundo o documento, as aulas de Língua Portuguesa não estavam mais acontecendo. Como já percebia este movimento, fui ao órgão munido de documento legal, fotos, planejamento, avaliações e registros das evidências que provavam, mediante os índices de aprovação e rendimento devido ao projeto de leitura e produções de texto, que eu tinha como base legal a transversalidade da Lei 10.639/2003. Neste dia de acareação, fui convidado para fazer palestra e apresentar meu projeto na Secretaria de Educação do estado e outras unidades de ensino no município de Recife. Houve tentativa de boicotar a semana da Consciência Negra, pela repercussão e aceitação do meu projeto em prol de uma Educação Antirracista. A direção da escola foi motivada e convencida da importância e teve que voltar atrás e realizar uma semana de culminância de reflexão pelo projeto intitulado “Coisa de Preto”. Dessa vez, houve um envolvimento e uma participação de todos os estudantes e professores.

O projeto foi realizado no dia 05 de dezembro de 2022. OTCC foi cansativo, perigoso, exaustivo, conflituoso, problemático. Mesmo que um problema foi associado a mim, considero positivo o projeto, pela pedagogia de risco assumida e exercitada pelos ensinamentos de Paulo Freire, que sempre nos ensinou a buscar a boniteza da nossa prática educativa, mesmo que estes desafios sejam inúmeros. Mas confesso que mesmo atravessando momentos de agressões e ameaças dentro da comunidade, não posso negar o medo sentido. Mas o sentimento e as dores que sinto nessa luta contra o câncer que enfrento não são maiores que este silenciamento que atravessa os conflitos étnicos na sociedade e ao mesmo tempo é sustentado pelo preconceito e pela discriminação no cotidiano escolar.

No entanto, vale salientar que as perseguições, ofensas, calúnias, acusações sofridas durante o desenvolvimento deste trabalho não foram à toa e nem de graça. O que aconteceu comigo foi mais uma das manifestações do racismo estrutural. Sílvio

Almeida (2023) diz que ser intelectual só vira um problema quando você é preto. Uma vantagem para o branco vira um demérito quando se é preto. O ataque que sofri durante essa pesquisa não se justifica, mas nele se identifica essa herança estratificada do processo escravagista. Porque por trás desse trabalho tem um pobre, estudante e professor de uma escola pública e para endossar a ira do racista, tem um negro promovendo reflexões acerca do racismo violento que o persegue, assumindo um protagonismo histórico das violências sob denúncias de teor científico.

Todavia, o saldo foi muito positivo, porque o objetivo em relação aos estudantes foi alcançado. Eles reverberaram na equipe pedagógica e todo corpo docente, pois tenho certeza que muitas coisas mudaram quando os estudantes passaram a entender e a cobrar dos docentes não somente uma mudança nos vocabulários e/ou expressões, como também sobre nivelá-los por baixo nos rendimentos.

Assim, a intervenção pedagógica descrita perpassou, sobretudo procurou entender o papel que a escola desempenha no debate étnico-racial. Dessa forma buscou-se conhecer/rever a Lei 10.639/2003, verificando como a prática docente pode ser um elo importantíssimo e fundamental para a sua aplicação, pois só assim não apenas combateremos, mas refletiremos sobre formas e estruturas opressoras manifestam o racismo em sala de aula.

Não tem como negar que a escola é um dos espaços determinantes para a formação da identidade dos estudantes. É por meio da socialização que ocorre essa formação de identidades e também a construção e desconstrução das representações sociais de gênero, de raças, etnias e orientação sexual. No que se refere à pesquisa acerca das relações étnico-raciais, essas representações são oriundas das diferenças e desigualdades existentes entre brancos, negros e indígenas e são construídas através do processo de escravização que aconteceu no Brasil. O dilema racial no Brasil, na forma em que ele se manifesta no cotidiano escolar, evidencia as raízes do fenômeno de estratificação social. Tendo-se em vista a estrutura social como um todo.

A educação das relações étnico-raciais na prática pedagógica é o subsídio a um dos principais questionamentos docentes, e são estes que podem de fato efetivar no cotidiano escolar a implementação da Lei 10639 de 2003. Essa Lei assegura e habilita todos os profissionais de educação a desenvolver uma transdisciplinaridade em sua prática pedagógica com elementos do nosso universo cultural africano e, pedagogicamente, discutir essas relações étnico-raciais das nossas matrizes e

heranças fundamentais provenientes da África.

Sendo assim, a vontade de colaborar para uma construção de uma comunidade escolar que reflita questionamentos a partir do discurso homogeneizador daqueles que fazem parte da instituição escolar, levando em consideração a existência das identidades e suas diferenças no dia a dia de toda prática pedagógica, é o que me move e orienta nossa prática acadêmica, profissional e vida social.

Nessa intervenção pedagógica compartilhada, seus estudos servem no contexto acadêmico, profissional e pessoal como norteamento de uma nova aprendizagem que nos convida a analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória, e contribuição da cultura do nosso povo negro desenvolvida nas escolas públicas, especialmente para a semana da consciência negra, almejando sempre uma significativa contribuição do conhecimento no exercício das ações pedagógicas para a efetivação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É difícil, senão impossível promover uma Educação Antirracista sem o conhecimento e os benefícios da Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares, que dão indicadores significativos à luta dos movimentos negros no Brasil e configuram políticas educacionais de ação afirmativa, direcionadas para a construção e valorização da identidade, da cultura, de menos violência e discriminação da cultura do nosso povo preto, cujo crescimento e limites contribuem para uma inflexão dos processos pedagógicos. Todavia, as ações e o fortalecimento das práticas pedagógicas direcionadas para essa temática estabelecem um caminho longo, com limites e contradições. Com isso, é importante salientar que uma intervenção como esta pode corroborar, de forma emergencial, novas práticas pedagógicas para a consolidação de outras práticas existentes.

Portanto, cabe conhecer o dinamismo dessa ação pedagógica, que permeia as vivências dos processos educativos no cotidiano escolar, que protagonizam o fazer pedagógico da educação no favorecimento das relações étnico-raciais e do ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, que contribui para a efetivação de uma política educacional mais consciente.

Ao final desta intervenção, não poderia deixar de registrar que o sentimento de impotência permanece, porque infelizmente, ainda, no espaço escolar, quando se trata ações de enfrentamento do racismo, o estrutural se fortalece, porque os docentes fazem parte dessas concepções e reproduções. Os estudantes, por sua vez, oriundos

também das concepções familiares, trazem consigo inúmeras construções de interiorização de comportamentos e de atitudes preconceituosas e discriminatórias contra os negros.

Durante a pesquisa foram encontrados muitos docentes que se dizem (e se sentem) comprometidos com as suas práticas pedagógicas, voltadas para uma educação antirracista, mas não a observando em suas práticas. E quando questionados sobre essas relações étnico-raciais, evidenciamos lacunas e ações muitos distantes que possam fortalecer a luta e o enfrentamento do racismo. E isso se deve por muitos e variados fatores. O primeiro está ligado à própria falta de identidade étnico-racial dos professores, pois é importante saber que os professores foram estes mesmos estudantes que não tiveram o cumprimento da Lei 10.639/03 nos seus processos formativos educacionais. Segundo, como o racismo tornou-se crime, ficou muito mais difícil e complexo alguém admitir, identificar e assumir-se racista. Assim, o racismo equivocadamente tornou-se algo muito particular e individual e sabemos que o racismo é uma prática coletiva que se manifesta nas ações de poder. E o terceiro fator é que, paralelamente, os professores e as famílias dos estudantes com seus princípios religiosos, sobretudo aquelas religiões denominadas protestantes ou evangélicas, preparam estes jovens como novos personagens de uma vida social, desconsiderando o caráter multiétnico da população, a identidade, a cultura e a história para um grupo específico e, assim, impera e se fortalece o racismo estrutural, pois as suas ações tendem a ser consideradas em ações internalizadas e naturalizadas, por serem comuns no ambiente escolar. E estas ações podem ser conferidas quando são permitidas práticas religiosas intituladas de intervalos bíblicos, que acontecem na grande maioria das escolas de Pernambuco. Dessa forma, observa-se o silêncio que se atravessa nos conflitos étnicos na sociedade, pois este é o mesmo que segue sustentando o preconceito, a intolerância religiosa às religiões de matrizes africanas e a discriminação no cotidiano escolar.

O modo silencioso (para alguns) em que se manifestam estas ações no cotidiano escolar reverbera e influencia na socialização dos estudantes, evidenciando-lhes os espaços para pessoas brancas e negras. A formação étnica no âmbito educacional manifestada pelo trato diferenciado entre estudantes brancos e negros evidencia as oportunidades diferentes para estes. Os estudantes têm o direito de se sentir aceitos, respeitados e valorizados no cotidiano escolar e na sociedade. Uma dessas ações racistas pode ser verificada pelo recorte e retrato dos fenótipos dos

estudantes selecionados para serem protagonistas juvenis da escola.

A maneira como é planejada a Semana da Consciência Negra na escola não valoriza e nem estimula verdadeiramente a consciência de ninguém. Não se faz a conscientização de estudantes, nem professores e funcionários quando brancos são destaque, enquanto os “não” brancos são invisibilizados e silenciados durante o ano letivo inteiro e são somente lembrados em uma semana do mês de novembro.

A Semana da Consciência Negra transforma-se numa grande festa de culminância de apagamento, silenciamento e desconhecimento das lutas, empoderamento e enfrentamento das Coisas de Preto. O que denuncia neste processo, é que na semana intitulada de Consciência Negra, muitos estudantes oriundos dessa não aprendizagem são de fato vítimas da ausência de um questionamento crítico por parte daqueles profissionais que deveriam ter o interesse e conhecimento sobre os efeitos da Lei 10.639/03.

Isso comprova o quanto é necessária uma formação acerca do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a fim de evitar o despreparo dos docentes para se relacionarem com os estudantes negros e, assim, contribuir efetivamente na luta de uma (des)aprendizagem do racismo estrutural, como também na sua discussão no cotidiano escolar. Os docentes se relacionam com eles diariamente, mas não há um compromisso e preocupação em conhecerem as suas especificidades, dificuldades e necessidades.

Há na escola um processo de naturalização que se configura em preconceito e discriminação étnicos, que coloca os estudantes negros numa incerteza de serem aceitos por parte dos professores e isso é reforçado quando na escola não tem professores negros, sobretudo, conscientes, preparados e engajados para desenvolver uma prática libertadora e não pactuada com a branquitude que impera nestes espaços escolares.

Por que enfatizo isso? Porque na escola em que foi realizada essa intervenção pedagógica existem outros professores negros, embora não retintos, mas que não se declaram negros. Com isso, essa não concepção identitária compele os estudantes negros e negros retintos à vergonha de ser realmente quem são. Por essa razão se sentem incapazes de participar de atividades que revelariam seus protagonismos. O que lamentavelmente os educandos brancos seguirão no intuito de preservar. Isso mostra o quanto é perigoso uma história única, porque ela constitui um problema de racismo estrutural, embora atinja todos de certa maneira. O racismo estrutural impacta



significativamente o estudante negro na sua maioria, as vezes de forma irreversível. Porque o estudante negro sofre diretamente no seu cotidiano escolar e fora dele violência, descasos e injustiças, que refletirão no ensino e aprendizagem.

Portanto, enquanto não houver intervenções pedagógicas pautadas na desconstrução daquilo que se tem por trás dessas linguagens não verbais, proferidas por meio de formas de tratamento, atitudes, gestos, entonações de vozes, brincadeiras pejorativas e outras manifestações que se configuram em comportamentos sociais; e enquanto não houver dispositivos que transmitam valores – não haverá uma nova aprendizagem capaz de desconstruir a história única, reforçada e estruturada por vários fatores, acerca daquilo que foi histórica e culturalmente um projeto que se deu num processo de um racismo mascarado.

## BIBLIOGRAFIA

### 1. Recursos Utilizados na Intervenção

CHNAIDERMAN, Miriam. **Você faz a Diferença**, YouTube, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iTvZNNwbVKA>

COOGLER, Ryan. **Pantera Negra**, USA, Marvel, 2018. Duração: 134 min.

CUNHA, Eduardo. **Negro lá, negro cá**, YouTube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPC16-Srbu4>

FRANCA, Belisário. **Menino 23: Infâncias Perdidas no Brasil**, YouTube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7wHNxOohoPA&t=3s>

GARDENBERG, Monique. **Ó Paí, Ó**. Globo Filmes, 2007. Duração: 1h 36 min.

MEIRELLES, Fernando. **Cidade de Deus**. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2002. Duração: 130 min.

ONU Brasil. **"Trabalho doméstico, Trabalho decente": A realidade de trabalhadoras domésticas negras e indígenas**, YouTube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s4UsjpFg2Vg&t=5s>

QUEIROZ, Jéssica. **Vidas de Carolina**, YouTube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hoNtrWVgViv>

SCHUMACHER, Joel. **Tempo de Matar**. USA, 1996. Duração: 149 min.

TICKELL, Paul. BBC Four – Título Original: Racism: a History. Título Traduzido: **Racismo: uma História**. YouTube, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jtg9xH2kum8>

TIKHOMIROFF, João Daniel. **Besouro**. YouTube, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NhrSlxqDSEw>

TV AFIADA. **Chacinas nas Periferias**. YouTube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53rQggrAoul>

### 2. Material Bibliográfico

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. . — 1ª ed. — São Paulo: Com panhia das Letras, 2019. Título original: The Danger of the Single Story. ISBN 978-85-359-3253-9

ALVES, E. P. P. **Saberes da sociologia e das artes visuais: conexões dialógicas numa intervenção pedagógica**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional de Sociologia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39664/000826369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2022.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. **Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.** Proposições, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural.** - 1ª ed. - São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2021. 256p.

BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

BENTO, Cida. **O pacto com a branquitude/** Cida Bento. – 1ª ed –São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2006.

BRASIL. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** Parecer CNE/CES 67/2003. Brasília: CNE, 2003.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Base nacional comum curricular -Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, p. 7-22 e 547-566, 2018.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2017.

COATES, T. N. **Entre o mundo e eu.** – 1ª ed - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

DIANGELO, R. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas.** São Paulo: Faro Editorial, 2018. 192p.

FERREIRA, A. J. **PEAB – Projeto de Estudos Afro-Brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências.** Unioeste, Cascavel, 2008. ISBN: 978-85-7644-120.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes** (O legado da “raça branca”). Vol. II, Ed. Globo: São Paulo, 2008.

FERNANDES, F. Prefácio à edição brasileira. *In:* NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FERNANDES, F. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. **Revista Mediações**, v. 2, p. 47-56, 1997. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9372>. Acesso em: 18 set. 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, G. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** – 48. ed. rev. - São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, G. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro. José Olympio: 1954.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1990. 80p.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícone de construção e reconstrução da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2002. Tese (Doutorado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2002.

GOMES, N. L. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200006>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HALL, S. **Quem Precisa da Identidade?** *In*: Identidade e diferença. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p.103 – 133.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JANGO, C. F. **"Aqui tem racismo": um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de Fichamento, Resumos e Resenhas**. 4. ed. São Paulo: Altas, 2000.

MENDONÇA, D. **Casos e Coisas**. São Paulo: Globo, 2001.

MIGNOLO, W. D. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura**. Un manifiesto y un caso. Tabula Rasa, Bogotá, n. 8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.25058/20112742.331>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>.

Acesso em: 06 set. 2022.

MUNANGA, K. **Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil**. São Paulo: CEAFFRO/FCP, 2002.

MUNANGA, K. **Negritude usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: BRANDÃO, André Augusto. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira (PANESB). Rio de Janeiro: 2000, p.15-34.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PARANÁ (Estado). **Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio**. Sociologia. Curitiba-PR: SEED, 2008.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 174 p.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. In: História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea [S.l: s.n.], 1998.

SEIXAS, D. **Mãe África Pai Brasil**. 2. ed. Salvador, 2008.

SOUZA, N. **Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro no brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPENGLER, M. L. P.; DEBUS, E. S. D. **Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil**. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-20, fev. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.18593/r.v44i1.15822>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

THINHORÃO, J. R. **Os Sons dos Negros no Brasil**. 34. ed. São Paulo, 2008.

VIANA, L. F. **O negro na Bahia**. EDUFBA: Salvador, 2008.