UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

CAMPUS DE MARÍLIA

ELIZABETH APARECIDA PEREIRA TAPIAS MARTINEZ

É POSSÍVEL NÃO SER RACISTA NUMA SOCIEDADE RACISTA? UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

MARÍLIA/2023

ELIZABETH APARECIDA PEREIRA TAPIAS MARTINEZ

É POSSÍVEL NÃO SER RACISTA NUMA SOCIEDADE RACISTA? UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Área de concentração: Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Linha de pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Sueli Guadelupe de Lima Mendonça.

MARÍLIA/2023

M385p

Martinez, Elizabeth Aparecida Pereira Tapias

É possível não ser racista numa sociedade racista? : Uma proposta de sequência didática para o ensino de sociologia / Elizabeth Aparecida Pereira Tapias Martinez. -- Marília, 2023

193 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Sueli Guadelupe de Lima Mendonça

1. Racismo. 2. Relações étnico raciais. 3. Ensino de Sociologia. 4. Juventudes negras. 5. Teoria Histórico-Cultural

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ELIZABETH APARECIDA PEREIRA TAPIAS MARTINEZ

É POSSÍVEL NÃO SER RACISTA NUMA SOCIEDADE RACISTA? UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Área de concentração: Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Linha de pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Guadelupe de Lima Mendonça.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Sueli Guadelupe de Lima Mendonça (UNESP/FFC)

_____

Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva (UNESP/FCL-Araraquara)

_____

Profa. Dra. Drª. Angela Maria de Sousa Lima (UEL)

SUPLENTES

_____

Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada (UNESP/FFC)

_____

Prof. Dra. Maria Jose da Silva Fernandes (UNESP/Bauru)

Marília, 31 de março de 2023.

Dedico este trabalho a Marcos Aurélio Pereira (in memoriam), por estar sempre de mãos dadas comigo no desconforto e vivência de sermos os únicos negros pobres em meio à branquitude burguesa na vizinhança, na escola, no trabalho, nos momentos de lazer e, principalmente, na vida e além dela. E aos estudantes, pretos, pobres, da periferia e da escola pública que fazem do ato de estudar resistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente nessa trajetória, que, de uma forma ou de outra, incentivaram afetiva e amorosamente esse percurso.

Agradeço aos meus familiares por todo apoio e motivação, por sempre acreditarem na minha capacidade, principalmente, ao Reinaldo Martinez que nos momentos mais difíceis cuidou da minha mãe para que eu pudesse estar em Atividade de Estudo, ora levando aquela água fresquinha, ora aquele café esperto, que espantava o sono e dava forças para continuar a caminhada do mestrado. Aos meus sobrinhos, Giovanna, Matheus e Maria, que alegram meus dias a partir da simplicidade dos sorrisos, beijos, abraços e brincadeira sem esperar algo em troca.

Agradeço aos meus amigos, principalmente aos "subversivos, insurgentes, insistentes e desobedientes", que são poucos, mas verdadeiros amigos que não soltaram a minha mão durante essa longa e difícil jornada José Sanabria, Damaris, Gabriela, Luana, Jacqueline, Wendi, Alisson e Taís, que na loucura da burocracia não se deixam abater e buscam fazer a diferença no chão da escola juntamente com nossos estudantes... e sempre ouvimos que: "não iremos parar nem para dar impulso".

À amiga/irmã Denise Lopes, por me ouvir sem julgamentos, acolher e acreditar em mim nos momentos de autossabotagem. Aos meus colegas de turma, que nos encontros e conversas, mesmo que pelo *Google Meet*, compartilhamos conhecimentos, alegrias, dificuldades, mas sempre nos apoiando mutuamente. Em especial à Daniela, Débora, Simone, Jailson, Silvio e Adriano/Urso, que sempre se disponibilizaram a ajudar no complexo retorno ao espaço da faculdade.

Agradeço aos amigos Yan, Maria Vitória, Gabrielle, Beatriz, Maria Eduarda, Daniela Lira, Nádya e a Professora Dra. Maria Valéria Barbosa pelo apoio nos momentos iniciais do mestrado, quando a insegurança foi grande, e pelas contribuições durante o trabalho, na indicação de leitura e na estruturação dos possíveis rumos que a dissertação poderia ter. Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e aos pibidianos pelo apoio no retorno à faculdade depois de 20 anos.

Aos estudantes do ensino médio, por participarem da pesquisa, possibilitando o desenvolvimento da atividade, e aceitarem participar do desafio da pesquisa colaborando nas ações, leituras e debates, que tanto enriqueceram este trabalho.

Às professoras e professores do Mestrado em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), pelo ensino, leituras e conversas tão maravilhosas proporcionadas em suas aulas. Gostaria de agradecer, também, às professoras e professores que aceitaram o convite para participarem da banca de qualificação: Prof. Dr José Hermógenes Moura da Costa pela disponibilidade em contribuir para a realização desta pesquisa e às professoras da banca examinadora desta defesa de Mestrado Angela Maria de Sousa Lima e Eva Aparecida da Silva.

À minha orientadora, Professora Dra. Sueli Guadelupe de Lima Mendonça pelo aprendizado, acolhimento e apoio, desde a graduação, que, antes de me ver como estudante, me viu como ser humano em processo de aprendizagem, que, após um longo tempo fora da Universidade Pública tinha dificuldades; em todos os momentos, ela compreendeu e acreditou em meu potencial e me possibilitou a grande oportunidade de concretização desse sonho, superação e formação. Seu apoio, ensino e orientação foram essenciais em todo o tempo, principalmente na vida dos filhos da classe trabalhadora, faz toda a diferença.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos eles, meus sinceros agradecimentos.

"Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida." Conceição Evaristo

"Só a própria educação é capaz de desconstruir os monstros que criou e construir novos indivíduos que valorizem e convivam com as diferenças." Kabenguele Munanga

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo a produção e implementação de uma sequência didática com o tema racismo em turmas do ensino médio de uma escola pública do estado de São Paulo. A justificativa da pesquisa se pautou pela fragilidade do currículo no enfrentamento desse importante tema, expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Paulista etapa Ensino Médio (CP) e também pela vulnerabilidade das juventudes negras, afetadas por políticas educacionais, resultado de problemas estruturais do Brasil. A hipótese é que o currículo, materializando políticas neoliberais, dificulta o desenvolvimento do ensino-aprendizagem para a população negra, não havendo um processo emancipatório nessas relações. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e pesquisa qualitativa, que fundamentaram a elaboração da sequência didática e análise do tema e do currículo, tendo como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural para discutir o tema do racismo com estudantes de Sociologia no ensino médio como uma alternativa ao currículo atual. Os resultados da pesquisa apontam para a contribuição da sequência didática aos avanços na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, verificáveis durante o processo de implementação, expressos nas sínteses coletivas das aulas, em que várias manifestações explicitam momentos de ruptura com o senso comum e a internalização/externalização dos conceitos científicos sobre o racismo. Também foi possível identificar impacto positivo na escola, por meio de manifestações de interesse de docentes de outras disciplinas em trabalhar de modo conjunto, com possibilidades futuras de um trabalho interdisciplinar, bem como na construção e realização coletiva da II Semana de Consciência Negra em 2022, momento do ápice desse processo, constatado nos depoimentos de diferentes participantes da escola e os externos a ela.

Palavras-chave: Racismo, relações étnico raciais; ensino de Sociologia; juventudes negras; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This dissertation aimed to produce and implement a didactic sequence with the topic of racism in high school classes at a public school in the state of São Paulo. The justification for the research was based on the fragility of the curriculum in dealing with this important topic, expressed in the National Common Curricular Base (BNCC) and in the São Paulo Curriculum at the stage of Secondary Education (CP) and also by the vulnerability of black youths, affected by educational policies, a result of structural problems in Brazil. The hypothesis is that the curriculum, materializing neoliberal policies, hinders the development of teaching and learning for the black population, with no emancipatory process in these relationships. The methodology used was action research and qualitative research, which supported the elaboration of the didactic sequence and analysis of the theme and the curriculum, having as a theoretical reference the Historical-Cultural Theory to discuss the theme of racism with Sociology students in high school as an alternative to the current curriculum. The research results point to the contribution of the didactic sequence to the advances in students' learning and development, verifiable during the implementation process, expressed in the collective syntheses of the classes, in which several manifestations explain moments of rupture with common sense and the internalization/ externalization of scientific concepts about racism. It was also possible to identify a positive impact on the school, through expressions of interest from teachers of other disciplines in working together, with future possibilities of interdisciplinary work, as well as in the construction and collective realization of the II Week of Black Consciousness in 2022, moment of the apex of this process, verified in the testimonies of different participants of the school and of the external ones.

Keywords: Ethnic-racial relations; Sociology teaching; black youths; Historical-Cultural Theory.

RESUMEN

Esta disertación tuvo como objetivo producir e implementar una secuencia didáctica con el tema del racismo en clases de secundaria en una escuela pública en el estado de São Paulo. La justificación de la investigación se basó en la fragilidad del currículo en el tratamiento de este importante tema, expresada en la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y en el Currículo de São Paulo en la etapa de Educación Secundaria (CP) y también por la vulnerabilidad de jóvenes negros, afectados por políticas educativas, resultado de problemas estructurales en Brasil. La hipótesis es que el currículo, materializando las políticas neoliberales, obstaculiza el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la población negra, sin proceso emancipador en estas relaciones. La metodología utilizada fue la investigación acción y la investigación cualitativa, que apoyó la elaboración de la secuencia didáctica y el análisis del tema y del currículo, teniendo como referente teórico la Teoría Histórico-Cultural para discutir el tema del racismo con estudiantes de Sociología en la enseñanza media como una alternativa al plan de estudios actual. Los resultados de la investigación apuntan a la contribución de la secuencia didáctica a los avances en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, verificable durante el proceso de implementación, expresado en las síntesis colectivas de las clases, en las que diversas manifestaciones explican momentos de ruptura con el sentido común y la interiorización / externalización de conceptos científicos sobre el racismo. También fue posible identificar un impacto positivo en la escuela, a través de expresiones de interés de docentes de otras disciplinas en trabajar juntos, con posibilidades futuras de trabajo interdisciplinario, así como en la construcción y realización colectiva de la II Semana de la Conciencia Negra en 2022, momento del ápice de este proceso, constatado en los testimonios de diferentes participantes de la escuela y de los externos.

Keywords: Relaciones étnico raciales; enseñanza de la sociología; jóvenes negros; Teoría Histórico-Cultural.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, segundo o sexo e a cor ou raça - Brasil -2012/2020.....33
Gráfico 2 - Rendimento-hora médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, por cor ou raça, segundo o nível de instrução - Brasil -2020.....34
Gráfico 3 - Proporção de pessoas em ocupações informais por cor ou raça - Brasil - 2012/2020.....34

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Competência específica 5..... 47
Quadro 2 - Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....48
Quadro 3 - Quadro da sequência: É possível não ser racista numa sociedade racista? Uma proposta de sequência didática para o ensino de Sociologia..... 85
Quadro 4 - Registro falas dos estudantes (palavras/frases/expressões) 97
Quadro 5 - Situações de preconceito, discriminação e racismo 97
Quadro 6 - Autodeclaração dos Estudantes 1 98
Quadro 7 - Sentimento frente ao racismo.....101
Quadro 8 - Autodeclaração dos Estudantes 2 119

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1- Estrutura da Teoria da Atividade.....76
Infográfico 2- Estrutura da atividade de ensino.....77
Infográfico 3: O trabalho nas ações e operações.....78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - – Preço/valor em ouro de indivíduos escravizados e atualmente em reais e em dólar.....43
Figura 2 - Projeto Slam-poetry.....163
Figura 3 - Parte do seminário representação feminina negra.....163
Figura 4 - Projeto: Cultura afro-brasileira e a literatura negra.....163
Figura 5 - Reunião de organização da II Semana da Consciência Negra.....164
Figura 6 - Divulgação do evento 165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFAM - Centro de Formação e Especialização do Magistério

CP - Currículo Paulista etapa Ensino Médio

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROFSOCIO - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

TA - Teoria da Atividade

THC - Teoria Histórico-Cultural

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....15

INTRODUÇÃO 21

CAPÍTULO 1 – O CAMINHO DA PESQUISA.....24

CAPÍTULO 2 – ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DO RACISMO NO BRASIL.....28

2.1 – Racismo e juventudes.....33
2.2 – As relações étnico raciais e seu espaço na escola 43
2.3 – Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.....46

CAPÍTULO 3 – BREVE HISTÓRICO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....50

3.1 – A Lei 13.415 de 2017 e o impacto na qualidade da educação brasileira.....59
3.2 – A Sociologia e seus desafios com a BNCC/Currículo Paulista Etapa Ensino Médio.....64

CAPÍTULO 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UM ENSINO DESENVOLVENTE.....69

4.1 – A Teoria da Atividade.....71
4.2 – Construindo a Sequência Didática.....73
4.3 – Infográficos explicativos da sequência didática.....75

CAPÍTULO 5 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO. ENFRENTANDO O DESAFIO.....79

5.1 – Texto Didático 1: De onde vem ... raça, racismo e etnia? 105
5.2 – Texto Didático 2: "Você sabe o que é Colorismo?" 115
5.3 – Texto Didático 3: Colonialismo e Escravização 122
5.4 – Texto Didático 4: Ideologias raciais e teses eugenistas.....128
5.5 – Texto Didático 5: Estigmatização/Classes Sociais/Restrições à Cidadania/Discriminação Ocupacional.....135
5.6 – Texto Didático 6: Movimentos sociais - 20 de novembro e cotas - Lei 12.711/12 nas Universidades Públicas.....148
5.7 – Texto Didático 7: A cultura negra: luta e resistência de um povo.....154

CAPÍTULO 6 – Balanço e desdobramentos da Sequência didática.....161

CONSIDERAÇÕES FINAIS 175

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS 178

ANEXOS.....188

APRESENTAÇÃO

Mulher negra, nascida em Marília-SP e a primeira de três filhos de um casal de negros — mãe de pele clara e pai de pele escura, ambos pertencentes à classe trabalhadora: mãe empregada doméstica/cozinheira e pai borracheiro. Em 1977, meus pais se separaram[1] — apesar das várias pressões de familiares para que o casamento continuasse a qualquer custo, pois na época, a separação não era aceita pela sociedade. Assim, passamos a morar em um bairro localizado mais ao centro da cidade, por ser mais próximo do trabalho de minha mãe, que nesse período trabalhava como cozinheira em um restaurante renomado da cidade.

O novo local de moradia trazia facilidades, mas, ao mesmo tempo, apresentava suas contradições, pois logo cedo foi necessário aprender que existiam diferentes interfaces da violência, principalmente devido à minha condição de gênero. Como a mais velha, tive de aprender a cuidar de mim e dos meus irmãos.

Outra constatação no decorrer da infância foi a compreensão da minha condição de pobreza econômica, pois os vizinhos e amigos da redondeza tinham TV, os brinquedos e as roupas que todas as crianças desejavam naquela época, sem mencionar os variados tipos de alimentos e guloseimas. A descoberta de que existiam bandejas de iogurte e que não eram vendidos apenas de dois em dois foi chocante.

Em 1979, em plena ditadura militar, no início do ensino fundamental, a escola tinha um programa de auxílio aos alunos carentes e fornecia alguns materiais escolares. Uma vez por mês, a professora realizava uma chamada gritando para saber quem era beneficiário do programa de auxílio aos alunos carentes. Éramos forçados a levantar a mão para a conferência do término para a entrega dos pequenos cadernos brochura com suas folhas amareladas pelo tempo e um toco de lápis — o constrangimento era imenso — para fazer as repetitivas cópias das cartilhas e os exercícios de matemática.

Com referência a essas intermináveis cópias e repetitivos exercícios matemáticos de acordo com o exposto na obra "História das Ideias Pedagógicas" de Moacir Gadotti (2003, p. 255), Paulo Freire, durante o Simpósio Internacional para a Alfabetização, realizado no Irã em 1975, afirmou que "não é suficiente saber ler mecanicamente a frase "Eva viu a uva", é preciso compreender qual é a posição social de Eva, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho." Essa fala de Freire destaca a importância de compreender o contexto social e político na educação e alfabetização, e como a neutralidade é impossível. Defensores da neutralidade da alfabetização não negam que a clarificação da realidade é um ato político, mas

[1]O divórcio foi instituído oficialmente no Brasil com a aprovação da Emenda Constitucional nº dia 09, de 28 de junho de 1977.

falseiam quando negam o mesmo caráter político à ocultação da realidade. Aprender mecanicamente nesse período certamente contribuiu para uma espécie de vazio político de toda uma geração, pois as discussões políticas foram retiradas do espaço dialógico da escola, da família e da igreja.

Ainda no ensino fundamental I (anos iniciais 1º ao 5º ano), por volta dos 8 anos de idade, ocorreu a primeira experiência de racismo, que me fez compreender a minha identidade como negra. Recordo-me que, além do meu irmão e eu, havia poucas pessoas negras na escola. Durante esse período acreditava que jamais poderia ser professora, pois a maioria das aulas eram dadas por mulheres brancas, de cabelos lisos e algumas loiras de olhos verdes ou azuis; por muito tempo essas características permearam meu imaginário, ou seja, de como deveria ser a imagem de quem quisesse ser professora.

Nas aulas, principalmente, as que envolviam aspectos do processo de escravização no Brasil era comum ouvir dos professores, que os povos indígenas, apesar de conhecerem bem o território, eram preguiçosos e não queriam trabalhar nas lavouras; por isso, resistiam, fugiam, e quando não, ainda tinham a proteção dos padres jesuítas.

Tais narrativas apontavam que, para resolver o problema da não aceitação dos indígenas ao trabalho escravo, a solução encontrada pelos portugueses foi a substituição da mão de obra pela escravização dos negros que já estavam adaptados à escravidão, que tinham pouco ou nenhum tipo de conhecimento, e, portanto, não ofereciam qualquer forma de resistência, sendo que estavam em um território desconhecido.

Outras ideias difundidas nas aulas sobre os negros escravizados eram também sobre a compleição física robusta e a pele escura, que, segundo a professora, possibilitava permanecer por longas horas expostos ao sol quente na realização de trabalhos braçais pesados, e a semelhança do cabelo com a palha de aço da marca “bombril” bastante utilizadas até nos dias de hoje – nesses momentos, o meu desejo era que um buraco abrisse no chão à minha frente e que pudesse sumir, desaparecer daquela aula.

Em minha memória de criança, dias depois de tais narrativas, um garoto branco que se sentava atrás de mim levou para a sala de aula uma caixa de fósforo e colocou fogo em meu cabelo. A reação da professora foi a de tentar apagar o fogo em meu cabelo com uma série de doloridos tapas. Lembro-me de ter sentido muito medo e comecei a me debater em desespero por pensar que o fogo poderia se alastrar por todo o meu corpo. Em seguida esperei pacientemente para ver o que ia acontecer com o garoto; afinal, por qualquer motivo, eu era encaminhada à direção da escola, que imediatamente chamava minha mãe e eu apanhava.

Entretanto, em vez de tomar medidas eficazes, professora apenas verbalizou que ele não deveria ter agido daquela maneira. Penso que, se a situação fosse inversa, o resultado teria sido diferente, pois, geralmente, quando algum objeto ou material escolar "desaparecia", recebíamos

olhares acusadores e repreensivos. No entanto, não foi possível reagir, pois as críticas eram silenciadas veementemente, já que prevalecia na época a lógica da moral e cívica impostas pela ditadura militar. Tempos depois descobri que a família do tal garoto era bem conhecida na cidade por ter um comércio e que nas festas comemorativas da escola fazia generosas doações.

Essa situação exemplifica o racismo estrutural, pelo qual as desigualdades raciais são perpetuadas por instituições e sistemas, incluindo a educação. Além disso, nota-se a falta de responsabilização e punição adequadas para o agressor branco, enquanto a vítima negra é responsabilizada e silenciada, refletindo a desproporção de poder entre as raças. Isso também ilustra a ideologia do racismo, que justifica e naturaliza as desigualdades raciais.

A jornada para romper com as amarras impostas pela educação tradicional, que não permitia a reflexão sobre questões políticas e sociais, foi árdua e cheia de desafios. No entanto, foi graças à minha mãe, que apesar da pouca instrução, valorizava profundamente a educação e a via como a única alternativa para superar a pobreza e a exclusão social, que ingressei no Centro de Formação e Especialização do Magistério (CEFAM) na década de 90. Lá, além da formação, também recebi uma bolsa estudantil no valor de um salário mínimo, o que me permitiu continuar meu caminho de aprendizado e autoconhecimento.

Após quatros anos havia “namorado” a Psicologia, mas me apaixonei pela Sociologia, que parecia ser a Ciência capaz de dialogar com as minhas inquietações, dúvidas, questionamentos de pertencimento, conflitos de gerações, observações das condições de vida das pessoas próximas e das intermináveis “brincadeiras e piadas” de cunho racista vividas cotidianamente.

Nas aulas de Sociologia no CEFAM, a linguagem e a prática do Professor José Geraldo Alberto Bertoncini Poker fizeram grande diferença na vida dos estudantes, pois cada aula era um momento ímpar na compreensão da nossa realidade, que era recheada pelos fenômenos sociais[2].

A vontade de compartilhar os conhecimentos adquiridos no CEFAM era grande. Observando uma realidade de exclusão social em nossa comunidade, decidimos levar a educação para as ruas, através da leitura de livros de literatura infantil, preparação de atividades lúdicas para alfabetização e realização de jogos e brincadeiras com crianças que pediam esmolas nos faróis próximos à Prefeitura. Essa experiência foi crucial para minha formação como professora e para a minha decisão de continuar meus estudos na área das Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” (UNESP), onde pude aprofundar minhas reflexões sobre a relação entre educação e exclusão social.

No decorrer da graduação e licenciatura, minha área de pesquisa foi a infância e adolescência, com ênfase nas crianças e adolescentes em situação de/na rua na cidade. Isso resultou na minha monografia intitulada "A vida na rua: redefinição do ser criança no espaço doméstico", concluída em 1998. Ao analisar os dados coletados para essa pesquisa, foi possível

[2] Fenômenos Sociais são entendidos aqui como os fenômenos que acontecem na vida social, histórica e cultural relacionados aos diversos comportamentos de um grupo ou sociedade.

perceber que, ao utilizarem o espaço da rua, as crianças e adolescentes interferem nas relações socioafetivas dentro do espaço doméstico devido à capacidade econômica adquirida através de diferentes práticas legais e/ou ilegais, como pequenos e médios furtos. Isso traz dinheiro para casa e permite que as crianças e adolescentes decidam quais produtos serão ou não comprados, contrariando assim, a concepção burguesa de família.

Vale ressaltar que mesmo as crianças pequenas — entre 7 a 9 anos —, mais precisamente as crianças e adolescentes negros, ao comprar um determinado produto, solicitavam nota fiscal, pois em caso de serem paradas pela polícia poderiam comprovar a compra.

Ao ser eleita conselheira tutelar em 2000, foi possível constatar que grande parte dos atendimentos eram dedicados às crianças e adolescentes, na maioria negros, que por diversos motivos não frequentavam regularmente às escolas, sendo que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente[3], as situações de reiteradas faltas injustificadas e de evasão escolar devem ser comunicadas a este órgão.

Em 2006, ao final de dois mandatos consecutivos, ingressei na rede pública do estado de São Paulo na Escola Estadual José Romeu da Silva, na cidade de Mauá-SP, como professora dos anos iniciais (atual 1º ao 5º ano do ensino fundamental I), mas não me adaptei às irregularidades das diversas formas do relevo e às frequentes variações climáticas, e retornei para a cidade de Marília em 2008.

No decorrer do tempo, no ano de 2012, passei a acumular os cargos dos anos iniciais e de professora de Sociologia, o que me possibilitou retornar ao espaço da Universidade em 2017 como professora supervisora — até o ano de ano a 2021 — no subprojeto Ciências Sociais no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que permitiu repensar o fazer pedagógico e refletir sobre a própria prática pedagógica em sala de aula como mediadora no processo de ensino-aprendizagem.

Há 17 anos como professora, se tornou impossível não observar o espaço escolar e as relações cotidianas dos estudantes, que muitas vezes são permeadas por preconceitos, discriminações e racismo, sobretudo em relação ao estudante negro. Vale ressaltar que, em muitas situações, eles estão solitários no enfrentamento dessas duras questões.

Tais manifestações preconceituosas e racistas ocorrem dentro e fora das salas de aula, sendo que as queixas dos estudantes negros envolvem professores, colegas de turmas e mesmo outros estudantes negros, que não se reconhecem enquanto indivíduos racializados devido às massivas representações do padrão de beleza europeu em detrimento dos traços fenotípicos dos negros como formato do nariz, o tom de pele, tipo de cabelo, enfim, sua negritude.

Essas manifestações preconceituosas e racistas deixam profundas marcas pelo caminho, pois afetam de maneira direta a experiência individual dos diversos sujeitos e aqui, nesse “lugar de

[3] Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente trata sobre a proteção integral à criança e ao adolescente é bastante famosa no mundo inteiro.

fala" não se apresenta de modo diferente, pois como sujeito da pesquisa e professora/pesquisadora, sinto-me atravessada.

Esse atravessamento gera também a motivação e a necessidade de buscar na prática pedagógica uma forma para superar o nível de entendimento do desenvolvimento da nossa própria forma de apropriação de conhecimentos e construir elementos para exercer a transposição do currículo para a prática escolar que tenha sentido, significado e seja meio de emancipação dos nossos estudantes.

Com esse pensamento, concordamos com Moura quando cita o autor Davydov, uma vez que esse atravessamento foi transformado em necessidade e motivação.

> [...] a necessidade da atividade de estudo estimula os escolares a assimilar os conhecimentos teóricos, os motivos, [estimula os escolares] a assimilar os procedimentos de reprodução desses conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas a resolver as tarefas de estudos (recordamos que a tarefa é a unidade do objetivo da ação e as condições para alcançá-la). (DAVYDOV apud MOURA, 2010, p.92).

No entanto, se faz necessário ressaltar que não temos como foco central a busca obstinada pela neutralidade e distanciamento. Assim, entende-se, nesta investigação, não haver dicotomia entre sujeitos das pesquisas e pesquisadores. Essa perspectiva dialoga com os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação que, também, nortearam o desenvolvimento do trabalho.

Nesse sentido o posicionamento doravante assumido comunga com o exposto pelo autor Abdias do Nascimento em sua obra *"O Genocídio do Negro Brasileiro"*.

> [...] considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertenço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. Situação que me envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade. (NASCIMENTO, 1978, p. 41).

Sobre a realidade acima descrita, o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional [4]— (ProfSocio) na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) — foi o caminho encontrado para pesquisar e refletir acerca das questões que envolvem a minha existência, a questão do racismo, as relações étnico raciais no espaço escolar e desenvolver uma Sequência Didática a partir das relações étnico raciais que são estabelecidas no cotidiano e que possa contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes negros e não negros.

O ingresso no ProfSocio me possibilitou a participação no Grupo de Pesquisa "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural", sob coordenação de Sueli Guadelupe de Lima Mendonça e no Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade (LEePES) coordenado por Maria Valéria Barbosa, que contribuiu para a construção de uma visão mais crítica e analítica dos autores da teoria Histórico-Cultural, assim como autores clássicos da

[4] O ProfSocio é um mestrado profissional oferecido gratuitamente, em nível de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC). Tem o objetivo de propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, ou àqueles que desejam atuar nesta área, inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação. https://ProfSocio.ufc.br/pt/proposta/ Acesso em: 16 de julho de 2022.

Sociologia, para pensar em como realizar uma sequência didática desenvolvente a partir dos referenciais teóricos que oferecem base para as relações étnico raciais.

A partir das vivências que compõem minha jornada pessoal e profissional, que foram brevemente contextualizadas e descritas acima, a "escolha" do tema de pesquisa, intitulada "É POSSÍVEL NÃO SER RACISTA NUMA SOCIEDADE RACISTA? UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA", abarca minha própria origem e pertencimento étnico racial, e está intimamente ligada ao meu trabalho, como mulher, negra, professora e sujeita periférica que acredita na importância em trabalhar na escola pública de periferia e ser representativa. Assim, como afirma Leontiev em *O Homem e a Cultura* (2004), as minhas próprias condições de vida interferiram diretamente na continuidade do meu progresso histórico.

Infelizmente, não é raro ouvirmos dentro das escolas falas, atitudes e piadas discriminatórias, preconceituosas e racistas que parecem profundamente arraigadas e "naturalizadas" em nosso cotidiano. Além disso, silencia-se sobre as dificuldades de abordagem do tema por profissionais da educação e, nos materiais didáticos destinados ao ensino médio, muitos utilizam com maior frequência a representação social do negro relacionada à escravização, pois a "presença do negro nos livros e materiais didáticos se destaca nos livros das disciplinas de História e Língua Portuguesa direcionados ao Ensino Fundamental". (SILVA, 2021, p. 21).

É importante dizer que o presente caminho para a construção da pesquisa foi atravessado por muitas adversidades que se fazem presentes em nossa realidade, mesmo quando a não queremos, mas vivenciamos a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e junto com ela a perda de pessoas amadas, o desafio de continuar a viver, cumprir as tarefas de *Ser Professora* e ter de se reinventar, pois ainda enfrentamos o horror das aulas *online*, ser filha, irmã, tia e esposa, e estar diante da grandiosa possibilidade do mestrado e voltar a ser estudante. Aulas, leituras, trabalhos e prazos, euforia, alegria junto com momentos sufocados de angústia. Pensei em desistir, mas até em sonho ouvi (...) você é preta e não pode parar de lutar, segue. Então segui. Segui e seguirei na busca da construção de uma prática que contribua para a construção do conhecimento e emancipação de meus estudantes, pois são parte de mim e eu parte deles.

INTRODUÇÃO

A escolha da pesquisa qualitativa permite examinar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e Novo Currículo Paulista etapa Ensino Médio (SÃO PAULO, 2021), para verificar suas proposições de enfrentamento ou não à discriminação, preconceito e racismo, e de que forma a educação para as relações étnico raciais está contemplada.

Com isso, buscamos elementos que possam sinalizar em que medida os documentos BNCC e CP apresentam ou não entraves para o processo de ensino-aprendizagem, como o racismo é discutido e qual é a abordagem das relações étnico raciais na escola.

Ao pretender pesquisar as relações étnico raciais na escola, partimos da concepção de uma educação que leve em consideração que, ao passarem pela educação básica crianças, os adolescentes, os jovens, e os negros e brancos questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, "tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação" (GOMES, 2013, p. 83).

O termo "étnico-racial" foi criado com o objetivo de referir-se às diversas problemáticas que afetam a população negra em nosso país, principalmente na área educacional. Assume-se aqui então, a ideia de identidade étnica levando-se em consideração os aspectos sociais, históricos, culturais e políticos da população negra. "A cultura de uma nação ou seu conjunto de práticas culturais constitui importante parte daquilo que chamamos de identidade" (GOMES, 2010, p. 27).

Assim, na perspectiva de compreender e buscar respostas, é importante analisar quais são as prioridades e caminhos apontados na BNCC e no CP no tocante às relações étnico-raciais, se há o reconhecimento da cultura afro-brasileira, persistência na luta antirracista e se há elementos propostos que venham ao encontro de uma educação científica responsável por promover espaços de criação de conhecimento e a formação humanística dos estudantes.

Em seguida faremos uma breve apresentação do que trataremos em cada capítulo da pesquisa que visa refletir sobre as relações étnico raciais na escola e propor uma sequência didática como uma possibilidade ao que é proposto pelos documentos normativos e, desse modo, favorecer o processo de ensino-aprendizagem no Ensino de Sociologia para o ensino médio.

No que se refere à abordagem metodológica e fundamentos científicos do conceito racismo e das relações étnico raciais tanto na BNCC como no CP eles se apresentam de modo incipiente; criando entraves para o ensino e aprendizagem uma vez que as unidades temáticas e objetivos de conhecimentos estão ausentes conforme pode ser comprovado (BRASIL, 2018, p. 571-579).

Para tanto, no primeiro capítulo apresentaremos o "Percurso metodológico" pelo qual a pesquisa foi desenvolvida. Dessa maneira, serão explicitados os procedimentos técnicos e metodológicos para a elaboração de reflexões guiadas pela pergunta de pesquisa: a BNCC e o CP favorecem uma formação emancipadora e humanizadora dos estudantes do ensino médio,

já que as competências e habilidades são evidenciadas em detrimento dos conteúdos científicos e dificultam a abordagem das relações étnico raciais na escola?

No segundo capítulo, trataremos de "Alguns aspectos históricos do racismo no Brasil", uma vez que acreditamos ser necessário retomarmos a controversa História do Brasil voltando o olhar ao processo de colonização em que povos indígenas e negros africanos foram massacrados, escravizados e excluídos de qualquer perspectiva de inclusão na sociedade de classe. Esse processo se deu no âmbito social, político, econômico e do próprio exercício da cidadania que reverbera até os dias de hoje. No contexto contemporâneo, isso pode ser percebido por meio da discriminação, preconceito e racismo em torno desses dois povos. Nesse capítulo abordaremos, também, as relações étnico raciais e seu espaço na escola, o foco central é dialogar com as questões da pesquisa e aprofundar as situações cotidianas que envolvem o racismo e as relações étnico raciais dentro do espaço escolar.

No terceiro capítulo intitulado "Um breve histórico da Sociologia na educação básica", revisitaremos a história da incorporação da Sociologia como disciplina na educação básica e sua importância no currículo escolar. Essa relevância será discutida pelo papel da Sociologia na escola de trazer para sala de aula um espaço para o debate, que, muitas vezes, é deixado de lado, mas que é de fundamental importância, pois abre possibilidades ao estudante e à comunidade escolar de compreender e questionar o mundo das relações sociais e com isso, desnaturalizar as relações sociais e a natureza de seus conteúdos, conforme prevê as Orientações Ações para a Educação das Relações Étnico raciais (BRASIL, 2006).

Desse modo, o terceiro capítulo perpassa também pela discussão intitulada "A Sociologia e seus desafios com a BNCC/Currículo Paulista etapa Ensino Médio", com a finalidade de tratar, na perspectiva de uma análise crítica, os conteúdos dispostos na BNCC e no CP em relação aos temas que envolvem o racismo e as relações étnico-raciais, e se eles se apresentam como possíveis entraves para o processo de ensino-aprendizagem de Sociologia. Além disso, objetivamos refletir como essa abordagem afeta as diversas juventudes[5] negras, dentro do espaço escolar.

No quarto capítulo, apresentaremos os "Caminhos metodológicos para um ensino desenvolvente" que conceba a escola como um espaço significativo na aquisição de conhecimentos científicos e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, elementos interligados e indissociáveis da aprendizagem escolar, sendo a Teoria da Atividade determinante nessa pesquisa.

Dessa maneira, no quinto capítulo, "Sequência didática: da elaboração à implementação

[5] Entendemos juventudes em seus múltiplos aspectos sociais, culturais, culturais, econômicos (jovens das cidades grandes, das pequenas, do campo, da periferia, de escolas públicas e particulares, estudantes, trabalhadores, que não estudam e nem trabalham, negros, brancos etc.), assumem importância em si mesmas e estão inseridas em todas as instâncias da complexa vida social.

- Enfrentando o desafio", o objetivo principal é apresentar a produção e a aplicação da sequência didática como possibilidade de produto educacional para a utilização de professores e de estudantes sobre as questões que permeiam o racismo e as relações étnico raciais no ensino de Sociologia, sendo que a cada ação serão apresentadas as transcrições dos textos, análises e sínteses, ora coletivamente, em pequenos grupos e/ou individuais elaborados pelos estudantes no decorrer da sequência didática.

E no sexto capítulo dedicamos a realização do "Balanço e desdobramentos da sequência didática" realizada na escola com a apresentação dos resultados obtidos.

Nas considerações finais, procuramos alinhavar os capítulos anteriores, expondo os principais achados da pesquisa; principalmente no que se refere à elaboração e aos resultados da implementação da sequência didática. Por fim, terminamos com a exposição das referências bibliográficas utilizadas ao longo dessa dissertação, e com os anexos que também serviram para a melhor consistência da presente pesquisa.

CAPÍTULO 1 - O CAMINHO DA PESQUISA

Temos, como ponto de partida da investigação, o questionamento sobre se a concepção de ensino e aprendizagem presentes na BNCC e no CP favorecem uma formação emancipadora e humanizadora aos estudantes do ensino médio, já que as competências e habilidades são evidenciadas em detrimento dos conteúdos científicos. Desse modo, o desenvolvimento desta dissertação se deu a partir das seguintes questões: Em que medida os documentos apresentam ou não entraves para o processo de ensino-aprendizagem? Como o racismo é discutido e qual é a abordagem das relações étnico raciais na escola?

Para tanto, utilizamos como metodologia para a elaboração desta dissertação a pesquisa qualitativa dando preferência à revisão bibliográfica. Primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico preliminar, que colaborou para o refinamento da delimitação do tema conforme propõe Lakatos e Marconi (2003).

> O processo de delimitação do tema só é dado por concluído quando se faz a sua limitação geográfica e espacial, com vistas na realização da pesquisa. Muitas vezes as verbas disponíveis determinam uma limitação maior do que o desejado pelo coordenador, mas, se se pretende um trabalho científico, é preferível o aprofundamento à extensão (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 218).

Para a revisão bibliográfica, as fontes utilizadas foram a tese de doutorado de Alexsandro Eleoterio Pereira de Souza sob o título *"O engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico"* (2018), que possibilitou compreender de forma mais incisiva como se deu o processo de estruturação do racismo à brasileira e o engendramento de uma sociabilidade racialmente hierárquica no pensamento de uma elite brasileira que estava se formando.

A tese de mestrado *"A lei 10.639/03 e o ensino de sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático "tempos modernos, tempos de sociologia""* (2021), de Rayanne dos Santos Silva, dialoga com o presente trabalho, pois aborda quais ações estão sendo realizadas para o cumprimento à lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Essa lei foi alterada pela lei 11.645/2008, com a inclusão da temática indígena para a adequação dos livros didáticos distribuídos a milhões de estudantes por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além da identificação de qual o lugar e o tratamento conferido à história e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de Sociologia.

Na perspectiva de buscar informações recentes em relação aos trabalhos acadêmicos voltados ao negro, às condições de implementação da lei 10.639/03, a tese de mestrado *""É só de brincando, tia!" Racismo recreativo em apelidos, piadas e brincadeiras no ambiente escolar"* (2022), de Elissânia da Silva Oliveira foi de grande valia para entender como as piadas racistas que são utilizadas de maneira recreativa atingem diversos indivíduos nos diferentes campos da

vida social, e de que maneira seu uso relega o negro a um lugar de subalternidade, mascarando as hostilidades raciais e, ao mesmo tempo, comprometendo a reputação e o imaginário da população negra, atacando-a em função do seu pertencimento e na própria construção de identidade.

Já a tese de mestrado *"Consumo e consumismo: uma proposta de sequência didática para ensinar e aprender sociologia"* (2020), defendida por Nádya Soares Tablas de Araujo Pereira serviu de parâmetro reflexivo para a elaboração e implementação da Sequência Didática que será apresentada mais no capítulo 5, uma vez que ela articula a Teoria Histórico-Cultural (THC) e a Teoria da Atividade (TA), ressaltando a importância de uma aprendizagem baseada na compreensão, e não, apenas, na memorização de definições, conceitos e procedimentos.

A literatura científica para o embasamento teórico da pesquisa foi pautada na leitura de autores que têm um vasto estudo e publicações que tratam de questões das relações étnico raciais no Brasil como a autora Petronilha Beatriz Gonçalves, que integrou como relatora a comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004, que deu origem a lei 10.639/2003[6], estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e é professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo que suas pesquisas são centradas na educação, relações étnico-raciais, práticas sociais e processos educativos, políticas curriculares e direitos humanos dos negros no Brasil.

Outra importante autora é a professora Nilma Lino Gomes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ex-ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que discute diversas temáticas em relação à população negra, principalmente no que se refere aos termos, conceitos, educação e a construção da identidade negra presentes nos debates sobre relações raciais no Brasil.

Nesse debate, foi importante também a presença do antropólogo e professor da Universidade de São Paulo (USP) Kabenguele Munanga, que tem uma vasta bibliografia sobre o tema, e destaco os livros "*Superando racismo na escola* e *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?"* que traçam um retrato das bases de construção do racismo que ainda perduram em nosso país.

Além de analisar as referências bibliográficas sobre a temática, foi necessária também a realização de estudos a partir de documentos oficiais como a BNCC e o CP para verificar o tratamento dado aos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, e como hipótese se eles oferecem ou não entraves para um processo de ensino-aprendizagem emancipador das juventudes negras e demais estudantes da escola pública.

[6] Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996.

A proposta de utilização de tais documentos teve como perspectiva perceber em que medida a lógica dialética de apropriação dos conteúdos propostos estão presentes para desenvolver a desnaturalização dos fenômenos sociais sobre o racismo e nas relações étnico-raciais.

Mas, por que a escolha pela elaboração e implementação de uma sequência didática? Porque como professora, há 11 anos na escola em que a sequência didática será realizada, compartilho da realidade, pois observo cotidianamente todos os sujeitos sociais envolvidos na dinâmica de ensinar e aprender no espaço da escola, que também é por essência um espaço ideológico de disputa política.

Essa disputa é permeada de confrontos e conflitos de consciência que convivem no espaço da escola e, constantemente, fazem um movimento dialético na estrutura escolar. Por meio desse mover que é subjetivo, afetivo e também dialético, o estabelecimento das ações e relações interpessoais são constituídas de natureza consensual ou coercitiva, variando de acordo com a concepção de mundo que se tenha e de qual visão de estudante se pretende formar — como sujeitos críticos, criativos, construtores dos próprios saberes e capazes de se apropriarem de conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente ou, ao contrário, garantir apenas a "transmissão/reprodução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do trabalhador na fábrica, sob a égide do capital" (MENDONÇA, 2011, p. 344)

Mas qual é o papel do professor?

> O professor busca tomar consciência do que os meninos têm necessidade de aprender e começa depois a falar sobre aquele determinado assunto, buscando despertar a curiosidade e o interesse deles; tão logo o consiga, deixa que prossigam por sua conta, limitando-se a responder às suas perguntas e a guiá-los em suas investigações. Esta escola, que representa uma reação contra todas as fórmulas, contra o ensino dogmático, contra a tendência a tornar mecânica a instrução, " deu resultados surpreendentes" ; os meninos se apaixonam de tal modo pelas lições que, por vezes, permanecem na escola até tarde da noite, afeiçoam-se a seus professores, que são para eles companheiros e não autocratas pedagogos, e sofrem sua influência moral; mesmo intelectualmente, o progresso deles é bastante superior ao dos alunos das escolas comuns. (GRAMSCI, 2001, p.p. 175-176).

E ainda em relação ao professor, Mendonça (2011, p. 349) salienta que são necessárias mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior com a práticas dos indivíduos partindo de suas necessidades específicas. Para a autora, essas práticas "[...]são mediadas pela atividade daqueles indivíduos mais experientes e se desenvolvem orientadas pelo motivo que as gerou e que mantêm os sujeitos em atividade, ou seja, em processo de aprendizagem."

Vale a pena ressaltar que a sequência didática foi implementada em uma turma da 2ª série do ensino médio com trinta e quatro estudantes matriculados no itinerário formativo *Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana,* componente curricular ressignificando a formação do povo brasileiro, com desdobramentos em algumas aulas de Sociologia numa escola na cidade de Marília-SP, a partir da pesquisa-ação.

> A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2013, p. 105).

Para tanto, elaboramos um conjunto de vinte aulas, que foram ministradas duas e/ou quando necessário, quatros vezes por semana, momento em que tanto a professora/pesquisadora como os estudantes aprendentes poderiam intervir nos rumos das ações propostas de acordo com suas próprias realidades, vivências pessoais, conhecimentos prévios e saberes já construídos como na orientação metodológica da pesquisa-ação concebida por Michel Thiollent (2004, p.15), pois segundo o autor, na pesquisa-ação os pesquisadores executam um papel ativo na aproximação dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas por causa dos problemas encontrados. Para o autor, é possível afirmar que "[...] a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (THIOLLENT, 2004, p. 15).

Considerando as possibilidades deste tipo de pesquisa e por acreditar que a escola pode ser um espaço privilegiado no combate e na desconstrução de práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas, e não apenas um lugar de reprodução dessas manifestações violentas, o Ensino de Sociologia é um meio para que essa possibilidade possa ser alcançada, se cumprir seu principal papel que é:

> desnaturalizar as relações sociais do cotidiano escolar pode se transformar em conteúdo concreto para estudantes e ferramenta estratégica para o professor de Sociologia, já que a análise do conteúdo material da disciplina, posto em atividade, propiciaria a construção de sentidos individuais para estes agentes sociais da escola (estudantes/professor), a sua consciência da realidade circundante e a possibilidade de transformação daí decorrente. (MENDONÇA, 2011, p. 349).

Desta maneira, as categorias de análises escolhidas permitiram o aprofundamento e a contextualização sobre os impactos do racismo e das relações étnico raciais na vida das diversas juventudes que compõem o espaço da escola em que exerço minha docência.

Para nos ajudar a encontrar algumas respostas precisaremos retomar parte da História do Brasil e como se deu a estruturação do racismo na configuração tal como conhecemos hoje.

CAPÍTULO 2 - ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DO RACISMO NO BRASIL

Neste capítulo, para compreendermos a estruturação do racismo, é necessário retomarmos a nossa controversa História do Brasil. Inserido no contexto da expansão marítima, o Brasil passou a ser rota dos interesses dos europeus, mais precisamente dos portugueses, que chegaram ao território que, no final do século XV, viria a ser o Brasil.

A intenção do colonizador português era penetrar no interior do Brasil à procura de mão-de-obra para trabalhar nos engenhos de açúcar, fazendas, na construção de conventos e residências. A caça ao povo indígena se fez em cinco direções: de São Paulo, da Bahia, de São Luís do Maranhão e de Belém do Pará. A evangelização, a dominação e a exploração fizeram com que, ao longo da história, a população indígena fosse dizimada. A resistência indígena segue a sua luta, até os dias de hoje, pela demarcação de terras, preservação da cultura, a luta por direitos fundamentais, o que significa consequentemente a própria sobrevivência.

Ao contrário do que está no imaginário social e cultural até nos dias de hoje, a escravização indígena não terminou quando a africana começou. As duas escravizações aconteceram no mesmo período, concomitantemente. A diferença é que os indígenas foram escravizados em suas próprias terras e o africano foi retirado do seu continente e trazido para as terras brasileiras, conforme é possível constatar a partir dos escritos de Sérgio Adorno (2017) sobre a história e o racismo nas terras brasileiras. Além disso, Florestan Fernandes embasou a compreensão sobre a assimilação e resistência na América Luso-brasileira (FERNANDES, 1985).

Aqui importa salientar que, até a primeira metade do século XVII, “o número de imigrantes europeus que entraram no Brasil era muito reduzido. A maioria deles veio de Portugal que, naquela época, tinha menos de um milhão e meio de habitantes. A população branca, nas estimativas feitas de 1798 a 1917, era de aproximadamente 1,3 milhões; 35% da população total. Um pouco mais de um terço da população era de origem europeia e a maior parte era de origem africana e indígena” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.17).

Isto posto, apesar de o negro compor a maioria da população, as relações entre brancos e negros durante o período de escravização foram permeadas por uma rígida limitação dos papéis sociais conforme nos aponta Alexsandro Eleotério Pereira de Souza em sua tese de doutorado “O engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico”:

> os negros eram aqueles cuja cultura e fenótipo eram inferiorizados e que a força de trabalho, em particular a braçal, sustentava e colocava em marcha o desenvolvimento socioeconômico brasileiro; já os brancos se distinguiam pelo não trabalho ou por postos de trabalho de mando, marcados pelo prestígio social, bem como pelo status superior "naturalizado” (SOUZA, 2018, p. 32).

Ainda de acordo com Maringoni, em um texto escrito para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2011), a campanha abolicionista, no final do século XIX, mobilizou

vastos setores da sociedade brasileira, porém, passado o 13 de maio de 1888, ou seja, mesmo após ser sancionada a Lei nº 3353, mais conhecida como Lei Áurea, os negros foram abandonados à própria sorte, sem que houvesse a realização de reformas para a integração social do ex-escravizado na sociedade que surgia. Então, mesmo com a assinatura da Lei Áurea e com todo um projeto de modernização prestes a ser instaurado no Brasil, não houve qualquer orientação destinada à integração dos negros às novas regras da sociedade baseada no trabalho assalariado; o que aconteceu na verdade foi um projeto conservador que não tocou no regime do latifúndio e escancarou o racismo como forma de discriminação.

Uma das percepções mais aguçadas sobre a questão da discriminação e racismo após a abolição foi feita em 1964 pelo sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995). No clássico livro *"A integração do negro na sociedade de classes"*, ele foi ao centro do problema:

> A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (...) Essas facetas da situação (...) imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel. (FERNANDES, 2008. p. 29).

Essa situação é exemplificada por Maria Carolina de Jesus em seu livro *"Quarto de despejo: diário de uma favelada"*, (2014) ao descrever a seguinte situação:

> 13 de Maio. Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos ... Nas prisões os negros eram os bodes expiatórios (p. 30). (...) A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome! (JESUS, 2014, p. 32).

Para Maringoni (2011), as razões desse descaso estão diretamente ligadas à forma como foi realizada a libertação dos negros escravizados, lembrando que nas últimas décadas do século XIX era uma sociedade em plena e acelerada transformação econômica e capitalista, a atividade cafeeira vinha ganhando o centro da cena desde aproximadamente 1840, o setor de exportação havia se tornado o polo dinâmico da economia, tornando-se um dos principais elos entre o Brasil e o mercado mundial. Outras atividades como a cana de açúcar e a borracha também se ligavam à exportação, mas, a essa altura, o café era o principal produto do mercado.

Com o fim da Guerra do Paraguai (1864-1870), a agricultura viveu uma acentuada prosperidade; nesse período, o império britânico possuía um expressivo fluxo de capitais e exercia uma influência significativa em relação à indústria e expansão comercial, fazendo com que várias áreas de infraestrutura e transporte (ferrovias, bondes, construção de estradas, bancos, armazéns, dentre outros) fossem garantidas pelo Estado. Lembrando que nessa época a demanda crescente por matérias-primas, por parte dos países que viviam a Segunda Revolução Industrial, resultou em ciclo de investimentos em países periféricos, em "A Era dos Impérios", Hobsbawm (1988) salienta

que tanto a Argentina quanto o Brasil na década de 1880 atraíram cerca de 200 mil imigrantes por ano.

Em 1880, quando é fundada a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão, Joaquim Nabuco (1849-1910) apresenta um projeto sobre a liberação geral, com a intensa pressão popular fomentada também por nomes como André Rebouças e José do Patrocínio. A abolição da escravização tornava-se cada vez mais pautada em todos os setores da sociedade. Em um dos trechos da obra "O abolicionista", Joaquim Nabuco alega que o processo de abolição era um mandato duplo feito por duas classes que eram os Escravos e os Ingênuos, e, para o parlamentar, essa seria uma forma de defesa do fraco e do oprimido.

> O mandato abolicionista é uma dupla delegação, inconsciente da parte dos que a fazem, (...), interpretada pelos que a aceitam como um mandato a que não se pode renunciar. Nesse sentido, deve-se dizer que o abolicionista é o advogado de duas classes sociais que de outra forma não teriam meios de reivindicar seus direitos, nem consciência deles. Essas classes são: os escravos e os ingênuos. Os motivos pelos quais essa procuração tácita impõem-nos uma obrigação irrenunciável não são puramente - para muitos não são mesmo principalmente - motivos de humanidade, compaixão e defesa generosa do fraco e do oprimido". (NABUCO, 2000. p. 13).

De acordo com Nabuco (2000) em 1888, com a abundância da mão de obra imigrante, os ex-escravizados acabaram se constituindo uma mão de obra de reserva, descartável e sem força política alguma junto à República. Os fazendeiros (principalmente os cafeicultores) ganharam uma espécie de subsídio econômico que fomentava a importação de imigrantes bancadas pelo poder público. Esse fomento à imigração fez com que os recém-libertos fossem lançados à própria sorte; com isso, houve o surgimento das primeiras habitações coletivas, como os cortiços ou as "cabeças de porco" como ficaram conhecidas na cidade do Rio de Janeiro.

Cabe salientar que, de acordo com Lacerda (2021, p. 188), inicialmente a elite, especialmente do Rio de Janeiro, tinha a ideia de que as epidemias eram transmitidas a partir da população negra, recém-liberta com a abolição da escravatura. Vários médicos sanitaristas a serviço do Estado refletiam sobre o combate de ocorrências de surtos epidêmicos como: a febre amarela, tifo, varíola, tuberculose, entre outras, surgindo uma linha de pensamento denominado "higienismo social" em que foram implementadas várias políticas sanitárias. Essa prática passa a afetar principalmente a população pobre, composta majoritariamente pela população negra. Havia vacinações obrigatórias, fiscalizações compulsórias nas residências, além da demolição de várias habitações coletivas, entre elas os cortiços. O governo justificava que essas intervenções eram necessárias devido às condições insalubres dessas habitações.

Devido à quantidade de habitantes, os cortiços foram um dos principais alvos de um projeto de modernização urbana; essas habitações coletivas abrigavam em grande parte negros, nordestinos e imigrantes latinos, e esse "público" de moradores fazia com que houvesse uma visão moralizadora e conservadora sobre a populações dos cortiços. Essa modernização significava também a destruição dessas habitações, que trouxe como consequência a desapropriação de grande

parte da população pobre que, sem alternativa, passa a se abrigar em regiões periféricas ou na encosta dos morros das cidades. Desse modo, o objetivo de destruição dos cortiços ultrapassa a questão de saúde pública, tendo também uma motivação política e ideológica.

> Principalmente, tal reconstrução representava pôr um fim à continuada mobilização social das massas urbanas, que começara nos 1880 com a campanha abolicionista. Significava, sobretudo, atualizar em novas linguagens as formas de subordinação e inferiorização da massa trabalhadora de origem mestiça e escrava (GUIMARÃES, 2011, p. 23 apud LACERDA, 2021, p. 189).

Em 1904, ano em que houve uma grave epidemia de varíola, Rodrigues Alves, presidente da época, estabeleceu uma lei que tornava obrigatória a vacinação em toda cidade do Rio de Janeiro. A vacinação ocorreu de forma compulsória, sendo realizada de maneira violenta, inclusive contando com a invasão de residências e até com a proibição de contratos de trabalho, matrículas escolares, casamentos, viagens, dentre outras medidas, para todos os indivíduos não vacinados. Como consequência, em novembro do mesmo ano ocorreu uma revolta popular que durou uma semana e ficou conhecida como "Revolta da vacina", que foi contida pelo governo e a vacinação obrigatória foi suspensa. Assim, a partir desse contexto de opressão popular, a eugenia passa a ser compreendida pela elite intelectual e política (branca) como um meio de higiene social que também fazia parte de um projeto de nação da época, que contribuiu para as ideologias de miscigenação e apagamento da população negra.

Segundo Lacerda (2021), foi a partir desse quadro desolador, que a população negra enfrentava, que vários trabalhadores e intelectuais negros começaram a se organizar em espaços como: associações, grêmios e clubes, para debater a opressão que sofriam, formulando, assim, meios para melhorar a condição de vida desse grupo social. Assim, começou a surgir a ideia de propagar as questões discutidas em jornais independentes que ficaram conhecidos como imprensa negra. Por meio dessa imprensa, havia a valorização da cultura, da história negra e mestiça, além das denúncias de racismo que viviam. Alguns desses periódicos foram: *A liberdade, O Alfinete, O Clarim d'Alvorada, A Sentinela*, dentre outros.

A partir desses fatos históricos, é possível compreender que a abolição da escravização no Brasil não significou a liberdade de fato, os negros ex-escravizados permaneceram sem a criação políticas públicas que os atendessem e continuaram cheios de estigmas, sendo alvos de uma profunda desigualdade social e econômica. Além disso, as ideologias racialistas[7] contribuíram para a construção de um imaginário coletivo extremamente desfavorável, vinculados aos aspectos difundidos desde a colonização.

O preconceito racial, ou melhor, o racismo, infelizmente ainda faz parte da sociedade em que vivemos; por isso, se faz necessário o resgate histórico do passado escravista e racista do Brasil, para que seja possível estabelecer um debate crítico acerca das formas de reparação

[7] As ideologias racialistas têm a concepção de que a espécie humana se divide naturalmente em raças e que essas raças correspondem a categorias biológicas ostensivamente distintas.

histórica dos crimes cometidos contra a população negra. Esse debate e o não esquecimento do passado são formas de manutenção da cultura e da resistência de mulheres, homens e das diversas juventudes negras, reafirmando a história como uma ação identitária, intrinsecamente mobilizadora e política.

Para estabelecer esse debate crítico sobre as formas de reparação histórica dos crimes cometidos contra a população negra, é necessário compreendermos que o conceito de racismo foi criado por volta de 1920, como afirma Munanga (2004), e que, enquanto conceito e realidade, já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Tal conceito seria teoricamente uma "ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas", raça branca, negra e amarela que possuem características físicas hereditárias, psicológicas, morais, intelectuais e estéticas diferentes entre si.

Porém o que ressalta é o fato de as teorias racistas situar os indivíduos em uma escala de valores desiguais, pois, no imaginário racista, aquele que não tem as suas mesmas características é considerado naturalmente inferior. Entretanto, de acordo com o próprio antropólogo Munanga, a diferença está única e exclusivamente na cor da pele:

> a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra que concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. (MUNANGA, 2004, p. 3).

Entretanto, diante de um critério baseado relativamente de maneira artificial, Munanga nos leva a refletir que "estamos entrando no terceiro milênio carregando o saldo negativo de um racismo elaborado no fim do século XVIII aos meados do século XIX", que, apesar das inúmeras reivindicações e denúncias, a quantidade de vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente, o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram e ainda continuam com seus efeitos nefastos no mundo atingindo cada vez mais as nossas juventudes; principalmente os jovens negros, pobres e periféricos.

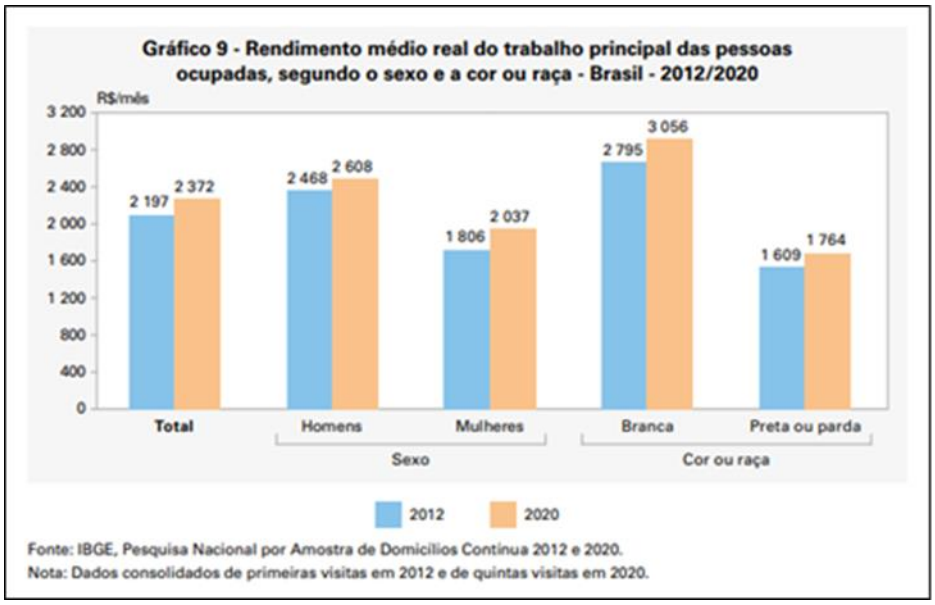
O autor ainda nos faz refletir sobre a mudança do conceito de raça para conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas adverte que as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso aceitável para todos: racistas e antirracistas. Constituem uma bandeira carregada por todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses.

2.1 Racismo e juventudes

A educação focada para o mercado de trabalho e empreendedorismo ignora as especificidades das diversas juventudes; inclusive, não considera as construções e as orientações curriculares para o ensino médio e sugestões didático-pedagógicas já iniciadas a favor da igualdade racial como também ignora seus efeitos; contrariando o que expressa o próprio Estatuto da Juventude[8].

No caso do Brasil, ainda temos indicadores socioeconômicos que demonstram que a população negra está aquém das condições de educação, saúde, moradia e do próprio mercado de trabalho se comparadas às vivenciadas pela população branca. Esses índices podem ser comprovados com os gráficos abaixo elaborados pelo IBGE: Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021

Gráfico 1 - Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, segundo o sexo e a cor ou raça - Brasil - 2012/2020



[8] Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude dispõe sobre o direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de: etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo; orientação sexual, idioma ou religião; opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Gráfico 2 - Rendimento-hora médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, por cor ou raça, segundo o nível de instrução - Brasil - 2020

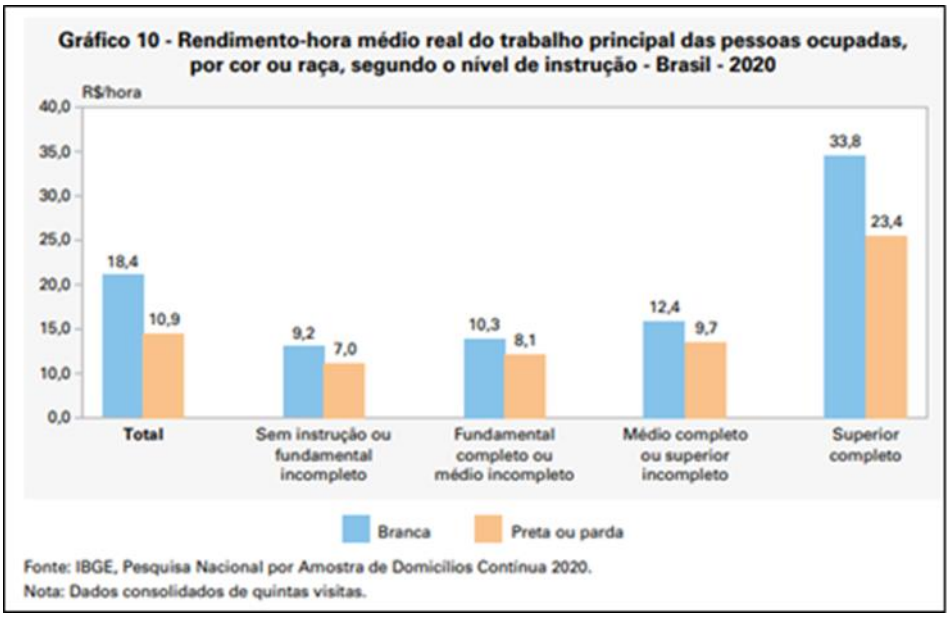
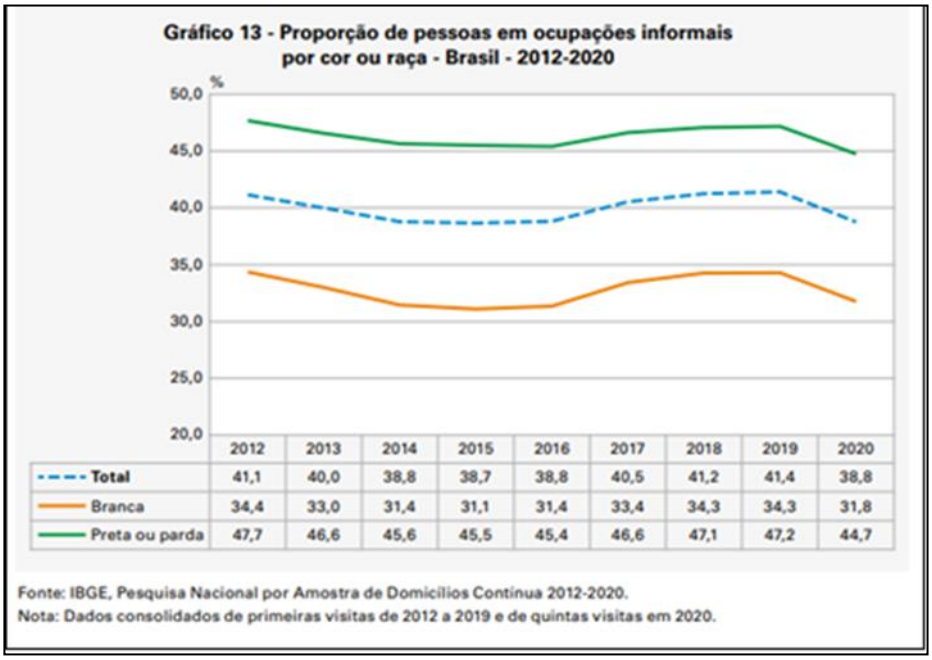


Gráfico 3 - Proporção de pessoas em ocupações informais por cor ou raça - Brasil - 2012/2020



	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total	41,1	40,0	38,8	38,7	38,8	40,5	41,2	41,4	38,8
Branca	34,4	33,0	31,4	31,1	31,4	33,4	34,3	34,3	31,8
Preta ou parda	47,7	46,6	45,6	45,5	45,4	46,6	47,1	47,2	44,7

A partir da análise dos dados acima, disponibilizados pelo IBGE, é possível perceber as desigualdades que assolam e afetam a população negra[9] (composta por pessoas de cor ou raça pretas e pardas), principalmente no que se refere ao rendimento médio, sendo que em 2020 a população considerada branca ganhava em média 73,3% a mais do que a população negra e os homens, 28,1% a mais que as mulheres.

[9] Estamos considerando população negra e/ou negros pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, de acordo com os critérios classificatórios estabelecidos por meio do IBGE.

Ao aprofundar a análise dos dados acima, fica evidente a desigualdade racial no mercado de trabalho, sendo que a população considerada branca recebia rendimento superior se comparada à população negra, não importando o nível de instrução. Esses resultados refletem as desigualdades históricas, sociais e culturais produzidas pelo processo de escravização dos negros africanos e a não inclusão na sociedade de classes após "o modelo de abolição inacabada imposto em 13 de maio de 1888" (OLIVEIRA, 2021, p. 124), uma vez que a maior parte da população negra encontra-se nas ocupações de menor *status* socioeconômico, determinados pelo modo de produção capitalista, e são comumente vistas como empregados e trabalhadores domésticos subalternizados sem carteira assinada, não tendo, com isso, seus direitos trabalhistas assegurados por lei.

Um fator determinante de acesso da população negra aos bens e serviços disponíveis em nossa sociedade é a escolaridade, o que consequentemente deveria trazer melhoria nas condições de vida e acesso aos direitos sociais. Entretanto, a inclusão parcial e/ou a ausência de acesso eleva os índices de vulnerabilidade social e econômica contrariando a própria ideia de uma sociedade estruturada a partir da democracia racial, como se todos os sujeitos sociai tivessem as mesmas chances e oportunidades de acesso a todos os direitos inerentes à pessoa humana.

Democracia racial existe no Brasil? A democracia racial é entendida como se no Brasil não existisse uma "linha de cor", que determinaria o lugar social do indivíduo em todos os âmbitos da sociedade. Ou seja, um país onde não há limites legais que impeçam a mobilidade social dos indivíduos independentemente da cor sua pele, gênero, classe, cargos considerados importantes, oficiais, ou posições de riqueza e prestígio, tudo isso seria acessível a todos.

Porém, no Brasil, vários grupos são historicamente marginalizados e seus membros cotidianamente excluídos da sociedade. A democracia racial brasileira traz a falsa ideia de que as relações de raça seriam harmoniosas e o fator racial não seria um critério para definir as oportunidades de uma pessoa na sociedade.

No entanto, Ferreira (2019) defende que existe no brasileiro a vergonha de demonstrar o próprio preconceito, o que não significa que o preconceito não exista; pelo contrário, isso dificulta o combate ao racismo, principalmente por inibir discussões abertas sobre o tema e até mesmo na promoção políticas públicas ao afirmar que "não que as demandas não existam e que são menos importantes, mas é ao contrário, é justamente pela dificuldade de se encarar a temática do racismo e das relações raciais dentro da perspectiva política que essas distorções continuam a existir" (FEREEIRA, 2019, p. 29).

Nesse sentido, por não vivermos em uma democracia racial e termos resquícios da violência escravocrata é que concordamos com Nilma Lino Gomes quando diz:

> O movimento negro sempre alertou para o fato de que o Brasil não é uma democracia racial. Que a sociedade do carnaval, do samba e do futebol, como o discurso oficial e o senso comum apregoam, é uma imagem construída intencionalmente e vendida para fora e de que, por trás da alegria do brasileiro e da brasileira, existem não só resquícios, mas uma verdadeira estrutura de violência, principalmente em relação aos chamados "diferentes" ou às ditas "diferenças". (GOMES, 2020, p. 204).

Para melhor compreensão acerca das temáticas pautadas na BNCC/CP, cabe analisar o conceito de racismo; para isso, é necessário que se faça uma breve referência à definição de raça discutida por Silvio Almeida (2021) em seu livro "Racismo Estrutural". Para o autor, há uma grande controvérsia na etimologia do termo "raça" porque, de alguma forma, o seu significado sempre esteve relacionado ao ato de classificação, primeiro entre animais e plantas e, posteriormente, entre seres humanos.

> A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2021, p. 24-25).

As circunstâncias históricas de meados do século XVI foram essencialmente imprescindíveis para fornecer um sentido à ideia de raça. Pensando no sentido histórico, Almeida (2021) pontua que a expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo trazem à luz uma base material da qual a cultura renascentista viria a refletir sobre a singularidade e multiplicidade da existência humana. Se antes havia uma questão de pertencimento relacionada a uma comunidade política ou religiosa, a expansão comercial burguesa e a cultura renascentista possibilitam a construção do moderno ideário filosófico, que viria a tornar o europeu como se fosse o homem universal, e aqui o gênero também tem significativa relevância histórica.

O europeu como o símbolo de homem universal traria a suposição de que todos os povos e culturas que não fossem condizentes com os sistemas culturais europeus seriam consequentemente menos evoluídas. Para Achille Mbembe (2016), a ideia de raça sempre esteve presente como uma sombra no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, principalmente quando se trata da desumanização de povos estrangeiros, ou na dominação a ser exercida sobre eles.

Desse modo, seria impossível falar de racismo, sem antes o entendimento do conceito de raça conforme alerta Almeida

> [...] 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 pertençam. (ALMEIDA, 2021, p. 32).

Para tanto, é necessário analisar o conceito de racismo a partir da consideração que as juventudes negras são as mais vulneráveis socialmente e uma das mais afetadas por políticas educacionais públicas de caráter neoliberal, além dos altos índices de violência.

O Brasil vive um constante cenário de guerra. Os diferentes movimentos sociais e a própria mídia utilizam essa comparação para dimensionar o preocupante contexto da violência contra a população negra e principalmente no que se refere às juventudes negras. Segundo o *Atlas da Violência* de 2021 (CERQUEIRA, et al., 2021), dos 5.503 homicídios ocorridos no Brasil em 2019, 51,3% foram entre jovens de 15 a 29 anos. Nesse período, 23.327 jovens tiveram suas vidas ceifadas; portanto, em média, 64 jovens são assassinados todos os dias sem que tenham a oportunidade estabelecer sua trajetória profissional, familiar com toda a plenitude da vida e sequer terminar a vida escolar. O *Atlas da Violência* de 2021 ainda desnuda e denuncia que:

> Desde a década de 1980, quando as taxas de homicídios começam a crescer no país, vê-se também crescer os homicídios entre a população negra, especialmente na sua parcela mais jovem. Embora o caráter racial da violência letal tenha demorado a ter presença constante nos estudos mais gerais da violência, as organizações que compõem o movimento negro há décadas tematizam essa questão [...]. Nesse sentido, a desigualdade racial se perpetua nos indicadores sociais da violência ao longo do tempo e parece não dar sinais de melhora, mesmo quando os números mais gerais apresentam queda. Os números deste Atlas, comprovam que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. (CERQUEIRA, 2021, p. 49).

Esse cenário constatado por meio dos elevados índices de homicídios de jovens negros pode nos levar a crer numa espécie de demonização dos corpos negros, que, por serem estereotipados pela aparência como criminosos perversos em potencial, precisam ser extirpados da sociedade conforme confirma o que é proposto por Achille Mbembe (2016, p. 146), que ao utilizar o conceito necropolítica afirma que

> [...] em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de "mundos de morte", formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de "mortos-vivos". (MBEMBE, 2016, p. 146).

Mbembe, como coloca Flauzina, (2006, p. 102), nos ajuda a compreender que não se trata apenas dos casos de mortes diretas, mas da morte de possibilidades a partir de um processo de desânimo individual somado a poucas alternativas sociais de reprodução da vida em sociedade, pois sua "corporalidade está exposta a diferentes riscos e tem a morte, o desaparecimento por completo da população negra como seu principal fundamento". Para Munanga (1996), "o racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos" (p. 215).

Entretanto, Munanga (2004), nos alerta que etimologicamente o conceito de raça, como a maioria dos conceitos, possui seu campo semântico e uma dimensão temporal e especial, pois inicialmente o conceito veio do italiano razza, que por sua vez veio do latim ratio, que significa sorte, categoria, espécie, mas sofreu diversas modificações ao longo do tempo, nos diferentes territórios ocupados por diversos grupos sociais como é possível perceber que:

> No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, ipso facto, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue "puro", insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. (MUNANGA, 2004, p. 1).

Como alternativa possível de enfrentamento da conjuntura acima abordada, se faz necessário compreender como o racismo, em suas diversas manifestações, afeta as relações étnico raciais cotidianas na escola, principalmente na organização do currículo que não leva em consideração as origens étnicas, os diferentes saberes, crenças religiosas e práticas culturais. Nilma Lino Gomes, ao tratar o assunto e das diversas tensões que cercam o racismo, mostra o quanto este é importante ser analisado no nosso contexto atual.

> O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação as pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Como podemos observar nas palavras de Gomes (2005), é preciso aprofundar essa análise de como o racismo resulta da vontade de impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira, e deve-se, também ainda, considerar a categoria juventudes para além dos fatores restritos à faixa etária e/ou biológicos, ou seja, romper com a concepção de que as juventudes são apenas uma fase de transição restrita para se atingir o auge da vida adulta.

Neste sentido, Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 112) afirmam que "a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social." Segundo os autores, é nesse momento da juventude que o indivíduo vai se descobrindo e "descortinando" as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde o aspecto afetivo até o profissional, e a realidade vai ganhando contornos em contextos históricos, sociais e culturais

> As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 112).

Na realidade, não há uma juventude singular, e sim, jovens como sujeitos que experimentam e sentem a vida, de acordo com o contexto sociocultural em que são inseridos e, assim, elaboram o ser jovem de determinada forma. É nessa direção que tratamos de enfatizar a

noção de pluralidade na juventude, trazendo a perspectiva de “juventudes” como um modo de enfatizar a diversidade existente nos modos de ser jovem. É importante reforçar que as diferentes juventudes assumem importância em si mesmas como um momento de exercício de inserção em todas as instâncias da vida social.

Para Gomes e Laborne (2018) o direito à vida é o principal direito humano, mas dados estatísticos mostram que a situação do direito à vida da juventude negra é alarmante, devido aos altos índices de letalidade que assolam principalmente os jovens negros brasileiros. A nossa sociedade é capaz de produzir inúmeros mecanismos que acobertam e garantem impunidade aos agressores e violadores desse “direito a vida”; a marca estigmatizada, trazida na cor da pele, faz com que a periferia e a favela sejam lugares alvos de um violento extermínio da população negra. O estereótipo do suspeito e a imagem que amedronta a classe média é “o jovem negro da favela com alguma coisa na mão que sempre será interpretada pela polícia como arma ou droga, mesmo que seja somente um saquinho de pipoca” (GOMES; LABORNE, 2018, p. 4)

Essas manifestações racistas acabam por fortalecer o imaginário negativo, estereotipado e cristalizado, a partir do nosso passado escravista, e fazem com que as juventudes negras não se reconheçam como sujeitos construtores da própria história. Nesse sentido, Heloisa Pires Lima (2005) afirma que na literatura infanto-juvenil, por exemplo, os momentos em que personagens negros aparecem nas histórias estão relacionados à escravização. Nessa perspectiva, o sofrimento associado a dor são naturalizados e reforçam, por meio das histórias tristes, marcas e condições da negritude com uma humanidade inferiorizada.

Sendo assim, a cristalização da imagem do estado de escravo torna-se uma estratégia eficiente de violência simbólica. Logo, “reproduz intensamente a marca, como a única referência de toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real” (LIMA, 2005, p. 103).

Dessa maneira, pode-se entender que a representação do negro na literatura brasileira reforça diversos estereótipos, pois, na maioria das vezes, a população negra é representada como se tivesse passado pela escravização de forma passiva sem nenhum tipo de resistência, em papéis subalternos, secundários de coadjuvantes, de vilões e até mesmo com a utilização de imagens animalescas desprovidas de inteligência.

Diante desse contexto de violência simbólica e material, que afeta a construção da identidade das diversas juventudes negras no Brasil, os empecilhos são gerados para que estes jovens não deem continuidade aos seus estudos com o término do ensino médio, ingresso no ensino superior ou em postos de trabalho com melhores remunerações e/ou *status* de acordo com o que prega a sociedade capitalista.

A reprodução de uma narrativa racista estrutural que reverbera por meio dos conteúdos e saberes transformam o espaço escolar em um lugar inóspito para as juventudes negras. Não há reconhecimento do seu ser social em nenhuma das narrativas históricas de emancipação, pois as relações afetivas ocorrem por meio da violência, nunca pela noção de pertencimento ou humanização.

Desta maneira, a escola reforça o lugar da exclusão, seja pelo silenciamento e invisibilidade histórica, seja pela falta de diálogo com os sujeitos que ocupam esse lugar de fato e continuam a ser identificados apenas pelos afetos do sofrimento e da dor, uma espécie de ciclo eterno da lógica perversa escravocrata.

É importante lembrar que o racismo vivido e enfrentado no Brasil contemporâneo tem suas raízes na estruturação da sociedade brasileira, marcada pelo processo de colonização portuguesa, elemento da expansão capitalista. A herança viva do nosso passado escravocrata, como marco civilizatório buscou inferiorizar, desumanizar e negar a história e a cultura do povo negro para justificar o processo de escravização.

Ainda hoje é possível perceber, por meio dos noticiários, e até mesmo por fatos relatados em nosso cotidiano, que os efeitos avassaladores do processo de escravização continuam presentes; uma vez que o cenário atual permanece de pouco acesso aos direitos básicos à educação, à saúde, ao trabalho, à cultura, à política. Políticas públicas que promovam a inserção da população negra nos diversos âmbitos sociais ainda são inexistentes ou ineficazes.

A ineficácia dessas políticas voltadas para esse público, ao longo dos séculos, culminou em uma estrutura social que fomenta o preconceito, a violência, a miséria e a desigualdade social.

Especificamente, no campo da educação, a população negra tem menos oportunidades do que a população branca, pois como podemos verificar em pesquisas recentes que revelam altas taxas de analfabetismo e demonstram maior dificuldade no que diz respeito à conclusão da educação básica; sendo que tal situação reverbera na evasão, repetência e baixa autoestima; conforme dados apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE (2018):

> Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018. O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais. (IBGE, 2018).

Essas informações também são constantemente veiculadas em diferentes meios de comunicação, como por exemplo, no Jornal *Folha de S. Paulo*[10], que no dia 15 de julho de 2020,

[10] https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml

publicou a matéria “Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil: A maioria afirma ter parado de estudar porque precisava trabalhar”, sendo que esses jovens têm entre 14 e 29 anos de idade. É importante explicar que não frequentar as aulas durante o ano letivo caracteriza o abandono escolar. Já a situação em que o estudante seja reprovado ou aprovado, mas não efetua a matrícula para o ano seguinte para dar continuidade aos estudos, é entendida como evasão escolar. O portal de Drauzio Varella[11] também fez uma publicação referindo-se à situação da população negra: "O que está por trás da desigualdade racial na saúde no Brasil?", que aponta o racismo estrutural e institucional como fatores que ampliam a lacuna no acesso à saúde para a população negra que morre precocemente por doenças evitáveis.

Esses indicadores refletem diretamente na escola, pois é possível perceber, na sala de aula, que estudantes negros apresentam maiores dificuldades na escrita, leitura, interpretação de textos e enunciados para a resolução de questões que envolvem não apenas os conteúdos de Língua Portuguesa, mas também das demais disciplinas, uma vez que ainda não dominam o sistema alfabético de escrita.

Com dificuldades nos procedimentos de leitura e escrita, esses jovens vão ficando cada vez mais para trás em relação aos demais estudantes e acabam deixando a escola para então engrossar as taxas de evasão escolar, repetência e analfabetismo. A perpetuação de currículos e práticas pedagógicas que não incluem as perspectivas históricas de grupos excluídos acaba por aumentar esses índices que diz tanto da vida dos estudantes negros.

Nesse sentido, é importante a identificação de tais dificuldades e propor ações de leitura e escrita com sentido e significado, sendo despertadas e incorporadas como tarefa necessária e relevante à vida, como uma maneira nova e complexa de linguagem. O ato de ler e escrever deve ser cultivado e não ser imposto, pois o aprendizado e a compreensão do funcionamento do código escrito requerem sua utilização social, possibilitando aos sujeitos compreender, criticar, interpretar, produzir novos conhecimentos e acesso aos bens materiais e culturais que a sociedade tem acumulado historicamente.

Para tanto, são necessárias ações que dialoguem com as diferentes juventudes negras, levando em consideração os seus diversos saberes, origens étnicas, crenças religiosas e práticas culturais, com enfoque nas relações entre os sujeitos, onde vivem, se relacionam e interagem como elementos primordiais para o desenvolvimento humano a fim de se apropriar de conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente. Nesse processo, o papel do professor é o de mediador, que interage com os estudantes por meio da linguagem num processo dialógico. Para melhor elucidar o conceito juventude, faz-se necessário um breve levantamento histórico de sua origem.

[11] https://drauziovarella.uol.com.br/saude-publica/o-que-ha-por-tras-da-desigualdade-racial-em-saude-no-brasil/

No século XX, a juventude apareceu como um tema importante na Antropologia com Margaret Mead (1901-1978) e na Sociologia com os estudos de Karl Mannheim (1893-1947), que permitiu pensar tal conceito dentro das dimensões sociais, históricas, culturais e políticas, para além das fronteiras etárias e percebê-la como construção de um sujeito específico.

Nos artigos "O jovem como sujeito social" (DAYRELL, 2003) e "Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo" (DAYRELL; CARRANO; PAPER, sem data), os autores abordam a visão de transitoriedade, que seria um eterno "vir a ser", que ainda não "são", pois os jovens não detêm status de adulto. Essa visão está muito arraigada nas ideias que se tem em relação aos jovens, fazendo com que esses não sejam enxergados e nem compreendidos em sua complexidade e plenitude, no presente vivido, no agora.

Esse tipo de visão de transitoriedade faz com que os demais indivíduos da sociedade vejam o jovem como um ser que precisa atingir todas as etapas para chegar ao objetivo final, que é ser adulto; deixando de lado as "brincadeiras infantis", passando a demonstrar o que se espera, as ditas "responsabilidades". Outra questão discutida pelos autores é a visão romântica, construída ao entorno do jovem, como se eles fossem apenas reduzidos a um tempo de liberdade, de prazer, ou seja, como se representassem a pura expressão de comportamentos exóticos com a "permissão" para a experimentação com o ensaio de tentativas de acertos e erros. Entretanto, os comportamentos são vistos como forma de irresponsabilidade ou indisciplina, que, na maioria das vezes, são reprimidos com a aplicação de sanções e punições como um tipo de prevenção da delinquência juvenil.

A última visão abordada pelos autores Dayrell e Carrano, porém não menos importante, refere-se à visão do jovem como problema social, em um momento de crise, cercado de conflitos, sejam problemas existenciais e/ou identidade, entre outros, e que necessitam ser controlados, tutelados para que não "desencaminhem" outros jovens para o uso de drogas e álcool, gravidez indesejada e outros tipos de violência associados a eles.

Desta maneira, com o intuito de prevenir problemas sociais, desordem e delinquência, determinadas políticas públicas são elaboradas em gabinetes sem que os maiores interessados tenham participação garantida, pois desconsidera-se a potencialidade das várias juventudes em prol do que se espera dos jovens de uma maneira uniforme, sem desvio.

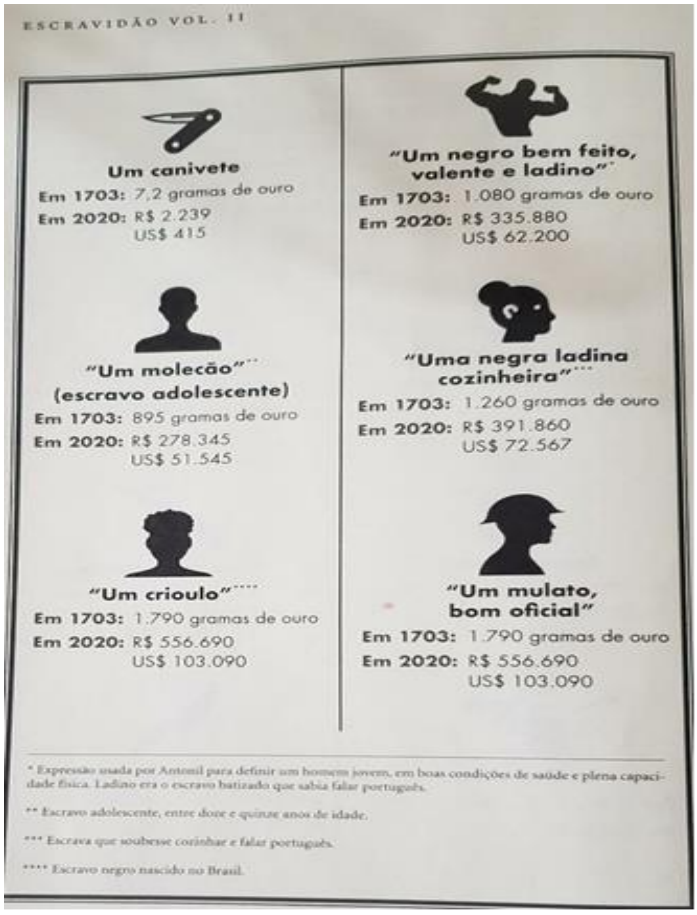
Em oposição a essas ideias, que desconsideram a potencialidade das várias juventudes, o psicólogo bielo-russo Lev Vigotski (1996) entende a adolescência como uma fase da vida de muita produtividade e propícia para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são tipicamente humanas e para a formação dos conceitos científicos. Nessa fase o sujeito age não apenas sobre o objeto, mas sobre a ação pensada do objeto, sendo capaz de compreender as conexões por trás do aparecimento de fenômenos e, assim, conhecer as relações mais complexas que explicam seu aparecimento.

Para tanto, são necessárias ações que dialoguem com as diferentes juventudes negras, levando em consideração os seus diversos saberes, origens étnicas, crenças religiosas e práticas culturais, com enfoque nas relações entre os sujeitos, onde vivem, se relacionam e interagem como elementos primordiais para o desenvolvimento humano a fim de se apropriar de conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente. Assim compreendemos que as relações étnico raciais e seu espaço na escola podem ser uma alternativa e se torne uma ferramenta potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares do ensino de Sociologia, possibilitando o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos sociais e históricos, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores, que não são dadas pela natureza biológica, mas sim pela natureza especificamente social da humanidade.

2.2 As relações étnico raciais e seu espaço na escola

É importante lembrar que o Brasil foi o último país a abolir a escravização na América. Laurentino Gomes (2021, p. 17), em seu livro Escravidão - Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil, comprova que em "meados XVIII, a compra e a venda de seres humanos haviam se tornado atividades banais e corriqueiras". Portanto, medir, pesar, avaliar, precificar, comprar e vender gente fazia parte do cotidiano e essa visão perdurou muito tempo e tem seus efeitos nos dias de hoje. Essa situação de desumanização é coloca em evidência por Gomes (2021, p. 108) como é possível percebermos na imagem abaixo:

Figura 1 – Preço/valor em ouro de indivíduos escravizados e atualmente em reais e em dólar



No contexto escolar, não é difícil observarmos o olhar em relação às diversas juventudes que é baseado na visão de transitoriedade, por aquilo que falta, que carece, o não alcançado, ou seja, “aqueles que ainda não são”; pois ainda não são adultos e, portanto, possuem menos capacidade, não têm responsabilidade com a organização dos próprios materiais escolares e menos ainda com os estudos. A esse tipo de visão de transitoriedade, Dayrell (2003) alia a noção de moratória em que as inserções nas diversas dimensões da vida social são postergadas, adiadas; afinal, é como se essas juventudes não estivessem prontas.

Essa visão de que as juventudes carecem de tudo e das ausências de pré-requisitos, faz com que estas sejam vistas de maneira reducionista, incompleta, pois são tidas como pré-adultos, deixando de lado todo potencial, possibilidades e vivências já construídas.

Tal visão se manifesta, inclusive, na escola durante a escolha do tipo de abordagem de temas importantes para a vida das diversas juventudes, pois em muitas situações acredita-se que elas ainda não têm maturidade suficiente para compreender determinados assuntos e temas.

Outro tipo de visão se refere à visão romântica em torno das juventudes no espaço escolar, que ora se configura pelo extremo otimismo, ora pelo pessimismo. Pelo lado do otimismo, há a supervalorização dos estudantes “mais arrumadinhos” e que se “enquadram” na ideia de esforço (meritocracia) e, com isso, ter esperanças na vida de um futuro melhor. Esses são vistos com “bons olhos”, merecedores de mais atenção perante suas dificuldades na compreensão de alguns conteúdos. Já o pessimismo vê os estudantes com iminentes condutas de desrespeito, irresponsabilidade, sem limites, propensos ao vandalismo, envolvimento com drogas e todo tipo de violência.

Essa dualidade favorece a construção de imagens estereotipadas, de estigmas e rotulações de comportamentos que passam a ser considerados inadequados, irreverentes, de incapacidade, rebeldia, e, portanto, a esses estudantes, principalmente os das áreas periféricas e favelas, os conteúdos são tratados de maneira superficial, dando ênfase apenas às habilidades consideradas essenciais e não aos conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente, devido ao afastamento simbólico que “precisa” ser mantido para que as aulas possam ser dadas .

Em consonância com a visão de transitoriedade, e romântica no aspecto do extremo pessimismo, muitas vezes as juventudes são vistas por várias instituições, inclusive pelas escolas, como problema social, e como ameaça social carece de intervenções.

Essa visão personifica as juventudes como um problema social, e, muitas vezes, situações que envolvem violências, como no caso do jovem Roberto Aparecido Alves Cardoso, mais conhecido como Champinha, que em 2003, quando tinha 16 anos, foi apontado como responsável por torturar e matar o casal Liana Friedenbach, de 16 anos e Felipe Caffé, de 19, em Embu-Guaçu, na região metropolitana de São Paulo (e pouco se falava dos adultos que estavam envolvidos), são veiculados na mídia de modo sensacionalista, e debates em torno da redução da maioridade penal

voltam à baila, sem contar o surgimento de inúmeros locais para a aplicação de medidas socioeducativas ou clínicas psiquiátricas para tratamento de “distúrbios mentais” para que essa categoria social seja controlada .

Para Abramo (1997), a concepção do jovem como problema social começa a ser formulada a partir do século XX, com o surgimento de um comportamento tido como “anormal” de grupos de jovens, em contraste, por exemplo, com os padrões vigentes de estrutura familiar; uma vez que a criminalidade juvenil é associada à pobreza e suas consequências, como as precárias condições sociais, falta de cuidados parentais, abandono material e moral, carência profissional, gênero, baixa escolaridade, evasão escolar, e, acima de tudo a cor da pele.

> [...] grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los. (ABRAMO, 1997, p. 28).

Nessa linha de pensamento, os traços fenótipos como formato do nariz, tipo de cabelo, a cor da pele das juventudes negras e periféricas, de acordo com Adorno (1996), é percebida como potenciais perturbadores da ordem social e supostamente com a maior contribuição dos negros para a criminalidade.

> No senso comum, cidadãos negros são percebidos como potenciais perturbadores da ordem social, apesar da existência de estudos questionando a suposta maior contribuição dos negros para a criminalidade (Sellin, 1928 apud Pires & Landreville, 1985). Não obstante, se o crime não é privilégio da população negra, a punição parece sê-lo. (ADORNO, 1996, p.p. 283-284).

É importante pontuar que, diante dessas visões, órgãos ligados à educação, como secretarias da educação, escolas e professores acabam por construir muros mesmo que (in)visíveis ao não se predispor a dialogar com essas juventudes, propagando um espaço de reprodução das desigualdades sociais, violência, discriminação e hostilização que afastam cada vez mais essas diversas juventudes do espaço escolar, que deveria ser lugar privilegiado de promoção do desenvolvimento e aprendizagens vivenciadas fora dela e impregnadas de saberes socialmente construídos, dando assim, importância às relações entre os sujeitos sociais, onde vivem, se relacionam e interagem, compreendendo o currículo e os conteúdos como espaço político.

A partir dessas visões construídas socialmente em relações aos estudantes, as relações étnico raciais são postas de lado não contemplando a pluralidade étnica, os elementos históricos que compõem a cultura da população negra.

Contrariando essa realidade, a fim de construir pontes e não muros, entendemos que os sistemas e redes de ensino, assim como as escolas devem possuir autonomia para decidir quais abordagens utilizarão diante de cada realidade, de cada unidade escolar, na construção de um currículo elaborado a partir do debate coletivo com estudantes, professores, gestores e comunidade.

Nesse sentido, as escolas que priorizam a educação para as relações étnico raciais compreendem e assumem o papel político de práticas pedagógicas que insiram a diversidade, promovam a reflexão, a mudança de postura, estimulando práticas coletivas de combate ao preconceito, discriminação e ao racismo.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia

> Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, "tribo", país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem. (BRASIL, 2006, p. 105).

Assim, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais, ao abordar as diversas dimensões sociais, a Sociologia contribui para a formação crítica dos estudantes, sendo um instrumento para compreender a sociedade de que eles fazem parte, analisá-la, pensando até mesmo em maneiras de transformá-la. Para tanto, trataremos a seguir de como a BNCC e o CP abordam e oferecem diretrizes para o cumprimento do trabalho dos professores juntamente com os estudantes no que se refere à Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

2.3 Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Ao analisarmos os documentos BNCC e CP — ambos semelhantes —, é possível constatar que há uma maior preocupação com a preparação do estudante para o mercado de trabalho e ao empreendedorismo, em detrimento da valorização da realidade vivida pelas diversas juventudes, em especial as juventudes negras, pois a Lei nº10.639/2003[12], que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem apenas uma referência nesses documentos. Ainda na BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia (2018, p. 561), os termos racismo e relações étnico raciais — são tratados como tema a ser implementado de forma transversal e integradora — aparecem apenas uma vez.

[12] Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

No CP, o termo racismo é citado cinco vezes e a palavra relações étnico raciais aparece apenas uma vez.

Nos dois documentos, os termos racismo e relações étnico raciais são tratados com brevidade, sendo que tanto a competência específica 5 como a habilidade EM13CHS502 abordam de maneira superficial o preconceito, mito da democracia racial e racismo, e não oferecem um caminho para os professores no trabalho em sala de aula, conforme pode ser observado nos quadros abaixo.

Quadro 1 - Competência específica 5

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional.

HABILIDADES
(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 577)

Quadro 2 - Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas			
Competências	*Habilidades*	*Categoria*	*Objetos de conhecimento*
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos	EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	Sociologia Desnaturalização das formas de desigualdade e intolerância para a promoção dos Direitos Humanos: laicidade, pluralismo e intolerância religiosa; preconceito e desigualdade na diversidade; mito da democracia racial e dos vários tipos de racismo.

Fonte: Novo Currículo Paulista etapa Ensino Médio (2021, p.p. 186 e 187)

Diante dos quadros apresentados, identificamos o esvaziamento e empobrecimento dos conceitos e conteúdos sendo que a aprendizagem de conceitos científicos e do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes não são priorizados. Este esvaziamento limita a ação do professor, que não se faz sujeito quando é "obrigado" a meramente reproduzir os conteúdos — "transmissor" de habilidades e competências —, pois o currículo tem papel importante tanto para os estudantes como para o professor, que ao mesmo tempo se constitui como sujeito em sua própria prática.

Essa não priorização da aprendizagem, do próprio desenvolvimento do estudante, e o controle da prática do professor interferem de maneira prejudicial e perversa principalmente nas diversas juventudes da classe trabalhadora, privadas de desenvolver um modo de pensar capaz de desenredar os diferentes fenômenos sociais presentes em nossa sociedade e que também interfere na constituição de suas próprias vidas, como também as questões que envolvem as relações étnico raciais e seu espaço na escola.

A permanência e continuidade da Sociologia no ensino médio é de suma importância, pois ela dispõe de elementos que podem contribuir para além do ensino da disciplina, para pensar os caminhos que levarão a esse nefasto processo de esvaziamento, não apenas por ser a Ciência capaz de realizar o debate das diversas interfaces sociais, mas por reunir as condições necessárias para apreender a instituição escolar em suas diversas dimensões sociais, ou seja, sua relação com as políticas educacionais, com a comunidade local, com seus trabalhadores, seus estudantes, etc.

Quanto a essas valorosas contribuições, Mendonça nos orienta que:

> A Sociologia, como um conteúdo a ser trabalhado no interior da escola, precisa ter essa preocupação de selecionar os conteúdos culturais que são próprios de sua área, pelos quais os estudantes possam agir, assimilando conhecimentos e desenvolvendo capacidades que lhes permitam compreender o mundo em que vivem e nele se inserir ativamente. O que faz o método sociológico? Permite analisar as contradições existentes nos diversos planos de atividade humana, com diferentes olhares e, com isso, desvendar o que se passa na realidade social. O ensino de Sociologia poderia contribuir nessa perspectiva, como, por exemplo, pela análise da própria instituição escolar e de seu entorno, para dar início à construção de sentidos individuais, dirigidos à sua verdadeira função social: produzir e socializar conhecimentos. Desnaturalizar as relações sociais do cotidiano escolar pode se transformar em conteúdo concreto para estudantes e ferramenta estratégica para o professor de Sociologia, já que a análise do conteúdo material da disciplina, posto em atividade, propiciaria a construção de sentidos individuais para estes agentes sociais da escola (estudantes/professor), a sua consciência da realidade circundante e a possibilidade de transformação daí decorrente. (MENDONÇA, 2011, p.p. 348-349.

Para melhor compreensão da verdadeira função social de produzir e socializar conhecimentos, e desnaturalizar as relações sociais do cotidiano escolar, vale ressaltar que o ensino de Sociologia tem um papel fundamental, e a compreensão de sua histórica trajetória propicia elementos importantes na ressignificação do processo de luta pela permanência no currículo de todo o ensino médio como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - BREVE HISTÓRICO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A incorporação da Sociologia como disciplina no ensino médio no Brasil foi marcada pela intermitência, ora obrigatória como alternativa para elevar a formação do cidadão, ora facultativa ou completamente ausente. Essa volatilidade foi muitas vezes respaldada ou rejeitada segundo diversas motivações ideológicas e políticas vivenciadas em cada momento histórico.

Para o sociólogo e professor Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho (2004), a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia em nosso país é um estado de constante luta, pois a disciplina foi retirada do currículo por algumas vezes. (MACHADO, 1987; GIGLIO, 1999; SANTOS, 2002; MORAES, 2003; RÊSES, 2004; TOMAZI, 2010).

Segundo Carvalho (2004), a disciplina passou a constar nos currículos oficialmente com a Reforma Rocha Vaz em 1925, momento em que foi ofertada pioneiramente para os alunos do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Na Reforma do Ensino de 1928, a Sociologia, que já havia sido implantada no Colégio Pedro II, também foi introduzida nos currículos com a terminologia de Sociologia Geral e a Sociedade da Educação na Escola Normal Primária, em Recife e, em seguida no Instituto de Educação Caetano de Campos em São Paulo. Em 1931, ambas se tornaram gerais no currículo das Escolas Normais Primárias do país devido à reforma do ensino efetuada pelo então Ministro da Educação Francisco Campos (QUEIROZ, 1989).

É importante destacar que, na década de 1930, alguns acontecimentos foram marcantes para a educação, como a criação da Associação Brasileira dos Educadores[13] (ABE) e o Movimento dos Pioneiros da Educação Escola Nova[14], que redigiu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujo relator foi Fernando Azevedo, e teve a participação expressiva de intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meirelles, Armando Álvaro Alberto. Esse grupo fez parte dos *Pioneiros da Escola Nova* e suas ideias inspiraram a formulação da Constituinte de 1933. Participaram também da elaboração das propostas educacionais na Constituição de 1934, influências que contavam com pensamentos ligados à Sociologia e à Educação, sob o aspecto da construção de uma nova nação.

Ainda em 1931, no governo de Getúlio Vargas, o ministro Francisco Campos manteve o caráter da disciplina de Sociologia no Ensino Secundário como preparatória para o Ensino Superior. Com isso, o aluno deveria passar por uma formação básica de cinco anos e por outra complementar composta por dois anos. Esses dois anos se destinavam à preparação para o

[13] ABE criada em 1924 e tinha como grande propósito discussões acerca de problemas nacionais; contou com uma grande gama de intelectuais da época, que posteriormente lançou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

[14] Movimento que redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Escola Nova, que indicava a necessidade de uma nova proposta de educação, de uma escola baseada nos preceitos sociais, com o acesso de todos à educação integral e de responsabilidade do Estado.

ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura. A Sociologia compunha esse ciclo de formação complementar (MACHADO, 1987; SANTOS, 2002; RÊSES, 2004).

Desta maneira, o ensino secundário brasileiro foi normatizado e dividido em dois níveis: fundamental e complementar, com procedimentos administrativos e didático-pedagógicos homogêneos para o chamado ginasial no território brasileiro (MEUCCI, 2014). Nesse contexto, a Sociologia passa a integrar os cursos de nível de ensino complementar, que tinham duração de dois anos, como podemos observar nos artigos da legislação citados a seguir.

> [...] Art. 4º O curso complementar obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes disciplinas: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho.
> Art. 5º Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias: 1ª série: Latim - Literatura - História da Civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia Geral – Psicologia e Lógica. 2ª série: Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia.
> Art. 6º Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias: 1ª série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química – História Natural - Psicologia e Lógica. 2ª série: Alemão ou Inglês - Física - Química - História Natural - Sociologia - Desenho.
> Art. 7º Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias: 1ª. série: Matemática - Física - Química - História Natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica. 2ª série: Matemática - Física - Química - História Natural - Sociologia - Desenho. (BRASIL, 1932, p.p.1-2).

Entre os anos de 1933 e 1941, instituições de ensino superior – Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), Universidade de São Paulo (1934), Universidade do Distrito Federal (1934) e Universidade Federal do Paraná (1938) – foram fundadas e abriram novo espaço para o ensino de Sociologia. A introdução da disciplina nos cursos dessas universidades trazia os primeiros sistematizadores do conhecimento sociológico no Brasil, sendo articulada aos campos de pesquisas, constituindo a identidade do sociólogo, como novo profissional especializado (MEUCCI, 2007).

É importante ressaltar que nesse período, principalmente na implantação da Universidade de São Paulo, vieram de maneira geral muitos professores estrangeiros, o que aumentou a produção sociológica e formou uma nova geração de sociólogos. Esta nova geração influenciou significativamente os rumos da Sociologia como disciplina, com destaque para Florestan Fernandes e Antônio Candido.

Meucci (2007) revela que, durante esse período, o conhecimento sociológico passou a fazer parte das matérias exigidas para exames de admissão aos cursos superiores. Assim, os alunos candidatos às faculdades de direito, engenharia, arquitetura, química e medicina assistiam a aulas de Sociologia nos cursos complementares, que duravam dois anos após o término do ensino secundário, a fim de se preparar para as provas de admissão. Os candidatos às vagas de direito

tinham quatro horas semanais de aula de Sociologia, ao passo que os candidatos aos outros cursos referidos assistiam a três horas semanais de aula da matéria.

Em 1942, ainda sob a égide do Estado Novo, a Sociologia sofre duro golpe, pois o Ministro de Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, com a justificativa de colocar o Brasil num contexto econômico de desenvolvimento social, principalmente pelo trabalho, realizou nova reforma na educação, que ficou conhecida como Reforma Capanema, promulgada em 9 de abril com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que, marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário e seu projeto político ideológico, retirou o *status* da disciplina como obrigatória dos cursos secundários, com exceção do Curso Normal.

Algumas das consequências da Reforma Capanema foi a aprovação da primeira Lei de Diretrizes de Base (LDB 4.024/1961[15]), que dividiu a educação em três níveis: primário, colegial e universitário, estabelecendo a oficialização do dualismo na educação, sendo o ensino propedêutico para a formação das elites e o ensino profissionalizante formador de mão-de-obra técnica. Essa situação de intermitência da Sociologia perdurou por quase 30 anos sendo que, com a perda do caráter de disciplina obrigatória, alguns dos seus conteúdos foram integrados ao currículo de Filosofia no 3º ano do curso clássico (MACHADO, 1987; SANTOS, 2002).

Todo esse percurso da educação brasileira e as idas e vindas da Sociologia no currículo evidenciam que diversas lutas de cunho ideológico e político foram travadas no que se refere ao direito de todos à educação, do dever e responsabilidade do Estado em proporcionar uma escola pública e gratuita e para o retorno da Sociologia aos currículos escolares.

Aqui vale destacar que na década de 1950, o sociólogo Florestan Fernandes produziu contribuições marcantes na constituição do pensamento social brasileiro. Em 1954, na realização do I Congresso Brasileiro de Sociologia, Florestan Fernandes apresentou uma importante reflexão crítica sobre "O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira", com o intuito de analisar as possibilidades de introdução dessa ciência no ensino secundário à luz de argumentos fornecidos pela própria análise sociológica. Florestan Fernandes chega à conclusão de que o ensino da Sociologia "poderá contribuir para preparar as novas gerações para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais" (FERNANDES, apud COHAN, 2006, p. 39-49).

Para Luciane (2009), com a Ditadura Militar (1964-1985), a Sociologia foi eliminada da educação básica e substituída pelas disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e

[15] Lei de Diretrizes de Base (LDB 4.024/1961) Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html >. Acesso em: 05 de abril. 2022.

Educação Moral e Cívica[16] por meio do Decreto Lei n. 869/68 a serem ministradas nas escolas de todos os graus e modalidades, sendo obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969.

> A reforma educacional da ditadura militar tornava disciplinas obrigatórias da grade curricular da educação básica as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), voltadas para difundir os valores e os interesses de classe burgueses nas escolas (PERUCCHI, 2009, p.13).

O contexto da época incluía a decretação do Ato Institucional nº5[17]; considerado período de forte obscurantismo — "anos de chumbo", cujo "slogan" era "Brasil, ame-o ou deixe-o" —, buscou impor sua ideologia de exaltação do nacionalismo, patriotismo e civismo, com a justificativa de garantir a doutrina de segurança nacional, e com isso, muitos professores foram aposentados compulsoriamente, outros exilados e muitos intelectuais, músicos e estudantes foram perseguidos pelo regime militar sob a alegação de serem comunistas.

Para Perucchi (2009, p.31), as ideias sobre a segurança nacional foram difundidas nos próprios livros didáticos da época, como no caso do livro de OSPB, em que o Ato Institucional número 5 era descrito como uma maneira de servir como legítimo instrumento de defesa da Nação contra os "perigos comunistas", que poderiam instalar a desordem social gerando atitudes "subversivas", pondo em risco a "democracia" do país, sendo, assim, necessário fortalecer a unidade nacional e o culto a obediência à lei.

Em 1971, no auge da ditadura militar, o coronel e ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho realizou outra reforma na educação, por meio da Lei nº 5.692[18], e a Sociologia novamente permaneceu fora do currículo, sendo que a profissionalização no ensino médio é que se tornou obrigatória – a proposta de ensino profissionalizante seria destinada a formar técnicos e auxiliares técnicos em curto e médio prazos para as mais diversas atividades econômicas.

A nova reforma educacional modificou a organização estrutural estabelecida pela Reforma Capanema como aponta Santos (2002) em sua dissertação de mestrado "A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do distrito federal."

> De fato, a Lei nº 5.692, de agosto de 1971, publicada no auge do autoritarismo militar, modifica toda a estrutura educacional estabelecida pela Reforma Capanema, na época do Estado Novo. A chamada Reforma Jarbas Passarinho, estabelece dentre outras, as seguintes inovações:
> A junção do ensino primário e ginasial em um único ciclo de 8 anos, o denominado 1º grau obrigatório para todos os alunos na faixa de 7 a 14 anos.
> A eliminação das divisões existentes no ensino médio (secundário, normal e técnico) com a criação de uma escola única, o 2º grau, cujo objetivo era propiciar necessariamente ao final de 3 ou 4 anos, uma habilitação profissional. (SANTOS, 2002, p. 46).

[16] Lembro-me de ter que decorar os símbolos nacionais e cantar os hinos brasileiros, principalmente o Hino Nacional nas sextas-feiras com a escolha de dois alunos (geralmente uma menina e um menino brancos) para segurar a bandeira. Uma questão de prova que recordo foi sobre qual era a cor do lema da bandeira brasileira, mas não o seu significado comtiano.

[17] AI-5 Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 05 de abril. 2022.

[18] Lei nº 5.692 Reforma Jarbas Passarinho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 de abril. 2022.

Essa modificação na organização estrutural educacional previa que todas as escolas públicas e privadas deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam de escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. Ao término do 2º grau, o estudante receberia um certificado de habilitação profissional, sendo que cada governo estadual deveria implementar a medida.

Entretanto, Santos (2002) revela que essa modalidade se tornou "um limbo pedagógico, onde não havia preparação nem para o mercado de trabalho, nem para a continuidade dos estudos". Diante dessa não efetividade da lei e por pressão de vários setores ligados à Educação, em 1982, o governo encaminhou ao Congresso Nacional um projeto alterando substancialmente a Lei 5.692/71, ao propor o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau. A Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, decorrente desse projeto estabeleceu que a preparação para o trabalho no 2º grau poderia ensejar uma habilitação profissional desde que fosse do interesse do estabelecimento de ensino.

Com a profissionalização obrigatória em xeque e num contexto de abertura política e redemocratização que vinha se desenhando no país, abriu-se espaço para a "introdução de outras disciplinas no currículo escolar e para outros debates. É neste contexto que a Sociologia constará nos currículos escolares de diversos Estados, como São Paulo, em 1983, Rio Grande do Sul, Pará, Pernambuco, em 1986, no Distrito Federal em 1987, no Rio de Janeiro, em 1989" (SANTOS, 2004).

Nesse período, de acordo com Santos (2002 p. 52), educadores, políticos, sociólogos, associações profissionais, sindicatos de cientistas sociais, estudantes, entre outros simpatizantes, em vários estados, intensificaram as lutas pela Sociologia no ensino médio. Em São Paulo, por exemplo, em 1983, a Associação dos Sociólogos promoveu a mobilização da categoria em torno do "Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau"; sendo que uma das conquistas dessas manifestações foi a Secretaria de Educação começar a oferecer cursos de atualização para docentes da disciplina e em 1986, realizou concurso público para professores de Sociologia, e a Sociedade Brasileira de Sociologia desempenhou papel crucial no processo de institucionalização da disciplina no país.

Em 1993, as vozes, ecoadas das manifestações de luta pela inclusão da Sociologia no currículo, chegaram ao Congresso Nacional, que por meio de projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve aprovação na Câmara Federal, que acrescentou uma emenda do deputado Renildo Calheiros, do PCdoB de Pernambuco, que tornava o ensino de Sociologia obrigatório no 2º Grau, e seguiu para o Senado Federal.

No Senado Federal, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou um substitutivo, que parecendo desconsiderar a tramitação anterior, fez com que a proposta fosse derrubada e voltasse

para a Câmara para nova discussão. Com inúmeras resistências, discussões e mal-estar provocado pela estratégia acionada, que ficou conhecida como manobra regimental, o substitutivo foi aprovado com o irresoluto parágrafo primeiro do artigo 36 do projeto final, com o apoio da base governista, em dezembro de 1996, que estabeleceu o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessário ao exercício da cidadania (SAVIANI, 2011).

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases[19] – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) indica a conselheira Guiomar Namo de Mello como a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovada no dia 01 de junho de 1998, mais conhecida como DCNEM[20].

Cabe ressaltar que as diretrizes estabelecidas no Parecer 15/98 e confirmadas pela Resolução 03/98 [21]proporcionaram mudanças na estrutura curricular do antigo 2° Grau das quais destacam-se:

> I. Uma base comum nacional, antigo núcleo comum, organizada não por disciplinas, mas sim por áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.
> II. Um currículo, não mais voltado para a aquisição de conteúdos específicos, mas sim para o domínio das competências, habilidades e tecnologias referentes às três áreas de conhecimento.
> III. Um Ensino Médio no qual não há mais a possibilidade de qualificação profissional, mas somente a preparação para o trabalho, em um sentido mais amplo, isto é, o domínio dos conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho.

Entretanto, o documento não confirma Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias, a partir do art. 36, inciso III, ao final do Ensino Médio, da LDB/1996. Essas diretrizes apenas determinaram que seus conteúdos deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e com a prerrogativa/destaque para o domínio das competências, habilidades e tecnologias (BRASIL, 1996).

Com o referido documento, no ano de 1999, depois de longas disputas e discussões, o Ministério da Educação, com a participação de diferentes entidades e profissionais, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que, na área de Ciências Humanas e Tecnologias, abriu espaço para lidar com os conhecimentos das disciplinas Geografia, História, Filosofia e Sociologia, essa em conjunto com a Antropologia e Ciência Política, inaugurando a presença da Pedagogia das Competências, não indicando diretrizes de temas ou conteúdos que de fato orientassem o trabalho pedagógico. Em complemento à essa versão, saiu os Parâmetros Curriculares Nacionais+ (PCN+), com indicação de conteúdos específicos por disciplinas, já que os PCNEM eram extremamente genéricos.

---

[19] LDM: 9394/96 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 de abril. 2022.
[20] DCNEM: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf >. Acesso em: 06 de abril.2022
[21] Resolução CEB Nº 3, de 26 de jun./98. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 07 de abril. 2022.

Todavia em agosto de 2001, após a realização de um amplo debate e com a aprovação do Senado Federal, o projeto de lei, para a inclusão da Sociologia no currículo escolar, foi vetado pelo até então Presidente da República e sociólogo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), com a justificativa de que este seria "contrário ao interesse público", pois não haviam professores e nem recursos suficientes para que fosse implementado, o que acarretaria um enorme custo econômico para os estados e municípios da federação, além de ser um "retrocesso" do ponto de vista pedagógico, no perfil curricular do ensino médio, pois em sua concepção, a educação brasileira caminhava para a transversalidade e interdisciplinaridade.

Diante do exposto, é possível observarmos que a disciplina de Sociologia passou por vários percalços, porém sempre acompanhados por uma série de lutas sociais e políticas. Em 2006, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução n. 04, que torna Sociologia e Filosofia disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio, concomitante com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p.100-133), que confirmou a Sociologia como a ciência que estuda os fenômenos da realidade social. Logo, o pensamento sociológico ganha relevância na realização da desnaturalização[22] das concepções ou explicações dos fenômenos sociais, tendo em vista que há uma tendência sempre recorrente de se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social e organização política com argumentos naturalizadores,[23] como costumeiramente ocorre quando se trata das relações étnico-raciais.

Assim, é importante mencionar que a disciplina de Sociologia ficou marcada por momentos de inclusão e exclusão nos currículos da educação brasileira, durante o século XX, só voltando em 2006, Res. CNE 04/2006, e, posteriormente reforçada, com a Lei Federal 11.684/2008. Assim, a obrigatoriedade da Sociologia no currículo em todas as séries do ensino médio representou uma grande vitória na luta por uma formação mais "crítica", ou seja, voltada para a reflexão sobre as diferentes realidades sociais.

Com a implantação da Sociologia no currículo do Ensino Médio, por meio da aprovação da Lei 11.684/2008[24], sancionada pelo então Vice-Presidente da República José de Alencar, no exercício do cargo de Presidente da República, finalmente, após mais de um século de idas e vindas, sua presença é garantida por Lei Federal e a Sociologia tem a chance de legitimar sua relevância e seu conhecimento perante a sociedade, mediante construção do seu conteúdo escolar e metodologia que lhe são próprios.

---

[22] Desnaturalização: dos fenômenos sociais significam não perder de vista a sua historicidade. É considerar que eles nem sempre foram assim. É perceber que certas mudanças ou descontinuidades históricas são fruto de decisões. Estas revelam interesses e, portanto, são fruto de razões objetivas e humanas.

[23] Efeito de naturalização: fazer com que parecerem naturais certas construções sociais; por exemplo: a dominação masculina fundamentada em uma possível superioridade biológica.

[24] Lei 11.684/2008 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 29 de abril. 2022.

Com o retorno da Sociologia e o campo fértil proporcionado pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei 13.0005/14, sem vetos da Presidenta Dilma Rousseff e com vigência até 2024; seria o momento ideal para a Sociologia se afirmar como disciplina e pudesse contribuir para com as 20 metas estabelecidas e, consequentemente, ser um importante elo na promoção da formação humanística, científica e tecnológica dos estudantes do ensino médio, como disposto no inciso quinto do artigo 241 da Constituição Federal .

De acordo com Silva (2020, p. 78-79) no artigo *Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: Descaminhos, Resistências e Práxis*, o PNE (2014-2024) tem caráter democrático, pois resultou de amplo debate entre os diferentes órgãos, instituições, entidades e setores da sociedade civil ligados à educação, além de conter aspectos que "representam conquistas das classes populares no âmbito do direito à educação de boa qualidade".

As políticas neoliberais implementadas no país tornando cada vez mais presente uma concepção mercantilista e utilitária de educação visando a adaptação do estudante ao mercado, também gerou resistências, como no Estado de São Paulo nos anos de 2015 e 2016, em que os estudantes ocuparam as escolas públicas em sinal de protesto. No artigo Outubro, 2016, Brasil - As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização, as autoras Rejane Arruda Ribeiro e Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino (2019) destacam as motivações dos estudantes que se posicionaram contra o projeto do Governo de São Paulo; sendo que as principais reivindicações eram:

> Além das pautas particulares das escolas, as principais reivindicações eram: a) Contra a Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio, MP 746/2016, que modificaria as regras curriculares e de funcionamento do Ensino Médio; b) Contra a PEC 55 (no Senado), antiga PEC 241 (na Câmara), que pretendia alterar a constituição para limitar o crescimento das despesas do governo brasileiro, afetando diretamente a Saúde e a Educação, diversos serviços públicos e previdência social; c) Contra o Projeto de lei do Senado, PLS 193/2016, que incluiria, entre as Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola sem Partido. Segundo notícias divulgadas pelas páginas oficiais de algumas ocupações e jornais, as ocupações foram iniciadas em outubro, no Paraná, e, posteriormente, 22 Estados tiveram escolas ocupadas. Foram ocupadas aproximadamente 1000 escolas, sendo o maior número no Paraná (por volta de 850 escolas). (RIBEIRO; PULINO, 2019, p. 288).

No final de 2015, os estudantes ocuparam as escolas estaduais, pois se posicionaram contra a reforma, que preconizava uma reorganização dos ciclos escolares. Nessa proposta, quase 100 escolas iriam ser fechadas e outras 754 passariam por um remanejamento dos estudantes, professores e funcionários para outras localidades; o que afetaria significativamente o cotidiano das famílias. Outra consequência seria o aumento do número de estudantes nas salas de aulas restantes, que em alguns casos chegaria por volta de 60 alunos, implicando prejuízos aos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo Ribeiro e Pulino (2019), no início de 2016, o movimento de ocupação de escolas ressurgiu com mais força e o foco desta vez recaiu sobre as questões de responsabilidade do governo estadual, como o fornecimento de merenda, que estava prejudicado por causa do

esquema que ficou conhecido como “máfia da merenda”. Os protestos surtiram efeito, pois o governo do PSDB/ Alckmin suspendeu a reorganização do sistema de ensino.

Porém, o campo fértil que vinha sendo vislumbrado foi frustrado com a concretização do Golpe que depôs a Presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016 e colocou a presidência do país nas mãos de Michel Temer, que promoveu uma série de retrocessos sociais. Um desses retrocessos se materializou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como aponta Silva:

> Temer realizou mudanças na equipe responsável pela BNCC, havendo prejuízos quanto às diretrizes que estavam em curso, reformulação da redação e restrições das audiências públicas. (2020, p.78).

Outra medida de impacto foi a Reforma do Ensino Médio, concretizada na Lei Federal 13.415/2017, que institui ampla reformulação neste nível de ensino, com a inserção dos itinerários formativos e a obrigatoriedade somente das disciplinas de Português e Matemática. Agora não só a Sociologia estará na condição de inferioridade no currículo.

É importante ressaltar que a BNCC, que foi debatida no governo Dilma, foi totalmente dissolvida com o golpe de 2016 e abriu as portas para políticas neoliberais com Temer à frente da presidência, e, com a eleição de 2018, o avanço da política de extrema direita do governo Bolsonaro a partir de 2019 serviu de trampolim para a consolidação e imposição do modelo neoliberal na BNCC. Tal situação dialoga com o exposto pela escritora Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro “O perigo de uma história única” (2009), alerta para o risco de que apenas uma parte da população defina as diretrizes para a educação, a disseminação da informação e a própria informação; assim, não é de se estranhar que apenas parte da história se espalhe.

Dessa forma, Adichie corrobora com a ideia de que as histórias únicas e estereotipadas criam padrões; e que principalmente, tirem a dignidade, a humanidade e a possibilidade da relação com o que é considerado diferente, posto que:

> As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

No Estado de São Paulo, o governador João Dória e o secretário estadual da Educação Rossieli Soares criaram estruturas de imposição desse modelo, amparados pela Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Toda consulta pública aos professores, estudantes foram maquiadas e direcionadas para um modelo de austeridade econômica educacional.

Os grandes grupos educacionais iniciaram um processo de privatização por canais internos da Secretaria da Educação. Tudo ficou evidente e muito mais escancarado com a pandemia. A COVID-19 revelou políticas públicas que acabaram por precarizar o trabalho do professor e do processo de ensino-aprendizagem por meio, entre outros, do Centro de Mídia da SEEDUC/SP, que viabilizou a compra de plataformas e tecnologias digitais para atender uma realidade precária de estudantes e professores, já que um considerável número de estudantes tinha acesso limitado à

internet e outros não tinham os aparelhos necessários, conforme aponta relatório da Cenário da Exclusão Escolar no Brasil UNICEF, publicado em 2021. “Em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil.” (UNICEF, 2021, p. 44).

Tais mudanças modificaram profundamente a concepção da função social da escola, do currículo, da aprendizagem e do desenvolvimento humano com destaque ao ensino médio.

Como sujeito que faz parte do cotidiano escolar, é possível afirmar que tivemos uma espécie de apagão educacional nos anos de 2020 até 2022. Hoje recebemos crianças no 6º ano que não foram alfabetizadas adequadamente, pois elas não tinham acesso ao Centro de Mídia e não existia qualquer tipo de qualificação para o ensino remoto naquele momento. Com isso, todo o cenário distópico promoveu o avanço da implantação a toque de caixa das mais perversas linhas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. E para compreender esse contexto, pensamos ser importante discutir os desafios que a Sociologia nessa nova conjuntura.

3.1 A Lei 13.415 de 2017 e o impacto na qualidade da educação brasileira

Após o impeachment de Dilma Rousseff, os neoliberais disputaram intensivamente os rumos da educação brasileira. Com a posse de Temer, é encaminhada a Medida Provisória nº 746/2016[25] pelo Ministro da Educação. O texto da MP apresenta 14 artigos, sendo o Artigo 1º a alteração do texto da LDB 9394/96 instituindo as principais mudanças de ordem curricular na etapa do Ensino Médio; o Artigo 2º modifica a Lei do FUNDEB; os Artigos 3º e 4º estabelecem prazos para a implementação das mudanças curriculares previstas na Reforma, bem como para a contratação de docentes sem formação específica para cada área; os Artigos do 5º ao 12º versam sobre a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; o Artigo 13º revoga as leis que dispunham sobre a obrigatoriedade do ensino de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia; e o Artigo 14º trata da validade imediata da referida legislação. O texto da MP serviu de mote para a consolidação da Lei 13415/2017, somente acrescentando modificações no Artigo 8º referente à Consolidação das Leis Trabalhistas e no Artigo 10º que institui a possibilidade de convênios do Governo Federal com emissoras de comunicação para a promoção de programas e ações educacionais.

Como se pode perceber, as intenções da MP são bastante diversas. Todavia, os aspectos que apontam para a necessidade de novos investimentos financeiros nas escolas coincidem com os recursos escassos anunciados pelo governo federal, indicando assim, limites quanto às suas reais

[25] Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016; promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas.

possibilidades de realização. Para aqueles que dialogam com pesquisas sobre o Ensino Médio, bem como os profissionais da educação que vivem tal realidade, sabemos que esta etapa da escolarização mostra problemas que precisam ser resolvidos. A problemática da Reforma é como se deu, em que condições e quais os impactos de tais medidas para a educação brasileira.

Segundo dirigentes do Ministério da Educação, a reforma tem caráter de urgência porque o ensino médio brasileiro não tem atingido as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). “41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais”; “[…] mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado”; “[…] 25% encontram-se no nível zero”. (BRASIL, 2016ª).

Outro argumento utilizado é que, por meio da reforma, poderá se destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico do país.

> 6. [...] A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país. […]
> 14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.
> 15. No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente. […] (BRASIL, 2016).

A educação, principalmente a educação profissional, é considerada fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o capital humano aumenta a produtividade. Dessa forma, alinhada com os modelos neoliberais no âmbito da educação, a reforma compreende aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional como: o investimento da melhoria da qualidade do Ensino Médio; aumento da jornada escolar visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, alinhando-o às novas exigências do mundo do trabalho; a ampliação do número de vagas e a contenção da evasão escolar.

Entretanto, justificar o problema do acesso e da qualidade do ensino médio, a partir do “reflexo de um modelo prejudicial de organização do currículo composto por treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2016), é, de certa maneira, simplificar o quadro complexo da educação brasileira, o que também não colabora com o enfrentamento da questão.

A má qualidade da oferta do ensino médio é diagnosticada a partir dos resultados dos estudantes em processos de avaliação estandardizadas, que recorrentemente são apontados como insuficientes para diagnosticar a qualidade do ensino, já que não considera as condições de

infraestrutura das escolas; as condições de trabalho e carreira dos professores, entre outros aspectos (AFONSO, 2005; BAUER, 2010).

Em síntese, os principais pontos da Lei nº 13.415/2017[26] são: investir no capital humano visando a maior produtividade; melhorar os resultados da qualidade escolar e modernizar a estrutura curricular flexibilizando áreas de conhecimento. Diante disso, fica explícito que o conteúdo da legislação que reformou o Ensino Médio tem como pano de fundo um dado projeto de desenvolvimento econômico que pouco tem a ver com educação. A agenda neoliberal no país se dedica nesse momento para a construção de um novo projeto de país, e para que isso ocorra, novos sujeitos precisam ser formados.

Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo. Dessa perspectiva, a MP nº 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400).

A ideia de investimento em capital humano para a produção de um desenvolvimento econômico é uma concepção de formação de indivíduos para atender às demandas do mercado, dando prioridade aos conhecimentos que tornem o aluno útil para estimular a produtividade dos setores econômicos, a fim de desenvolver habilidades e competências que possibilitem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, ou seja, para criar condições de empregabilidade e aumentar a competitividade econômica local e internacional.

Na fase da globalização atual, em que a política econômica neoliberal está focada em potencializar a competitividade na nova divisão internacional do trabalho, a urgência da reforma do ensino médio se dá na necessidade de produzir mão de obra qualificada para possibilitar o crescimento econômico, mesmo diante de um cenário político de cortes no orçamento da educação, saúde e cultura. E diante dessa perspectiva, discutiremos a seguir a materialização do desmonte na estrutura do ensino médio que afeta diretamente a formação dos estudantes e a própria profissão docente.

A maior parcela dos estudantes do Ensino Médio está em escolas públicas. Segundo o MEC (BRASIL, 2015a), em 2014, 81,7% dos matriculados na educação básica eram da rede pública. Segundo a PNAD-IBGE (BRASIL, 2015b), somente 56,7% desses jovens, de até 19 anos, concluíram o ensino médio. Outro ponto em destaque é o mercado de trabalho; ainda que

[26] Lei nº 13.415/17 estabelece o novo ensino médio e prevê a flexibilização da grade curricular por meio da oferta de itinerários formativos, inclusive o ensino profissional, e a ampliação da educação integral, com expansão da carga horária.

concluam o ensino médio profissional, passam a compor a estatística da maior taxa de desemprego. O estímulo do Ensino Médio para qualificar para o mercado de trabalho se choca com a falta de emprego para quase todos esses jovens. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Buscando contornar esses índices, a Lei 13.415/2017 criou uma política de estímulo para que os sistemas de ensino ofertarem o ensino médio em tempo integral. Com isso, tornaram possível que estados e o Distrito Federal pudessem estabelecer parcerias com organizações privadas para ofertar Formação Técnica e Profissional. Como cita:

> Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação (art. 24).

Esta mudança, em primeiro momento, consiste numa excelente oportunidade para os jovens conviverem socialmente num ambiente de estudo e produção de conhecimento por mais tempo. Todavia, tal mudança implica uma série de questionamentos, tais como: em que medida as atuais condições de infraestrutura das escolas poderão suprir essa demanda? A organização do turno integral contará com professores disponíveis para acompanhar e desenvolver as atividades com qualidade para os alunos? Com o congelamento de investimentos em educação por 20 anos, como ficam as condições de exercício desse modelo implantado nas escolas públicas? Para onde irão os alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho e, portanto, inviabilizados de seguir os estudos no ensino em turno integral?

Ainda no que diz respeito ao currículo do ensino médio, sua disposição temporal estava prevista para carga horária anual de 1400 horas, distribuídas em 200 dias letivos, totalizando 7 horas diárias, configurando o regime de tempo integral. Contudo, o texto final da Lei 13.415/2017 estabeleceu a ampliação da carga horária mínima anual de 800 para 1000 horas.

Outro ponto de análise é sobre o impacto que a reforma pode causar na qualidade do ensino que é ofertado na última etapa da educação básica. Com relação ao art. 26 da LDB, a disposição sobre o currículo traz alguns desafios para as escolas, para a formação de professores e para o itinerário formativo dos alunos. No centro dos debates, manteve-se que os:

> [...] currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Art. 26).

Contudo, a MP 746 (BRASIL, 2016) estabelece uma modificação significativa para o currículo do ensino médio, ao definir que:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da natureza; IV – Ciências humanas; V – Formação técnica e profissional (Art. 36).

Para finalizar, é adicionada no § 10 da MP nº 746 uma nova determinação:

> A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação – Undime.

O texto da MP nº 746 apresenta uma sutil diferenciação no texto da LDB que impacta o tratamento a ser dado aos componentes curriculares. Conforme o texto, eles deixam de ser obrigatórios nos diversos níveis da educação básica, para serem substituídos por itinerários formativos que não apresentam propostas e materiais didáticos adequados para a formação dos alunos.

O governo federal, por meio de propagandas com o slogan "Quem conhece o novo Ensino Médio aprova" aponta para aquilo que acredita ser a grande vantagem dessa reforma: a autonomia dos alunos em escolher um itinerário formativo baseado na área do conhecimento que querem aprofundar. Contudo, essa liberdade é ilusória, na medida em que as escolas não serão obrigadas a oferecer todos os itinerários disponibilizados.

Ainda sobre as modificações da grade curricular, para os itinerários formativos da Formação Técnica e Profissional, passou-se a permitir que profissionais não licenciados pudessem atuar, regulamentando os "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36". O profissional que não possui formação em licenciatura, desconhece os processos didático-pedagógicos, o que resultará em um sistema de ensino ainda mais sucateado.

É possível destacar também que o docente atravessará uma nova etapa na desvalorização do seu trabalho, visto que sua formação pode ser substituída por qualquer outro profissional. No entanto, esse cenário dificilmente chegará ao ensino particular, já que os pais, assim como a própria escola, exigirão profissionais devidamente capacitados para ensinar seus filhos e alunos. Embora isto esteja subentendido na lei, fica ainda mais evidente a distinção entre as escolas mais elitizadas, que tem como princípio a formação e evolução intelectual de seus alunos, e as escolas públicas que sofrem com o rebaixamento do ensino à simples formação de mão de obra para a manutenção do capital.

Diante do cenário que se anuncia, a reforma reforça o seu caráter tecnicista, bancário e acrítico, que condiciona a educação cada vez mais para uma linha determinista, acentuando as diferenças entre uma escola propedêutica, conteudista e preparatória para exames que possibilitam ascender para o ensino superior, e outra escola voltada para a formação profissional de um contingente a ser encaminhado para o mercado de trabalho. Dessa forma, o setor privado lucrará ainda mais e a educação será ainda mais mercantilizada.

A reforma compreende por qualidade de ensino um conjunto de condições curriculares que promovam o sucesso em avaliações externas, transformando a qualidade num dever de escolas e estudantes. Essa noção exime o Estado de responsabilidades mais custosas, como o investimento em infraestrutura, melhores condições de trabalho para os docentes, plano de carreira e estabilidade, conteúdos e materiais didáticos de melhor qualidade etc., ao mesmo tempo em que cria possibilidades de utilizar verbas públicas nas parcerias com organismos privados.

Por fim, os profissionais da educação, principalmente aqueles que tiveram suas cargas horárias reduzidas e áreas extintas da grade curricular, devem fazer uma crítica a este sistema educacional elitista, excludente e tecnicista com a finalidade de construir instrumentos e argumentos válidos para a busca e defesa por uma escola que eduque como direito social e não como mercadoria. Temos de ter o compromisso de lutar por uma escola pública, democrática e laica, formada por profissionais da educação qualificados, licenciados e valorizados, com um currículo que atenda às necessidades científicas e profissionais para o mercado de trabalho, mas mais que isso, que valorize o pensamento crítico e a educação crítica e humanista. Que este projeto de educação desfaça a ideia de que a escola é somente um local para aprender a ler, escrever e contar, e que possa ser um local para que o sujeito se emancipe com os pressupostos das vivências que apontem caminhos metodológicos para um ensino desenvolvente para que os sujeitos se apropriem da cultura humana como discutiremos no próximo capítulo.

3.2 A Sociologia e seus desafios com a BNCC/Currículo Paulista Etapa Ensino Médio

Neste capítulo buscamos tratar, na perspectiva de uma análise crítica, sobre os conteúdos dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) em relação aos temas que envolvem o racismo e as relações étnico-raciais, e se estes se apresentam ou não como possíveis entraves para o processo de ensino-aprendizagem de Sociologia e, além disso, refletir sobre como isso afeta as diversas juventudes negras dentro do espaço escolar público.

Entretanto, a constituição desse novo cenário propõe uma educação voltada a atender aos interesses do capital, uma vez que esvazia os conteúdos prejudicando a formação das diferentes juventudes, sobretudo dos estudantes negros, que não se reconhecem nos currículos, inviabilizando a apropriação dos conhecimentos sistematizados, fato que impactará de forma decisiva na capacidade intelectual desses sujeitos ao lidarem com novos conhecimentos e compreenderem o propósito de determinadas ações realizadas no espaço da escola e para além dele, ou seja, para a vida em sua plenitude.

A aprovação da BNCC produziu várias mudanças, sendo que duas importantes dizem respeito à organização da grade curricular e do financiamento público desta etapa da educação básica. No que se refere à organização curricular, surgiram proposituras para a extinção da

obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia e, pela Reforma do Ensino Médio, a possibilidade de pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência; no que foi chamado do controverso reconhecimento do "notório saber", que dá indícios de maior precarização do trabalho docente e o comprometimento de uma educação de qualidade.

O "novo documento" separa o currículo em dois momentos, sendo um destinado à formação básica comum e o outro compreende cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) e cada estudante deve escolher o que quiser, uma vez que fazem parte das optativas, mesmo que ainda não tenha tido contato com disciplinas como a Sociologia e Filosofia que são ministradas apenas no primeiro ano do ensino médio.

O novo ensino médio, que aparentemente apresenta uma "nova" proposta e/ou um modelo de educação, recupera as noções de competências, habilidades, valores e atitudes voltadas ao mercado de trabalho a serem desenvolvidas pelas diversas juventudes. Tal "aparência" parece nos levar de volta ao passado, mais precisamente para o ano de 1971 com todas as implicações da Lei nº 5.692, que tinha sua centralidade marcada em uma educação profissionalizante aligeirada, para as classes trabalhadoras.

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A carga horária a ser cumprida pelos estudantes também sofreu alterações; a carga horária da formação básica comum, que era de 1.200 horas, passou para 1.800 horas; a composição estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas.

Para a sociedade em geral, num primeiro momento, a ampliação da carga horária parecia ser uma proposta atraente e que solucionaria os problemas de alto índice de evasão e o baixo desempenho dos estudantes em avaliações padrões nacionais, largamente divulgados sob a lógica caos e assim, aprovar em tempo recorde as novas reformas, como pontuam Moura e Filho (2017) que:

> Ao fazer política de terra arrasada sobre o EM público, o discurso oficial omite experiências positivas, em particular no ensino médio integrado à educação profissional (EMI) realizado em inúmeras escolas estaduais e na rede pública federal (Cefet, Institutos Federais, escolas vinculadas às universidades federais, Colégio Pedro II e UTFPR). Tais escolas se destacam em qualidade porque, dentre outras razões, reúnem o que em linhas anteriores denominamos condições de funcionamento necessárias, aliadas à concepção de formação humana integral, com a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos norteadores do currículo. (MOURA; FILHO, 2017, p. 120).

Porém, se uma das principais ideias pregadas por meio BNCC seria a ampliação da carga horária do ensino médio, sem dúvidas, a Emenda Constitucional n. 95/2016 – também conhecida como PEC da Morte, PEC do Teto, que congelou os gastos público por 20 anos na Saúde e na

Educação – e o acelerado processo de descontinuidade no governo Bolsonaro têm gerado grandes dificuldades para os gestores educacionais no âmbito das unidades escolares.

Diante do acima exposto, cabe destacar que, apesar das inúmeras reformas educacionais e a oitava Constituição instituída no Brasil, as questões voltadas às relações étnico raciais tiveram visibilidade apenas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, sendo reforçada com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que assegura, em tese, a obrigatoriedade da temática nos currículos da Educação Básica, em instituições públicas e privadas.

Tanto a BNCC como o CP apontam como campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as categorias "tempo e espaço", "território e fronteira", "indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética" e "política e trabalho" para serem trabalhadas com os estudantes; porém se exclui uma série de debates relativos às relações étnico raciais que são extremamente necessários no currículo escolar na atualidade, uma vez que expressam o amadurecimento de temas sociais, culturais, políticos e econômicos relativos aos grupos historicamente marginalizados do currículo.

Este tem sido um dos principais desafios postos à educação: um currículo sólido que garanta a formação integral dos sujeitos da escola pública, ao mesmo tempo, contemplando questões conceituais relacionadas às diferentes juventudes que fazem parte da escola pública, considerando a diversidade social, cultural e econômica dos grupos socialmente excluídos presentes na escola.

Nesse sentido, pensar em um sistema de educação implica também pensar em um currículo organizado de modo a abranger e atender todo o universo escolar contido no Brasil, bem como contemplar o conhecimento científico e as discussões mais recentes sobre o racismo.

Ao analisar tais documentos, foi possível perceber que a competência específica 5, por exemplo, é pulverizada no quadro organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que coloca a finalidade de identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. Porém não aborda com especificidade de como e de quais maneiras seria possível desenvolver as habilidades propostas para tal competência, garantindo as condições expressas pela lei. (BRASIL, 2018, p. 179).

No ensino médio é possível constatar que o conceito étnico e/ou étnico-racial aparece apenas oito vezes e não expressa com profundidade a importância de desenvolver conteúdos (trabalhar com conceitos) que dialoguem diretamente com as raízes estruturais do racismo no Brasil e na reflexão de estratégias que possam contribuir para o fim e até mesmo a erradicação do racismo, preconceitos e violência; na perspectiva de viver em uma sociedade mais justa e humana, que valorize todos os seus sujeitos, e não apenas uma pequena parcela, cumprindo o que está

expresso na própria Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5° “Todos são iguais perante a lei”, para que todos tenham seus direitos à vida na sociedade.

As habilidades, previstas tanto na BNCC como no CP, são articuladas à competência 5 de acordo com os documentos citados e que podem vir a ser ponto de partida para a construção de conceitos, signos, significados junto às diferentes juventudes no ensino médio, são:

> (EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade);
> (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
> (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
> (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. (BRASIL, 2018, p.564).

Entretanto, o fato de a competência 5 e as habilidades acima citadas constarem nos documentos normativos, não significa garantia da aplicabilidade da Lei 10.639/03 no espaço escolar em suas contradições. Assim, torna-se um desafio e ao mesmo tempo uma superação pensar nas questões referentes às relações étnico raciais no Brasil, por exemplo, estruturado a partir do racismo e de diferentes tipos de desigualdades, que atingem diretamente uma parcela das juventudes negras existentes também no espaço escolar.

Dessa maneira, de acordo com Gomes

> É bom atentar para o título das diretrizes: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ou seja, a discussão sobre a África e a cultura afro-brasileira e africana encontra-se em um campo mais amplo: a educação das relações étnico-raciais. Talvez seja essa a novidade mais interessante que as diretrizes trazem. A discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais. (GOMES, 2013, p.81).

Assim, entendemos que é de suma importância a presença da disciplina de Sociologia no ensino médio, pois ela oferece elementos que podem contribuir para além do ensino da disciplina. O olhar sociológico se faz necessário para apreender a instituição escolar em suas diversas dimensões sociais, ou seja, sua relação com as políticas educacionais, com a comunidade local, com seus trabalhadores, seus estudantes, etc.

A partir do acúmulo de lutas sociais, pedagógicas e legais se faz necessário o desenvolvimento de um trabalho voltado às relações étnico-raciais. Fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos estudados, de acordo com as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural (THC), é possível, de acordo com a lógica dialética de apropriação dos conteúdos propostos, desenvolver a desnaturalização das relações sociais cotidianas em seus diversos espaços e, em nosso caso, o espaço da escola.

Ademais, quando falamos das relações étnico raciais dentro da escola, vislumbramos atitudes baseadas em estereótipos, preconceitos, discriminação e racismo contra pessoas negras. Através de falsas naturalizações, como “brincadeiras/piadas”, o processo de violência simbólica deixa profundas marcas. Como a cor preta define a visão cultural de raça, não há dúvida que é a partir da cor da pele – que é o sinal mais visível – que aqueles que discriminam identificam seus alvos. Desta maneira, entendemos que essa situação é ainda mais acirrada a partir dos nefastos efeitos da lei do novo ensino médio para as diversas juventudes, mais precisamente com os estudantes negros, e coloca desafios permanentes ao trabalho pedagógico, fato que impõe a necessidade de buscar novos caminhos para o exercício da docência, motivo principal dessa pesquisa, que trataremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 4 - CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UM ENSINO DESENVOLVENTE

Enfrentamos hoje no sistema educacional público brasileiro, uma perda de sentido que acompanha a trajetória de estudantes, professores e gestores. Todavia, o interesse em tornar a escola um espaço significativo e construir ferramentas para lidar diante da crise de sentidos dos sujeitos que a frequentam tem acompanhado o caminho profissional dos professores. Os modos de perceber o espaço escolar, o ensinar e o aprender foram se constituindo em objetos de nossa atenção, seja enquanto prática teórica, seja na prática cotidiana.

Mesmo antes das necessidades educativas presentes, a escola continua a assumir o lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao propiciar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa maneira, fomentar o desenvolvimento psíquico, afetivo e moral dos indivíduos. Diante desse cenário, a afirmação de Vigotski se mostrou bastante provocativa e desencadeadora de nossas reflexões: "[…] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental" (VIGOTSKI, 1994, p. 115). A mediação dessa cultura, organizada e sistematizada pelo trabalho dos professores, é a forma pela qual os estudantes vão assimilar a aquisição de conhecimentos científicos e desenvolver as capacidades cognitivas e operativas, elementos da aprendizagem escolar que são interligados e indissociáveis.

Os sujeitos vão à escola para aprender e desenvolver os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Em razão disso, faz-se necessário estimular a capacidade de raciocínio e reflexão, melhorar a capacidade de análise e desenvolver as competências do pensar. Com efeito, a didática assume o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens do pensar. Cabe-lhe indagar como auxiliar os estudantes a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática (LIBÂNEO, 2007, p. 5). Concomitantemente, a razão pedagógica também se associa a um valor intrínseco, que é a formação do ser humano, pretendendo a auxiliar no processo educativo, a ser uma pessoa justa, disposta a participar ativamente e criticamente na vida social, política, cultural e profissional.

Compreendemos que a escola continua sendo uma instância necessária de democratização intelectual e política; e que uma política educacional democrática deve estar fundamentada na ideia de que o objetivo central da escola é a atividade de aprendizagem, ancorada no pensamento teórico e associada aos motivos dos educandos.

Ao pensarmos sobre uma correta organização da aprendizagem, torna-se essencial aliar a didática às novas investigações sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos estudantes para o desenvolvimento do pensamento. Para tal efeito,

pensar em um desenvolvimento do pensamento implica pensar sobre uma metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar.

Assumindo o princípio vigotskiano como suporte teórico, a educação, em sentido amplo, é um processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos no decorrer da história humana. Essa apropriação ocorre por meios internos e externos, de forma direta pela participação dos sujeitos na cultura e, de forma indireta, por meio da assimilação do conhecimento teórico. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo (LIBÂNEO, 2007, p. 6). Como diversos conhecimentos não são apreendidos por meio da vivência e da empiria, cabe às instituições de ensino possibilitarem formas universais e necessárias ao desenvolvimento mental, cujo processo se une aos fatores socioculturais e às condições internas dos indivíduos.

Diante da perspectiva do desenvolvimento humano, juntamente com a efetivação do conteúdo escolar, como produzir modos de tornar esses conhecimentos acessíveis, uma vez que nem toda forma de transmissão de conhecimentos científicos caminha nessa direção? Como podemos estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante a formação de conceitos e conhecimentos teóricos? Como desenvolver meios para que os estudantes potencializem sua aprendizagem? Como aponta Davydov (1999), a escolarização contribui para a formação humana dos sujeitos quando propicia o desenvolvimento de um tipo de pensamento que, sob a base dos conceitos científicos, favorece uma nova relação com os objetos e fenômenos. Denominado por Davydov (1999) de pensamento teórico, nesse tipo de concepção, o conceito científico não seria reduzido a um simples meio de descrição e classificação do mundo objetivo.

O conceito é tratado aqui como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a generalidade e a essência do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular operação mental (DAVYDOV, 1982, p. 300).

Assim, em conformidade com Davydov, a educação escolar deve influenciar significativamente o desenvolvimento dos estudantes, em nível de pensamento teórico, levando-se em consideração que a atividade de ensino do professor propicie a aquisição do pensamento teórico-científico e, por consequência, a ampliação do desenvolvimento mental por parte dos estudantes.

Em razão disso, é preciso que o ensino de conceitos esteja a serviço de uma didática pedagógica voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos, para a apropriação do conceito como atividade mental, o que em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual

próprio da escola tradicional, escolanovista e tecnicista, que está materializado em livros didáticos e apostilas. Tais procedimentos didáticos deverão salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprenderão a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação para lidar com a realidade de forma prática: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação. “Justamente, a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual. [...] A escola, a nosso juízo, deve ensinar as crianças a pensar teoricamente” (GOLDER apud LIBÂNEO, 2004, p. 7).

O objetivo desta pesquisa é, portanto, explorar as contribuições teóricas da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade para sustentar como base teórica a proposta da sequência didática de ensino de Sociologia em questão.

4.1 A Teoria da Atividade

A Teoria Histórico-cultural da Atividade refere-se à perspectiva teórica, inspirada em princípios marxistas, que vem sendo desenvolvida desde os anos 1920 e 1930, a qual busca compreender a formação do humano na atividade social. Desenvolvida inicialmente por Leontiev, Rubinstein e Luria, é geralmente considerada como uma continuidade da escola histórico-cultural iniciada por Lev Vigotski, na União Soviética. Segundo Libâneo (2007, p. 5), para Leontiev, “a ideia da análise da atividade como método na psicologia científica do homem foi formulada nos primeiros trabalhos de L. S. Vigotski,”. Por tradição da filosofia marxista, o conceito de atividade foi amplamente adotado nessa escola de pensamento.

A atividade, sendo a sua compreensão maior o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo. Leontiev parte do pressuposto de que o desenvolvimento do homem decorre das atividades que ele realiza. Seguindo essa linha de pensamento, as atividades assumem o papel principal no caminho para o desenvolvimento da linguagem e de outras formas de pensamento humano.

O homem se desenvolve por meio da atividade que exerce. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas decorre de um processo de apropriação, que transforma a atividade externa em atividade interna. Dessa forma, o processo de apropriação do conhecimento acontece no convívio social, de uma geração para outra, tomando a forma de consciência social. Portanto, o homem se apropria não só de mecanismos materiais, mas também de todo um sistema de significações que foram formados historicamente. (LEONTIEV, 1978, p. 6)

No cerne da ideia de atividade está um princípio central da filosofia materialista dialética: o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano se efetua no processo de apropriação da cultura mediante a interação com outras pessoas. Conforme tais processos de interação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores nesses processos se efetivam, primeiramente se manifesta na atividade externa, e em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência.

A atividade, nessa perspectiva, aparece como princípio explicativo da consciência e do método de pesquisa psicológica. A investigação da estrutura da atividade permite compreender a estrutura da consciência. Esta não é preconcebida, mas resulta das relações do sujeito com a realidade material que o cerca, da atividade do sujeito nesse cenário.

> A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal de conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas de consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que lhes coube a sorte. (LEONTIEV, 1983, p. 17).

O trabalho apresenta-se como condição para o aparecimento da consciência, e a relação do ser humano com seus pares e com a natureza toma novas dimensões. Leontiev (1978) aponta duas características básicas dessa atividade fundamental: 1) o uso e fabricação de instrumentos; e 2) a organização coletiva. "O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade". (LEONTIEV, 1978, p, 74).

Toda ação humana está voltada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre a característica objetiva. Sendo o trabalho uma atividade coletiva, a consciência também é uma realização social. A consciência não nos é dada naturalmente, nem gerada pelas leis da natureza; a consciência é gerada pela sociedade. O ensino tem a ver diretamente com isso, pois é uma forma de organização social, de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas ao longo de sua existência e objetivadas na cultura material e imaterial.

Para Libâneo (2004, p. 8), esse processo, que Vigotski, (1995) denominava de internalização, Leontiev (1978) explica pelo conceito de apropriação. Leontiev compreende por apropriação, "o processo que tem por resultado a reprodução, pelo indivíduo, das capacidades e procedimentos de conduta humana, historicamente formados". A apropriação pelo homem em sua forma externa implica a reorganização das funções psíquicas e motoras para se adequar ao objeto em questão. "Unicamente sobre a base das ações objetais conjuntas com o adulto, a criança vai dominando a linguagem, a comunicação verbal" (2004, p. 21). Mas para que isso ocorra, é necessário que o ser humano realize determinada atividade, com a finalidade de apropriar-se da cultura.

As propriedades do objeto devem ser entendidas como "as operações de trabalho historicamente elaboradas" (LEONTIEV, 1978, p. 268). Portanto, na atividade com o objeto, o indivíduo a expande, ao tomar para si, a cultura produzida pelas gerações anteriores. O processo de apropriação dos objetos pode ser compreendido como aprendizagem, que gera o desenvolvimento de cada indivíduo. Embora o ser humano já encontre o sistema de significações pronto, o modo como se apropria dele é marcado pelo significado e sentido.

O objeto compreendido como motivo, que pode ser tanto material como imaginado, é o que responde à necessidade do sujeito da atividade. As necessidades do sujeito precisam se

encaminhar a algum motivo. A necessidade sempre deriva de algo, isto é, apenas no objeto que a necessidade se define. O motivo é compreendido como o estímulo que direciona a atividade para determinado fim.

> [...] o mais importante que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade. É o objeto da atividade que confere à mesma determinada direção. Pela terminologia proposta por mim, o objeto da atividade é seu motivo real. Evidentemente, este pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente somente na imaginação, na ideia. O importante é que para além do objeto da atividade sempre está uma necessidade, que sempre responde a uma ou outra necessidade. (LEONTIEV, 1983, p. 82-83).

Além da característica do objeto, a estrutura da atividade de Leontiev se constitui de ações e operações. Para definir a atividade, é preciso evidenciar o seu motivo. Contudo, ela só pode existir em forma de ações direcionadas para objetivos já definidos. As ações, por sua vez, dependem da sistematização das operações, das condições instrumentais para a sua realização.

Todavia, tão importante quanto a compreensão sobre que tipo de aprendizagem se almeja atingir, é o domínio dos meios que tornam possível essa produção. Não basta o professor concordar com os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, de que o conteúdo escolar é importante para a humanização dos sujeitos, ou de que é função do ofício mediar tais conhecimentos. É necessário que o professor domine os instrumentos necessários para fazê-lo.

Embora essa teoria não tenha sido produzida com a finalidade pedagógica de orientar a ação docente, e o entendimento de que as teorias não oferecem instrumentos diretos e definitivos para o enfrentamento dos desafios da docência, podemos identificar na teoria da atividade princípios educativos necessários para pensar e redefinir ações e operações conforme as situações particulares e singulares encontradas nas condições concretas em sala de aula.

4.2 Construindo a Sequência Didática

A cultura africana e afro-brasileira é marcada por estereótipos criados pelo caráter único e eurocêntrico de se contar a história por meio de perspectivas derivadas de séculos passados. Tratando-se de uma sociedade marcada pelo racismo, e a escola que também desempenha o papel de reprodução social, notamos cenas de discriminação e preconceito que afligem crianças, jovens e servidores públicos negros nesse espaço social. O cabelo crespo da menina é alvo de piadas, a cor preta do garoto é vista com maus olhos. As características físicas, culturais e religiosas de alguns estudantes são alvo de zombarias e risos. Situações como essas acontecem de forma tão cotidiana e naturalizada que, quando alguém ousa tocar no assunto, é visto como errado. Kabengele Munanga em entrevista publicada em agosto de 2009 ao Jornal GGN[27] – o jornal de todos os Brasis já dizia que “o nosso racismo é um crime perfeito”.

[27] https://revistaforum.com.br:443/conteudo/detalhe_noticia.php?codNoticia=9485/kabengele-munanga---nosso-racismo-e-um-crime-perfeito.

Todavia, compreender que o racismo é um problema social e legitimar que a escola apenas reproduz esse ato é considerar a atuação do professor como uma ação meramente passiva, bem como desconsiderar a importância da escola na construção dos indivíduos e a escola como espaço de mudança social, que possibilitam a reflexão, contestação. Dentro dessa perspectiva, não discutir o preconceito, a discriminação e os nefastos efeitos do racismo é mascarar e atuar inversamente na construção e manutenção da democracia e construção da identidade dos estudantes negros dentro do espaço escolar.

Segundo Sforni (2017, p. 92), o professor, em primeiro momento, deve delimitar o ponto de partida para o desenvolvimento e planejamento dos conteúdos das aulas. Para isso, é necessário que o professor se aproprie dos conhecimentos dos estudantes e dos objetos da aprendizagem, assim como os processos cognitivos e afetivos desses sujeitos.

Apoiada na Lei 10.639/03, que obriga o ensino de História da África nas escolas, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais (2005), definimos os nossos objetivos para a referente sequência didática da seguinte maneira:

Objetivo geral:

- Produzir uma sequência didática que trabalhe conceitos como raça e racismo e suas interfaces, como eugenia, miscigenação, colorismo, etnia, colonialismo, escravização e ideologia.

Objetivos específicos:

- Analisar o papel da disciplina de Sociologia na desconstrução do preconceito em relação às pessoas negras;

- Conceituar e debater a construção de uma sociedade econômica e política organizada a partir das raças, e o projeto político de miscigenação que houve no Brasil.

- Instrumentalizar o jovem estudante para que tenha conhecimento de causa, e saiba se defender de possíveis preconceitos que vierem a ocorrer na sua trajetória de vida, exigindo seus direitos, caso necessite;

- Produzir o exercício da cidadania e promover formas de igualdade, justiça e solidariedade;

- Valorizar a disciplina de Sociologia como disciplina viva e ativa da grade curricular.

Por fim, espera-se que o estudo sobre o continente africano não fique limitado, estereotipado e contado por um único ponto de vista, e que este ensino possa conduzir à melhor compreensão do mundo e da sociedade brasileira, contribuindo na formação de cidadãos ativos e justos.

4.3 Infográficos explicativos da sequência didática

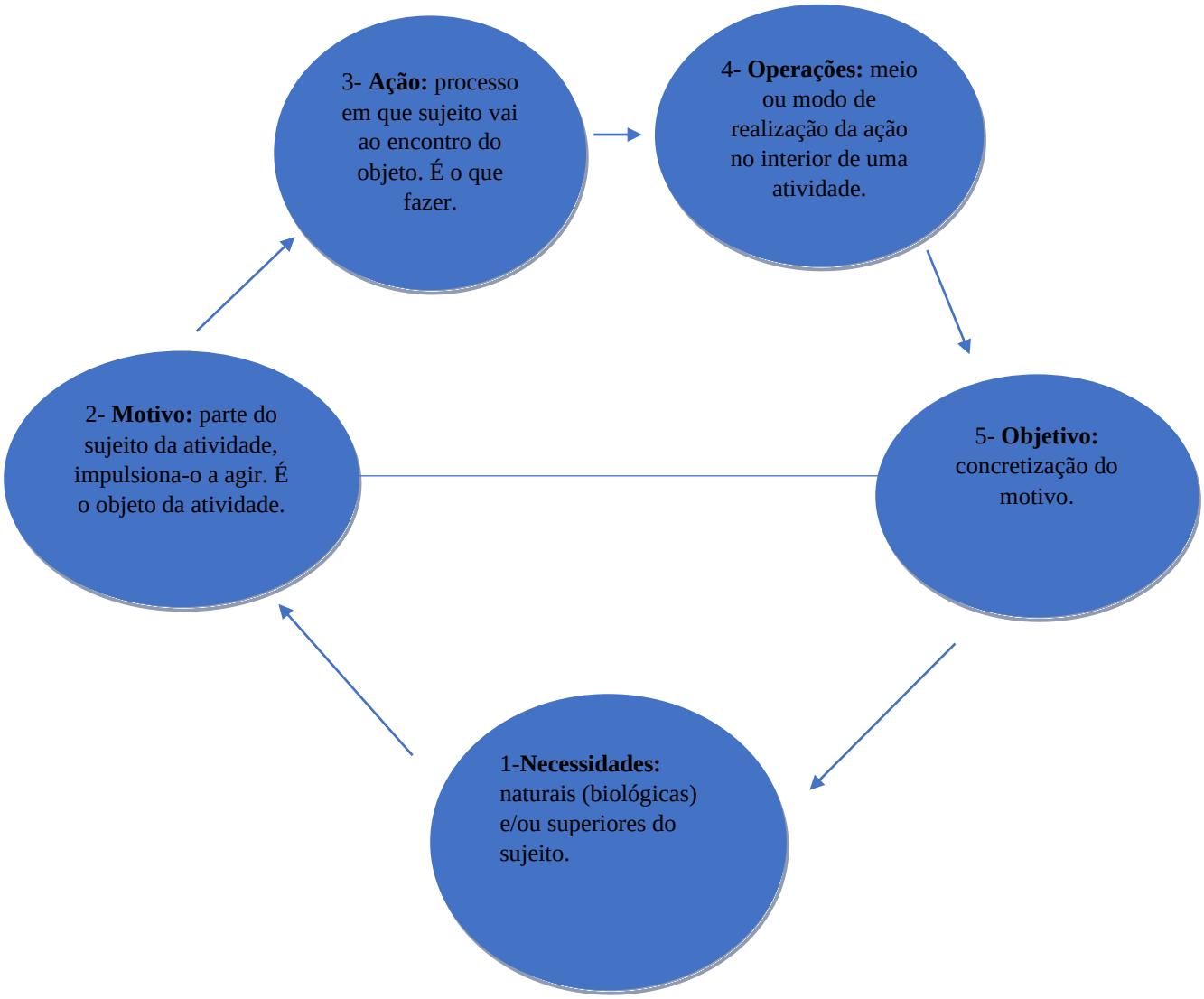
Para melhor visualização da estrutura geral da atividade de ensino e de estudo elaborada, recorremos aos infográficos elaborados por Nádya Soares Tablas de Araujo Pereira (2020) como um esquema importante na compreensão dos componentes gerais da atividade, apresentados em seu trabalho *Consumo e consumismo: uma proposta de sequência didática para ensinar e aprender sociologia.*

Começaremos com a questão norteadora para desenvolver a necessidade dos estudantes: *É possível não ser racista numa sociedade racista?* Nesse momento, espera-se que os estudantes mobilizem o conhecimento prévio que possuem para tentar responder a essa questão. A partir da provocação introdutória, os estudantes buscarão responder à pergunta com base no todo caótico, partindo de informações e opiniões sem fundamentação teórica e naturalizando as relações étnico raciais e de poder no Brasil. Entretanto, ao perceberem que o concreto imediato não será o suficiente para responder a essa questão, buscarão encontrar alternativas para desvendar o problema. No caso, ele será colocado a partir da seguinte provocação: *mas o que significa ser ou não ser racista?* Tal pergunta tem o propósito de chamar a atenção dos estudantes para esse questionamento, para que utilizem e desenvolvam suas funções psíquicas superiores e tentem descobrir – a partir das ações e operações – o sentido da atividade.

As ações e operações somente serão realizadas quando os estudantes encontrarem o motivo da atividade. Ao reconhecerem o motivo da atividade, acontece a realização das ações necessárias para encontrar o princípio geral do objeto. Os estudantes, ao compreenderem a essência dos conceitos, poderão estabelecer as relações necessárias entre o concreto pensado e a sua realidade objetiva, momento este em que ocorre a apropriação do conhecimento teórico.

Estrutura da teoria da atividade

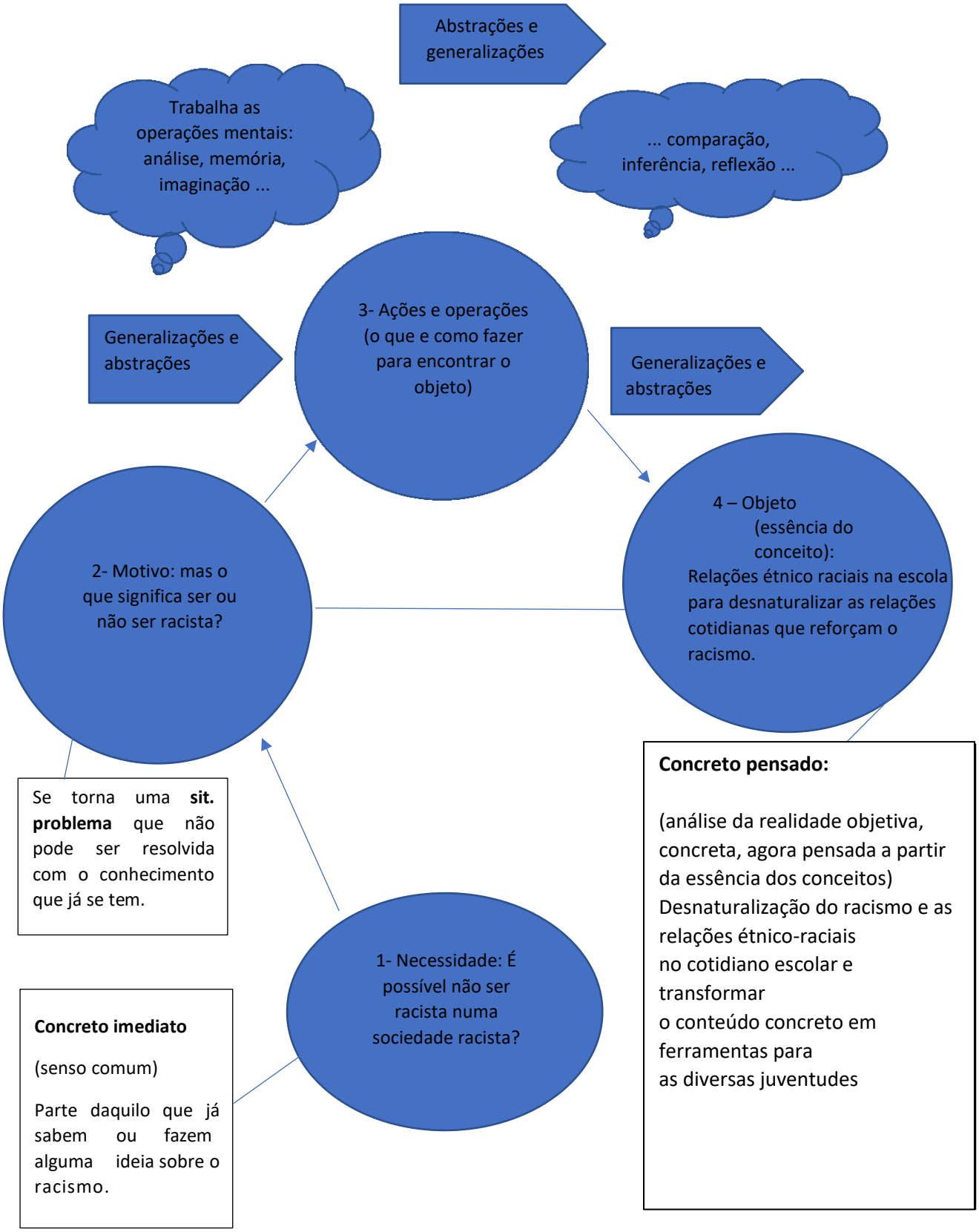
Infográfico 1: Estrutura da atividade de ensino



Fonte: organização da autora

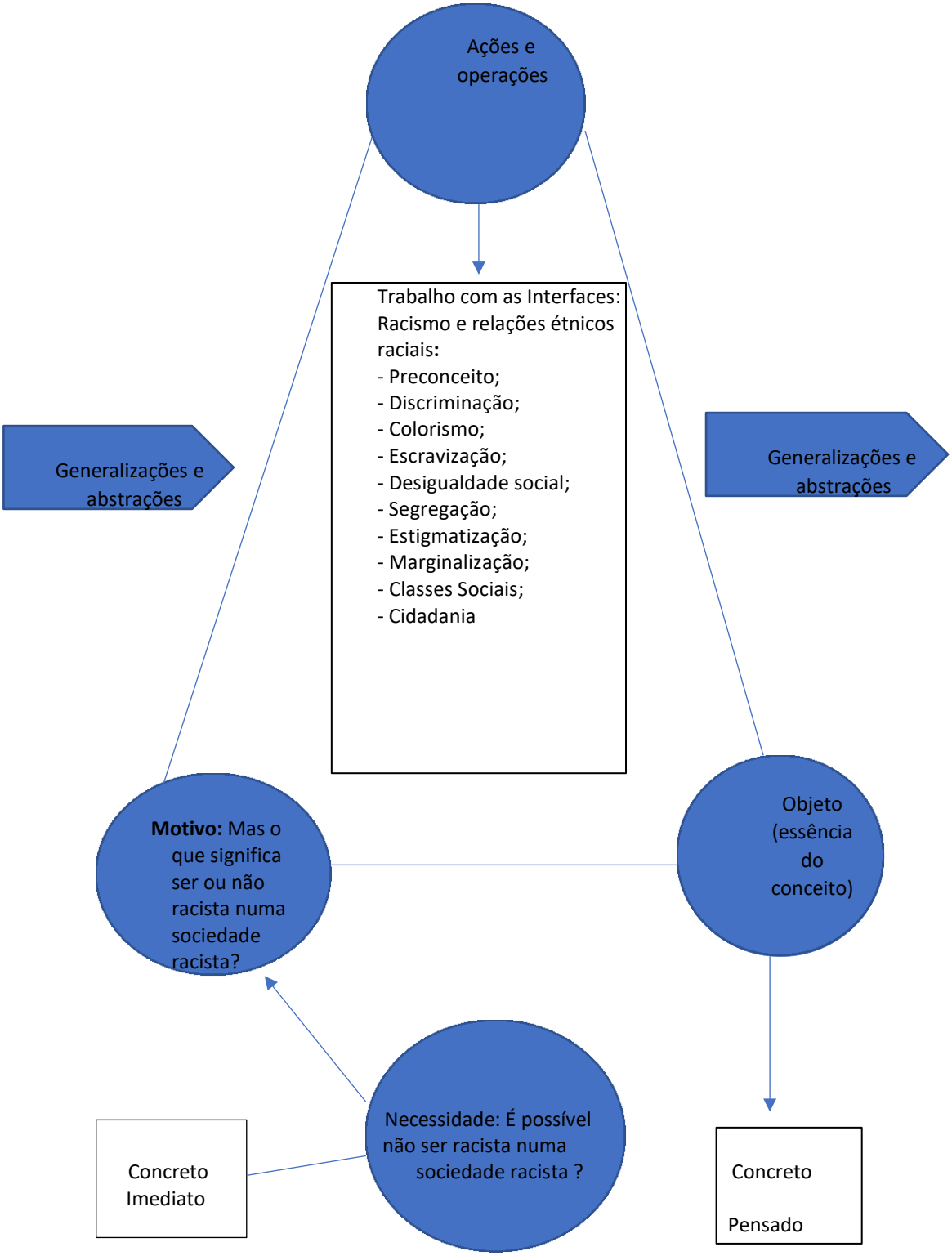
1. **Necessidades:** naturais (biológicas) e/ou superiores do sujeito. Estado de carências.
2. **Motivo**: parte do sujeito da atividade, impulsiona-o a agir. É o objeto da atividade no plano mental, mas ainda não apropriado pelo sujeito. Há a identificação do objeto que atenderá a necessidade.
3. **Ação**: processo em que o sujeito vai efetivamente ao encontro do objeto da atividade. É o que fazer.
4. **Operações**: meio, modo, suporte à realização da(s) ação(es) no interior de uma atividade.
5. **Objetivo**: objeto da atividade (essência conceitual), materialização do motivo.

Infográfico 2: Estrutura da atividade de ensino – "racismo e as relações étnico-raciais"



Fonte: Adaptado pela autora do modelo de Pereira (2020)

Infográfico 3: O trabalho nas ações e operações



Fonte: Adaptado pela autora do modelo de Pereira (2020)

CAPÍTULO 5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO. ENFRENTANDO O DESAFIO

Este capítulo é dedicado à apresentação de como foi realizada a elaboração, implementação e análise da sequência didática: "É possível não ser racista numa sociedade racista? Uma proposta de sequência didática para o ensino de Sociologia".

A sequência foi estruturada a partir da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev, que defende que o homem se desenvolve a partir do momento em que consegue satisfazer uma determinada necessidade no meio em que vive, se relaciona e com isso se torna humano.

As autoras Luciana Mara Tachini Barbosa e Marilda Gonçalves Dias Facci (2018) apontam que o sujeito nasce com as funções psicológicas elementares e que, com o aprendizado por meio da cultura e das vivências adquiridas ao longo de sua vida, essas funções tornam-se funções psicológicas superiores, que são um tipo de comportamento consciente, com ação proposital, capacidade de planejamento e pensamento abstrato.

> [...] todo comportamento humano é aprendido primeiro em nível interpsicológico, a partir das interações sociais, e depois passa a ser internalizado. O mesmo ocorre com as funções psicológicas superiores tais como a memória lógica, raciocínio abstrato, atenção concentrada entre outras funções. Essas funções, com a apropriação da cultura, deixam de ser biológicas e passam a ser culturais. Tal desenvolvimento ocorre por meio da mediação de instrumentos e signos – os instrumentos físicos são aqueles que potencializam as ações materiais dos homens, enquanto os instrumentos simbólicos (signos) permitem sua ação mental. (BARBOSA; FACCI, 2018, p. 50).

Dessa maneira a Teoria Histórico-Cultural, teoria criada por um grupo de psicólogos soviéticos, liderado por L. S. Vigotski (1896-1934), tem como princípio orientador a dimensão histórico-cultural do psiquismo. A teoria tem como tema central o desenvolvimento humano e a aprendizagem, e assim, estabelece que cada indivíduo é capaz de se desenvolver e aprender a partir das interações com o meio em que se relaciona; ou seja, o indivíduo modifica o ambiente e este o modifica de volta. Para ele, o homem é um ser que se forma em contato com as diversas dimensões da sociedade; a interação com o ambiente é um fator decisivo como vivência pessoal e significativa para cada um.

Diante das possibilidades da *Teoria Histórico-Cultural* de Vigotski que tem sua centralidade a partir da interação com o meio sociocultural — a sociedade —, o professor, como sujeito mais experiente, por meio de uma ação mediadora, deverá colocar os estudantes numa relação direta com os objetos da cultura e estimular a interação entre os estudantes e seus pares, sendo essa troca de suma importância para a geração de novos aprendizados e vivências durante esse complexo processo.

Cabe ainda ao professor elaborar, propor e organizar os conteúdos em ações voltadas ao desenvolvimento dos estudantes, partindo de uma relação dialética entre o conhecimento acumulado com os que ainda necessitam ser apreendidos por parte dos estudantes.

Essas ações podem partir de uma situação-problema, não como uma mera transmissão oral, mas uma ação que estimule a leitura, reflexão, questionamento e argumentação das ideias, e outros trabalhos podem ser desenvolvidos em pequenos grupos ou coletivamente de forma que os estudantes em parceria possam cooperar e participar ativamente da elaboração de uma resposta, mesma que ainda de maneira provisória. Nessa relação dialética, o professor também tem a oportunidade de se reconstituir em sua própria prática docente, pois ele não se faz sujeito do processo de ensino quando é meramente obrigado a reproduzir e transmitir conteúdos esvaziados dos seus sentidos e significados.

Desse modo, acreditamos que a *THC*, concebida por Vigotski juntamente com a Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev, defende que o desenvolvimento humano se dá pela necessidade de estabelecer uma relação com o meio em que está inserido para satisfazer uma determinada necessidade pessoal, e o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo é resultado de um processo de aquisição de conhecimento, que transforma a ação externa em ações internas. Porém Leontiev não está se referindo a qualquer tipo de atividade, mas, sim, àquela em que os sujeitos tenham um motivo, e que este motivo leve à realização de ações e operações que possam sanar as necessidades e alcançar o objeto da motivação (LEONTIEV, 2010).

Leontiev é enfático ao destacar que nem tudo é atividade, pois para que haja atividade é preciso que haja antes, motivo:

> Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Para Damiani (2006, p. 5) Leontiev denomina de operações os métodos para realizar diferentes ações. As ações são relacionadas com os objetivos e as operações com as condições. Se tivermos o objetivo de dividir um objeto em partes (ação), por exemplo, poderemos recorrer a diferentes procedimentos (operações) para fazê-lo, como cortar, quebrar, serrar, desmontar, etc.

Para tanto, ao pensarmos na elaboração, desenvolvimento e implementação da sequência didática escolhemos os conceitos, objetivos e ações que pudessem contribuir com a sistematização de conhecimentos em relação ao racismo e as relações étnico raciais com os estudantes da 2ª série do ensino médio. A escola em questão localiza-se na zona norte da cidade de Marília-SP, sendo que o bairro conta com infraestrutura adequada com água encanada, esgoto, eletricidade, unidade de saúde básica, comércio variado e com outras escolas circunvizinhas. O prédio, construído em 1972, com 3.068m² abriga dez salas de aula; sendo que no período da manhã há oito salas para o ensino médio e duas para os 9º anos do ensino fundamental II. Já no período da tarde as dez salas são ocupadas por alunos do 6º ao 9º ano do fundamental II.

Por meio de pesquisa documental da escola, foi possível localizar o questionário socioeconômico aplicado no ano de 2019 respondido antes da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que possibilitou identificar a faixa etária dos estudantes está assim distribuída: 19,3% com 13 anos; 18,9% com 14; 16,5% com 12; 16,1% com 15 anos; 14,9 com 11; 8,4% com 16 anos; com 17 anos com 5,2%. Com 18 anos, 0,7 estudantes estão dando terminalidade no ensino médio.

Ao analisar os documentos, foi possível identificar que, de acordo com as respostas dos estudantes, 60,9% apresentam uma estrutura familiar convencional, ou seja, composta pela mãe e pelo pai; que 28,7% têm apenas a mãe; 4,6% apenas o pai; 0,4 disseram residir com outros familiares e 2,69% dos estudantes expuseram ter outros responsáveis legais. Vale ressaltar que no quesito escolaridade observou-se que 13,5% das mães e 14,4% dos pais dos estudantes não concluíram o ensino fundamental e que 1,8% das mães e 2% dos pais, apesar de saberem ler e escrever, nunca frequentaram a escola.

Outra informação relevante para corroborar os objetivos da pesquisa foi no que concerne aos dados a respeito da autodeclaração dos estudantes, sendo que 45,6% naquele momento informaram ser pardos; 34,1% se autodeclaram brancos; 17,7 negros e 2,6% se identificaram com origens asiáticas e indígenas.

A escolha do conceito racismo e relações étnico raciais se deu a partir da compreensão de que, apesar de o Brasil ser um país plural, multicultural e intercultural, como são também as nossas salas de aula, a população negra do país, assim como os estudantes, enfrenta diversas situações que envolvem discriminação, preconceito e racismo, e com isso se faz necessário a proposição de um trabalho educativo que intervenha nessa situação, uma vez que ensinar e aprender são atividades especificamente humanas e podem auxiliar nesse processo de fim ao racismo.

Entretanto sabemos que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta dificuldades em lidar com as contradições advindas do racismo, que também afetam as nossas escolas, inviabilizando ações que colaborem para as relações étnico-raciais. Muitas vezes, com o intuito de evitar os diferentes conflitos gerados por práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas gestores, professores e funcionários preferem não discutir sobre o assunto, deixando que essas situações sigam de forma velada, silenciadas sem qualquer discussão ou posicionamento frente a esses tipos de violência.

Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

> a ação mais comumente utilizada para combater o racismo nas escolas é o "silenciamento", por parte dos professores, equipe pedagógica e direção das escolas. O "silenciamento" é uma das ações, atitudes e estratégias adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo. Dessa forma, de um lado professores não costumam intervir diante de conflitos que agridem crianças negras, em virtude de sua raça/cor, de outro, recomendam aos alunos negros, quando hostilizados por sua cor/raça, que ignorem, finjam que a agressão não é dirigida a eles. (SILVA, 2018, p. 131).

Com isso, a própria autora adverte que "a pouca ou a ausência de intervenção causa sofrimento junto às crianças negras, intensificando a baixa autoestima, além de promover segregação e pouca convivência entre crianças negras e não negras" (SILVA, 2018, p. 131).

Entretanto, sabemos que a escola[28] sozinha não é capaz de resolver todas as mazelas da sociedade brasileira, pois ela está imersa e reflete as diversas interfaces da violência, pois os sujeitos que compõem esse espaço adentram juntamente com seus amores, dores e contradições como propõe Sforni:

> [...] entendemos que a escola é também um espaço de luta e de contradição. Não é a instância determinante das transformações sociais, mas nem por isso deixa de ter influência sobre ela. Razão pela qual sempre esteve na pauta das políticas conservadoras que fazem questão de ocupar esse espaço. (SFORNI, 2017, p. 85).

Porém, uma escola preocupada com seus estudantes e que tenha por objetivo construir um espaço organizado, acolhedor e prazeroso, que seja um espaço vivo que estabeleça uma estreita relação entre educação e formação humana, valoriza e possibilita a apropriação do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade. Segundo Ilienkov (2007), as escolas precisam ensinar as nossas crianças a pensar.

> Portanto, é necessário "ensinar a pensar", em primeiro lugar, desenvolvendo a capacidade de propor (fazer) questões corretamente. A ciência em si começou e começa toda vez com isto - propondo uma questão à natureza, formulando um problema - isto é, uma tarefa que é insolúvel com a ajuda de métodos de ação, seguindo trilhas já conhecidas - batidas e pisoteadas. Cada recém-chegado ao reino da ciência, criança ou adulto, deve começar sua jornada com isto, com a formulação

[28] É de suma importância destacar aqui a escola como uma instituição complexa, que reflete elementos vigentes no próprio modelo de sociedade vigente; porém sabemos que há professores que são mais sensíveis à temática e como ela atinge a vida dos estudantes negros e não negros.

> afiada de uma dificuldade que é insuperável com o auxílio de meios pré-científicos, com a expressão precisa e acurada de uma situação problema. (ILIENKOV, 2007, p.17).

Desta maneira, refletindo sobre uma escola cujo propósito seja uma educação que ensine nossos estudantes a pensar, elaboramos a sequência didática como uma possibilidade para professores e estudantes frente ao currículo esvaziado acerca dos conteúdos relacionados ao racismo e às relações étnico-raciais.

Mas o que é uma sequência didática? No nosso caso, trata-se da elaboração de um conjunto sequencial de ações para aulas de Sociologia/Itinerário Formativo com o conteúdo racismo e das relações étnico-raciais, a partir das ideias propostas por Sforni (2017, p. 92), que consiste no planejamento e análise do objeto, do sujeito da aprendizagem e dos processos afetivo-cognitivos a serem mobilizados. Essas etapas são fundamentais para que as práticas sociais já vivenciadas pelos estudantes possam mobilizar as funções psíquicas superiores e com isso, transformar a vivência em conhecimento concreto pensado.

Qual a sua intenção? A intenção da sequência didática, além de desnudar a tão mencionada fala "trabalhar a partir da realidade dos alunos", que é constantemente ouvida e dita nas salas de professores, mas sem ao certo saber que essa ideia consiste em partir das práticas sociais já vivenciadas pelos estudantes; ou seja, partir do conhecimento concreto imediato ao concreto pensado e vice-versa. E para atingir esse conhecimento sabido pensado "[...] apropriar-se de um conceito significa "pensar com" ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo." (SFORNI, 2017, p. 91).

Por que elaborar a sequência didática? Em uma sala repleta de estudantes, um estudante da turma relatou que, "havia recebido um elogio de um professor, que de maneira informal disse que ele era um menino muito forte e que facilmente conseguiria um trabalho como servente de pedreiro. Ele afirmou que por um breve espaço de tempo permaneceu calado, mas, no momento em que foi possível, indagou se esse era o sonho de trabalho para o filho dele também e me perguntou se o que havia acontecido era racismo". Nesse momento, alguns estudantes começaram a rir, outros demonstraram constrangimento, ao perceberem a minha indignação e reação diante de tal relato. Por alguns longos instantes fiquei me questionando acerca do que autoriza um professor a se referir aos estudantes daquela maneira? E como não poderia ser diferente, enquanto mulher, preta, periférica e professora com olhar mais sensível para perceber condutas e práticas racistas, respondi que sim, que se tratava de uma manifestação racista. Dessa maneira, o fato em questão tornou-se motivo de reflexão de como

seria possível dar continuidade às discussões e transformá-las em uma boa situação de aprendizagem.

Diante da situação acima descrita para a sequência didática, priorizamos, inicialmente, a escolha dos conceitos racismo e as relações étnico raciais para o desenvolvimento de situações-problema em que os estudantes sentissem necessidade de buscar informações, conhecer mais sobre o assunto e encontrar respostas que elucidassem as questões cotidianas do racismo e seus efeitos. E também servir como possibilidades de produto educacional, para a utilização de professores e estudantes sobre as questões que permeiam o racismo e as relações étnico raciais no ensino de Sociologia, além da intenção de aprimorar a construção de um olhar crítico dos estudantes, pelo qual possam construir elementos para estranhar e desnaturalizar esses e outros fenômenos sociais e não mais enxergá-los como algo natural e/ou que sempre foram da maneira como os conhecemos hoje.

Assim, a sequência didática foi organizada com o total de dez temas específicos, e, por meio de um conjunto de aulas, foi implementada juntamente com os estudantes, como é possível perceber a seguir na organização do quadro abaixo:

Quadro 3 - Quadro da Sequência				
É POSSÍVEL NÃO SER RACISTA NUMA SOCIEDADE RACISTA? UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA				
Tema: levar aos conceitos	Senso Comum	Desnaturalização (Objetivo)	Ações	Avaliação
1ª Ação: Preconceito discriminação e racismo. **Racismo tem cor?**	Não existe diferença no Brasil, todos somos iguais perante a Lei. Existe racismo contra a cor negra, pois acontece contra os negros. Qualquer pessoa pode ser racista, independente da cor. Os negros são racistas com eles mesmo.	Quais tipos de preconceito, discriminação e racismo são possíveis identificar nas imagens?" Racismo: (conceito) Categorias históricas: preconceito, discriminação e racismo. O conceito de Racismo e como afeta o cotidiano dos estudantes, como sujeitos históricos e sociais, sendo transformados e transformadores dessa realidade.	Apresentação de imagens cotidianas retiradas da internet sobre preconceito, discriminação e racismo. Levar piadas (fala do presidente Bolsonaro, deputada Bia Kicis investigada por racismo, diz que só quis fazer uma piada) **Questões do debate em sala:** Conhece alguém que já teve atitudes racistas? Como age uma pessoa racista? Quais tipos de palavras, falas e/ou comentários são reproduzidos no dia a dia que nos levam a perceber, que são preconceituosas, discriminatórias e racistas? Você tem algum tipo de preconceito?	Análise das imagens, da fala do Presidente Bolsonaro e da piada feita pela Deputada Bia Kicis? Registro individual acerca dos conhecimentos iniciais dos conceitos preconceito, discriminação e racismo. Participação e envolvimento na ação.
2ª Ação: Preconceito, discriminação e racismo.	Nunca senti nada, pois não sou negro. É muito difícil entender o que as pessoas negras sentem.	Como se sentem as pessoas que sofrem situações que envolvem preconceito, discriminação e racismo?	Confecção de cartões (placas) com termos, palavras e expressões preconceituosas, discriminatórias e racistas. Serão afixadas nas costas dos estudantes sem que saibam o que estará escrito e por meio das atitudes dos demais estudantes deverá descobrir qual é a palavra.	Participação e envolvimento na ação. Relato da experiência com foco nas sensações, debate e registro coletivo da atividade. Argumentação das principais ideias. Elaboração de tabela de autodeclaração
3ª Ação: Discriminação e racismo.	Raça, racismo e etnia, qual é a diferença?	O que significa preconceito, discriminação e racismo? Compreender o surgimento dos termos e conceitos referentes a raça, racismo e etnia.	Levantamento dos conhecimentos prévios: Quem se considera negro aqui? Racismo, é um problema meu ou nosso? Por que existe racismo? Apresentação, leitura colaborativa e exposição do texto didático: De onde vem ... raça, racismo e etnia? **Questões do debate em sala:** O que pensaram, sentiram e perceberam quando leram o título e as imagens, ajudaram na antecipação de ideias sobre o assunto presente no texto?	Deixar os estudantes se sentirem à vontade para expressar suas ideias na da roda de conversa. Exposição e argumentação no debate. Participação e

			O que perceberam e compreenderam com a leitura? Questionamentos sobre o que compreenderam sobre o significado dos conceitos raça, racismo e etnia? Como podemos definir essas três dimensões? Quais as principais características? Como lidam com as questões que envolvem práticas racistas no dia a dia? Em quais momentos é possível diferenciar um conceito do outro em nosso cotidiano? De que maneiras são percebidas em nossa sociedade? E quais pessoas eles afetam e qual o seu grau de intensidade? E aí? É possível não ser racista numa sociedade racista?	envolvimento na ação.
4ª Ação: Racismo tem cor? Colorismo/preconceito/racismo	Cada um tem a sua cor: neguinho, chocolate, a cor do pecado. "Eu sou uma mulher negra de pele clara". "Eu sou parda, minha mãe é negra e meu pai um homem branco".	Como as pessoas se referem às diferentes tonalidades de pele? Compreender o surgimento e as implicações do colorismo no nosso cotidiano.	"A Rainha do Carnaval considerada "negra demais"" (https://www.youtube.com/watch?v=S0ODz9aIQ_k&t=540s) e "Será que você sabe mesmo o que é colorismo?" https://www.youtube.com/watch?v=FaMSWL3360k) seguido do texto didático "Você sabe o que é Colorismo?". Em 1976, quando o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), permitiu que cada indivíduo dissesse de forma livre com qual cor se identifica no Censo Demográfico, entre os mais de 136 registros estavam algumas, como, "cor de burro quando foge", "meio-branca", "loira-clara" e "morena castanha". Atualmente, o levantamento padroniza as cores. (matéria de jornal Folha de São Paulo) **Questões do debate em sala:** O que pensaram em relação ao título e imagem presente no texto? O que perceberam e compreenderam com a apresentação dos documentários e a leitura do texto? Será que a artista do documentário "A Rainha do Carnaval" teria sido considerada "negra demais" se a sociedade não fosse racista? Questionamentos sobre o que compreenderam sobre o significado do conceito colorismo? Como o colorismo é percebido no nosso dia a dia? Teve alguma mudança na sua autodeclaração após essa atividade? Quem se considera negro aqui? Racismo, problema meu, ou nosso?	Elaboração de texto síntese em duplas. Reconstrução da tabela de autodeclaração. Exposição e argumentação no debate. Participação e envolvimento na ação.

			Por que existe Racismo? Como as pessoas se referem ao tom da sua pele e a pele de outras? Existe diferença entre ser preto, pardo e negro?	
5ª Ação: O escravo negro era gente?	Os africanos foram escravizados por serem mais resistentes ao sol por causa da cor da pele. São mais fortes para o trabalho pesado.	Saber o que é ser escravo? Conceito de escravização: a pessoa é uma mercadoria e tem um dono/proprietário.	Aula expositiva e dialogada, apresentação de Powerpoint com imagens de negros escravizados, recortes de jornais/classificados (venda e compra de pessoas da época). **Questões do debate em sala:** E hoje o negro é gente? Ainda há escravização no Brasil? O negro ainda é considerado mercadoria? A cor da pele das pessoas que realizam o trabalho escravo do passado é a mesma das pessoas que realizam o trabalho precarizado na atualidade, se há relações? Se hoje em dia, além do trabalho precarizado, existe trabalho em condições análogas à escravização. Se a sociedade não fosse racista a escravização dos negros africanos teria ocorrido?	Discutir com os estudantes o que compreenderam, se ajuda entender e responder a situação-problema? Exposição e argumentação no debate. Participação e envolvimento na ação.
6ª Ação: Alguém é superior ao Outro?	Não existe racismo...é mimi	Em que consiste as ideologias raciais e teses eugenistas? Identificar a construção de ideias racistas, qual a intenção das teses eugenistas no Brasil e de que maneira essas construções interferem na do estudante. E compreender os aspectos sociais, políticos e ideológicos das teorias racistas.	Apresentar o documentário “Menino 23 Infâncias Perdidas no Brasil 2016”. Leitura compartilhada, análise e interpretação oral do texto didático Ideologias raciais e teses eugenistas. **Questão do debate em sala:** Quais as ideias afirmavam a superioridade do branco sobre o negro.	Reservar um tempo para que os estudantes possam expressar suas impressões acerca das principais ideias apresentadas e se é possível ajudar na construção de algumas respostas para a situação-problema. Exposição e argumentação no debate. Participação e envolvimento na ação.

7ª Ação: Diversidade e desigualdade **Somos todos iguais? Todos somos seres humanos! Mas e agora? Somos todos iguais ou diferentes?**	Pra mim é tudo igual	Conceito de desigualdade socioeconômica, segregação social, cultural, espacial, violência e diferentes tipos de repressão. Conceitos: Estigmatização e marginalização. Classes sociais Restrição ao acesso à cidadania	Disponibilizar e assistir ao filme "O ódio que você semeia" (The Hate You Give originalmente) Apresentar e realizar as discussões sobre o filme juntamente com a situação-problema. Anotar na lousa as principais ideias e em seguida promover um debate com questões elaboradas previamente. Leitura e análise do texto Estigmatização/ Classes Sociais/Restrições à Cidadania/Discriminação Ocupacional. **Questões do debate em sala:** De acordo com o filme qual foi o real motivo do pai treinar os filhos no caso de abordagem policial? Qual a diferença entre o procedimento de abordagem policial quando o suspeito é branco? E como é se o suspeito for negro? Por que o índice de brancos mortos por "bala perdida" é infinitamente menor? O crime reside em ser negro? Em algum momento do filme é possível perceber que a personagem principal passa por uma espécie de embranquecimento? O filme aborda algum momento em que é possível perceber privilégios e a meritocracia? Negros, mulheres, pessoas da comunidade LGBTQIA+, povos indígenas e nordestinos, dentre diversas outras minorias (se é que podem ser chamados numericamente de minorias) sofrem inúmeros preconceitos todos os dias. Sendo assim, como falar em igualdade? Há alguma semelhança do filme com o cotidiano brasileiro? Se a sociedade em que o filme se passa não fosse racista, será que haveria tantos conflitos como os que aconteceram?	Participação, engajamento e socialização das pesquisas. Registro coletivo dos conceitos provisórios dos estudantes em relação ao preconceito, discriminação e racismo. Elaboração de texto síntese. Participação, engajamento e socialização das pesquisas

8ª Ação: Ser negro é drama ou tema? **Como a desigualdade constrói barreiras para a população negra.**	Ai...lá vem o drama!	Compreender como os efeitos do racismo geram diversos tipos de desigualdades que interferem na vida cotidiana dos sujeitos. Desejar compreender como o racismo fornece bases para as desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas.	Retomada da discussão sobre o filme passado na aula anterior. Relembrar com os estudantes o tema central abordado no filme, quais os fatos mais significativos. Iniciar debate sobre a situação-problema, discutir como o racismo produz as desigualdades. Distribuir cópias da letra do rap e assistir o clipe Negro Drama, de Racionais MC's. Leitura compartilhada e em seguida roda de conversa para a exposição das principais ideias. **Questões do debate em sala** De acordo com a letra do rap ser negro é um problema? Caso invertêssemos a ordem das palavras para "Drama Negro", o sentido seria o mesmo? Por quê? Como as dimensões que envolvem saúde, educação, moradia, trabalho, cultura, lazer, violência e formas de resistência são abordadas na letra do rap? Por que a violência contra os negros é maior do que contra os brancos? Quem comete essa violência? Como a sociedade reage frente às frequentes mortes de pessoas negras? Qual a importância do rap como meio de expressão? Como a desigualdade constrói barreiras para a população negra? É possível não ser racista numa sociedade racista?	Leitura compartilhada da letra do rap e assistir o clipe Negro Drama, de Racionais MC's. Elaboração de texto coletivo.
9ª Ação: **E aí qual é o movimento?** **Quem lutou e ainda luta pelos seus direitos?** **E o que conquistamos?**	Como esse povo gosta de um feriado! Existe movimento branco?	Compreender os marcos históricos de luta do povo negro por meio dos movimentos sociais, as conquistas do dia 20 de novembro e cotas nas Universidades Públicas.	Socializar imagens que representem movimentos sociais, leitura compartilhada e socializada de texto didático Movimentos sociais — 20 de novembro e cotas - Lei 12.711/12 nas Universidades Públicas: Brasil: uma história de resistência e luta, debate, organização da apresentação de seminário integrado sobre o movimento negro. **Questões da pesquisa para o seminário** A origem do movimento negro; Principais objetivos e reivindicações; Principais expoentes e Lutas e conquistas.	Pesquisas para organização do seminário. A origem do movimento negro. Principais objetivos e reivindicações. Principais expoentes. Lutas e conquistas. Sistematização e apresentação do seminário.

10ª Ação: É possível não ser racista numa sociedade racista?	Racismo, é problema meu, é problema seu ou é problema nosso!	Os aspectos da cultura negra, as lutas, formas de resistência e pensar em alternativas para a construção de uma sociedade sem racismo.	Retomada dos temas/conceitos para produção de texto coletivo tendo em vista uma sociedade sem racismo e com a intencionalidade. Leitura individual e compartilhada do texto A cultura negra: luta e resistência de um povo	Fichamento do texto. Produção de texto coletivo.

Fonte: organização da autora

Em seguida faremos um breve relato de como as ações foram desenvolvidas em cada aula, a apresentação de textos didáticos utilizados, as respostas provisórias formuladas pelos estudantes no decorrer de cada aula e a transcrição de sínteses das aulas que solicitamos como forma de avaliação, sendo que em alguns momentos elas foram feitas coletivamente, em pequenos grupos, em duplas e individualmente.

Descrição das ações realizadas durante a aulas

Ação 01 *(2 aulas) - Criar necessidades para transformá-las em motivos*

Em nossa sequência didática, para enriquecer as ações, antes de apresentar a questão norteadora e o tempo necessário para discussões com os estudantes, pensamos ser necessário a intervenção da professora/pesquisadora com uma roda de conversa para que os estudantes pudessem identificar a temática da aula, contribuir para que fosse possível acionar os conhecimentos prévios e com isso, iniciar o desenvolvimento da necessidade. Mas qual seria a melhor ação para iniciar? De onde partir? Pensamos então em iniciar as discussões com os estudantes a partir da apresentação de registros de falas de políticos de extrema direita que partem do racismo como ação recreativa e imagens para realização de indagações que remetessem aos vários tipos de preconceitos, discriminações e racismo. O material utilizado foi retirado da Internet e tivemos preocupação com a qualidade, por isso preferimos imprimir as imagens em papel de fotografias e tamanho A4 para facilitar no processo de análise dos estudantes.

Material utilizado com os estudantes:

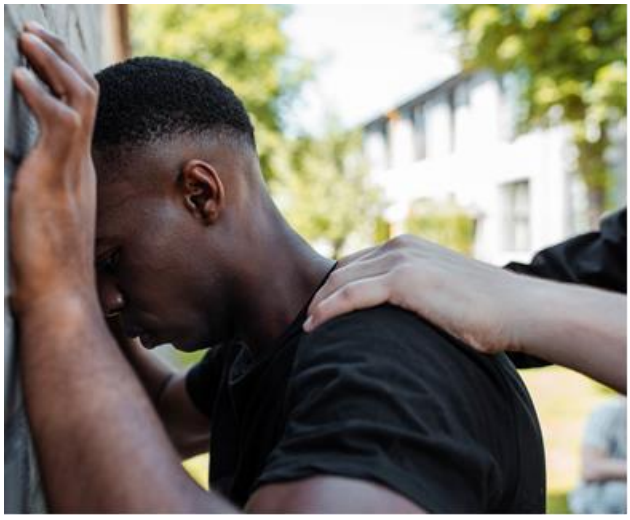
Fala do ex -Presidente Bolsonaro e piada feita pela Deputada Bia Kicis.





Fonte: Imagens retiradas da internet (2017 e 2020)

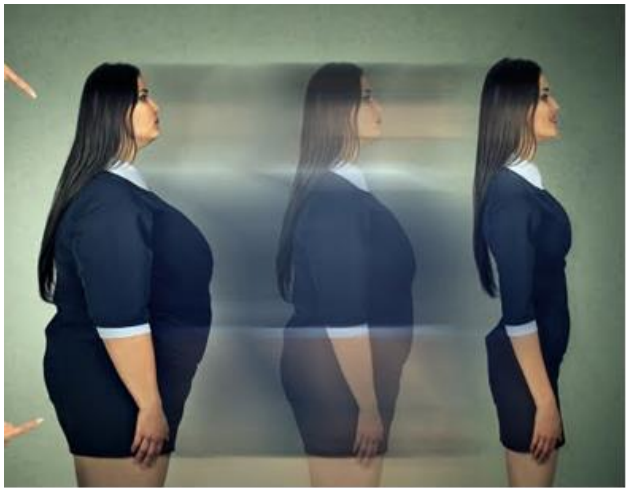
Conjunto da amostra de imagens que evidenciava situações de preconceito, discriminação e racismo veiculadas nos diferentes meios de comunicação utilizadas na aula para análise dos estudantes.















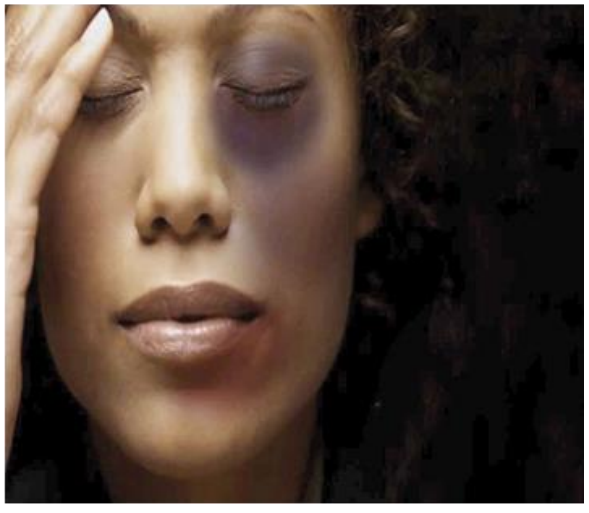

EAPOLIS







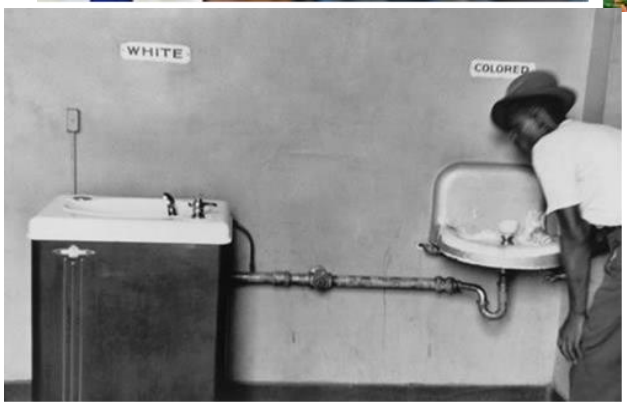





EUROPA
LATUFF 2008






WHITE
COLORED








TROPICÁLIA






www.agazetanews.com.br
A GAZETA NEWS


PRF


PRF
6191





Essa ação foi desenvolvida como ponto de partida para a temática da aula antes de lhes apresentar a questão norteadora.

Desse modo, sistematizamos nossas ações para a primeira aula da seguinte maneira:

1. Situação-Problema: Quais tipos de preconceito, discriminação e racismo são possíveis identificar nas imagens, na fala do Presidente Bolsonaro e na piada feita pela Deputada Bia Kicis?

2. Motivo/Objeto: “O que significa preconceito, discriminação e racismo?”

3. Objetivo: Introduzir a temática a ser estudada.

4. Ações: Dinâmica inicial.

5. Operações: Amostra de imagens que evidenciava situações de preconceito, discriminação e racismo veiculadas nos diferentes meios de comunicação, além da cópia da fala do Presidente Bolsonaro e da piada feita pela Deputada Bia Kicis e foi pedido que os estudantes escolhessem uma das imagens identificando-as e justificando suas respectivas escolhas a partir de seus conhecimentos prévios, e em seguida fizessem suas considerações a respeito da fala do Presidente e da Deputada.

1) Questão norteadora: “É possível não ser racista numa sociedade racista?”

Objetivo: Gerar a necessidade nos estudantes de saber mais sobre os conteúdos “preconceito, discriminação e racismo”, para que desejassem aprofundar o assunto, para que transformassem essa necessidade em um problema a ser enfrentado, a ser resolvido, com intencionalidade.

Questões para debate após a socialização das ideias apresentadas:- Conhece alguém que já teve atitudes racistas? - Como age uma pessoa racista? - Quais tipos de palavras, falas e/ou comentários são reproduzidos no dia a dia que nos levam a perceber, que são preconceituosas, discriminatórias e racistas? - Você tem algum tipo de preconceito?

Durante a realização do debate os estudantes verbalizaram palavras e expressões que acreditavam ser racistas, que *a priori* foram registradas na lousa e depois organizadas conforme segue tabela abaixo:

Quadro 4 - Registro falas dos estudantes (palavras/frases/expressões)

Registro realizado na lousa com as falas dos estudantes (palavras/frases/expressões)	
A coisa tá preta	Negra gostosa
Barriga suja	Negrinho
Burro preto	Negro sem-vergonha
Cabelo de bombril	Ovelha negra
Cabelo duro	Pé na cozinha
Cabelo ruim	Pé na senzala
Cor do pecado	Pé sujo
Gorila	Pele feia
Lápis cor da pele	Porco
Macaco	Preto favelado
Maconheiro	Preto sem-vergonha
Chuta que é macumba	Serviço de preto
Mulambo	Tenho até um amigo negro
Mulata	Trabalho feito nas coxas
Nega, nego e neguinho	

Fonte – Organização da autora

Além das palavras, frases e expressões, os estudantes mencionaram também algumas situações que já haviam presenciado e/ou tinham conhecimento que envolviam preconceito, discriminação e racismo conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 - Situações de preconceito, discriminação e racismo

A polícia só para os neguinhos, nunca vi parar um branco.
Cabelo bandido: sempre está armado ou preso.
Em jogos de futebol já jogaram bananas ou chamaram jogadores de macaco.
Menino negro adotado é confundido como menino de rua em shopping.
Mulheres negras na maioria das vezes são confundidas como empregadas domésticas.
Pessoas negras são seguidas dentro de certos estabelecimentos.
Preto parado é suspeito, correndo é bandido.
Rapaz negro de terno é confundido como segurança.

Fonte - Organização da autora

Avaliação: de modo geral os estudantes demonstraram interesse e participaram ativamente da atividade; sendo que cada imagem escolhida foi imediatamente justificada e nomeada de acordo com a situação abordada com diversos comentários.

No decorrer da atividade, os estudantes levantaram também questões relacionadas à

autodeclaração, e a professora/pesquisadora colocou que, de acordo com a atual classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o quesito "cor ou raça" é composto das categorias brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas. Mas que retomaria o assunto com mais profundidade nas atividades seguintes.

Diante da situação apresentada, fizeram parte do debate questionamentos acerca da maneira pela qual os estudantes se autodeclararam naquele momento, conforme o quadro que segue no quadro abaixo:

Quadro 6 - Autodeclaração dos Estudantes 1

Autodeclaração dos Estudantes	
Brancos	6
Pardos	11
Pretos	10
Amarelos	2
Indígenas	0
Não soube informar	5
Total de estudantes	34

Fonte: Organização da autora

Outra questão evidenciada por meio do debate foi de que uma considerável quantidade de estudantes, mais precisamente de 11 estudantes, que fazem parte do grupo dos autodeclarados brancos e aqueles que não souberam informar, expuseram suas respectivas dificuldades em compreender quais eram as sensações e sentimentos que as pessoas sentem principalmente no campo emocional e afetivo nos momentos em que sofrem ações de cunho preconceituoso, discriminatório e racista.

Tal preocupação exigiu pensar em estratégias que poderiam ser utilizadas para que, mesmo de maneira simples, pudesse contribuir com esse entendimento que é tão subjetivo. No momento respondi que iria pensar em algo que pudesse vir a colaborar para que fosse possível compreendermos como se sentem as pessoas que sofrem esses tipos de violência como o preconceito, discriminação e racismo.

Síntese Coletiva da Aula

PONTO 1: Acreditamos que preconceito e discriminação sejam conceitos bem mais antigos que o próprio racismo, tendo em vista que os dois sempre estão presentes em quaisquer circunstâncias cotidianas vividas pelas pessoas; entretanto muitas vezes são classificados e confundidos pelas pessoas. Percebemos a existência de vários tipos de preconceitos como os que seguem abaixo:

Preconceito contra mulheres (machismo, misoginia e sexismo);
Preconceito social (de classe);
Preconceito racial (racismo);
Preconceito contra pessoas transsexuais (transfobia);
Preconceito contra homossexuais (homofobia);
Preconceito contra judeus (antissemitismo);

Preconceito religioso;
Preconceito contra gordos (gordofobia);
Preconceito contra deficientes físicos (capacitismo) e
Preconceito contra estrangeiros (xenofobia) etc.

PONTO 2: Esses diferentes tipos de preconceitos são destinados a vários corpos sociais, por vezes até mais de um tipo como no caso de um corpo negro, homossexual e com alguma deficiência.

Por vezes, esses preconceitos são reforçados em grande parte pela mídia; ou seja, pelos grandes meios de comunicação (TV, rádio, jornal), que veicula pensamentos e atitudes preconceituosas pelas novelas, filmes, propagandas, etc. que acabam por veicular e influenciar o comportamento de muitas pessoas.

PONTO 3: As fotos são revoltantes, pois é a concretização expressa da violência de um ser humano contra outro, e simplesmente por um ter um comportamento diferente do outro. Porém as falas repercutidas por políticos na mídia me parecem ainda piores, pois são pessoas que deveriam dar o exemplo em suas atitudes e condutas, mas acabam por disseminar ainda mais comportamentos antiéticos e que prejudicam as pessoas que mais sofrem em nossa sociedade por estar excluídas de vários direitos.

Fonte – Organização da autora

Essa primeira ação foi de extrema importância para saber o que os estudantes já conheciam a respeito dos conceitos de preconceito, discriminação e racismo, e dessa maneira verificar o que eles pensam sobre o que se pretende ser transformado em motivo para apreender. No desenvolvimento dessa primeira ação, compreendemos que o conhecimento e as dúvidas dos estudantes em relação aos diferentes significados dos conceitos de preconceito, discriminação e racismo poderiam fazer parte do concreto imediato da turma (SFORNI, 2017). Como parte importante das discussões, percebemos que alguns estudantes trazem consigo aspectos do senso comum que desqualificam a imagem do negro, pois, embora tenham fenótipos negros, não reconhecem e não valorizam sua negritude.

Tal situação é evidenciada por Munanga (2004, p. 52) ao dizer que no Brasil não é fácil definir quem é negro e que não é, uma vez que “há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso”, como pode ser evidenciada nos dados apresentados no quadro sobre a autodeclaração dos estudantes.

Momento da ação com os estudantes: Apreciação de imagens



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

***Ação 02** (4 aulas) - Placa nas costas*

Buscando dirimir algumas das questões levantadas e questionadas pelos estudantes ao iniciar as ações das aulas e dar continuidade à Sequência Didática, propus uma nova dinâmica, intitulada “Placa nas costas”.

A dinâmica consistia em fixar nas costas dos estudantes alguns termos e conceitos, sem que eles soubessem o que estava ali escrito, a fim de que, por meios de determinadas formas de falar, gestos e manifestações dos demais estudantes, o estudante que estava com uma dada placa pudesse identificar qual era o tipo de preconceito, discriminação e racismo que estava representando.

O conjunto de palavras previamente escolhido estava ligado às posições privilegiadas, que em uma sociedade o racismo está presente e sobre papéis sociais, respectivamente. Para tanto, os materiais utilizados foram papel, fitas adesivas e canetas.

1. Situação-Problema: Como se sentem as pessoas que sofrem situações que envolvem preconceito, discriminação e racismo?

2. Motivo/objeto: “O que significa preconceito, discriminação e racismo?”

3. Objetivo: Conceito de preconceito/discriminação/racismo.

4. Ações: Dinâmica placa nas costas: Sensibilização interativa e artística para a compreensão de quais sensações e sentimentos das pessoas que sofrem ações de cunho preconceituoso, discriminatório e racista.

5. Operações: Confecção de cartões (placas) com termos, palavras e expressões preconceituosas, discriminatórias e racistas, que são comumente veiculadas na mídia e cotidiano dos estudantes. Tais cartões foram afixados nas costas de todos os estudantes, mas com o combinado de que não deveriam falar um para o outro. E num círculo um estudante se colocava no centro e os demais deveriam dizer palavras, frases e/ou expressões que remeteriam ao que estava escrito e esse estudante deveria descobrir qual era a palavra escrita como no exemplo abaixo.

Momento da ação com os estudantes: Placa nas costas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

6. Avaliação da Ação: Ao utilizar práticas cênicas como ferramenta didática, a partir do método Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, a sala de aula se tornou um ambiente estimulante e crítico, pois todos os estudantes tiveram condições de expor seus sentimentos e sensações em relação aos impactos dos diferentes tipos de violências reproduzidos no momento em que estavam no meio do círculo e até mesmo quando deveriam usar frases que não consideravam certas para serem ditas para outras pessoas.

Já na roda de conversa, os estudantes mencionaram que acharam difícil falar e ouvir algumas expressões que são percebidas cotidianamente em diversos lugares - até mesmo na escola. Mas o que mais chamou atenção foi o relato de uma estudante que estava com o cartão escrito “Pele Feia” e o outro que estava com o cartão “Cabelo de Bombril”.

Os estudantes relataram que demoraram para entender e relacionar as frases e palavras ditas pelos demais estudantes com a palavra escrita em suas costas, e que se sentiram mal, com uma sensação de peso e que tiveram vontade de chorar em ouvir tudo o que havia sido dito; e que é difícil de acreditar que ainda existem pessoas capazes de utilizar falas e atitudes discriminatórias e racistas com outros seres humanos.

De maneira geral, no momento da roda de conversa os estudantes verbalizaram diversas sensações; sendo que o sentimento de tristeza foi o mais associado ao racismo. Porém outros sentimentos e sensações também foram elencados e anotados na lousa como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 7 - Sentimento frente ao racismo

Angústia	Incomodado
Ansiedade	Injustiça
Baixa Autoestima	Inseguro
Complexo de Inferioridade	Insuficiente
Confuso	Inútil
Deprimido	Magoado
Desconfortável	Medo
Desprezo	Menos Inteligente

Desrespeito	Ódio
Discriminado	Ofendido
Dor	Raiva
Feio	Revolta
Humilhação	Sem futuro
Ignorância	Sofrimento
Incapaz	Vergonha

Fonte – Organização da autora

A partir das informações acima, na roda de conversa realizamos a sensibilização e reflexão, por meio do envolvimento dos estudantes, e diante do reconhecimento de inúmeros acontecimentos preconceituosos, discriminatórios, racistas e de violências psicológicas e simbólicas que se manifestam nos diversos contextos sociais, foi possível perceber as demandas dos estudantes por espaços para dialogar sobre a temática.

Uma das estudantes envolvidas em todo o processo verbalizou que foi moradora da comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro, com uma população de aproximadamente 180 mil habitantes e que era constantemente identificada como "favelada" devido à cor de sua pele e por seguidas vezes ouvia que era uma menina incapaz de aprender e sem futuro.

Vale ressaltar que essa ação foi importante para o processo educativo na prevenção e combate a atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas ao menos com estudantes dessa turma com a qual vem sendo desenvolvida a sequência didática, que estão a cada aula ressignificando suas próprias vivências.

A aula estava caminhando para o fim; então, solicitei que em grupos os estudantes registrassem suas ideias e conclusões até aquele momento de como entendiam os conceitos de preconceito, discriminação e racismo.

Nos registros, a maioria dos estudantes fizeram confusão entre os conceitos de preconceito e discriminação; e o conceito racismo foi melhor estruturado por três grupos de estudantes.

Ao analisar a ação e o resultado do quadro 7 elaborado juntamente com os estudantes concordamos com Munanga (2015, p. 10 -11) quando o antropólogo afirma que, além das ferramentas teórico-metodológicas das Ciências Sociais que estudam os aspectos e significados sociológicos, antropológicos e políticos do racismo numa abordagem estrutural e/ou diacrônica, a "psicologia social brasileira também poderia contribuir na produção do conhecimento sobre o racismo e suas consequências na estrutura psíquica tanto dos indivíduos vítimas, ou seja, das pessoas-alvo quanto das perpetradoras do racismo", pois segundo o autor é evidente que os processos de preconceito e discriminação racial geram sofrimento psíquico às pessoas negras.

Para continuidade das ações da SQ, apresentei e distribuí aos estudantes cópias do texto didático intitulado "De onde vem... raça, racismo e etnia?" para ser lido com a

realização de fichamento como tarefa a ser cumprida para a próxima aula com o objetivo da retomada das discussões e debates.

Parte de Síntese realizada em dupla da Aula

Sou uma mulher branca, me acho bonita e atraente. Confesso que tinha dificuldades para compreender qual é o real sentimento de uma pessoa que sofre racismo; pois não vejo nenhuma diferença entre uma pessoa negra e eu. Há pessoas brancas com um péssimo caráter como há negros de péssimo caráter também. Penso que as pessoas deveriam ser vistas pelo que elas são e não pela cor da sua pele.

Acredito que a escola é o local ideal para debater essas questões, pois com a ação que realizamos hoje na aula de Sociologia pude sentir na pele. Eu fiquei com a plaquinha de mulher negra nas costas e no momento em que fui ao centro do círculo e meus amigos começaram a fazer todos aqueles absurdos, me senti perdida e demorei para fazer a associação do que eles falavam e o que estava escrito, deu até uma angústia em saber que todos os dias mulheres negras ouvem coisas como "seu cabelo é horrível", "você deve sair com todo mundo" e que desejam pôr as mãos em partes do seu corpo. Nessa ação me senti angustiada e incomodada, mas foi uma vivência muito boa, posso dizer que foi um choque de realidade e que quero saber mais sobre esse assunto.

Para Leontiev (1978), a atividade humana não existe sem ter uma necessidade de que se transforme em motivo, que leve o sujeito ao encontro do objeto que a satisfaça. A dinâmica utilizada permitiu o encontro dos estudantes com o preconceito, criando novas necessidades de compreender esse processo, sendo um fio condutor para a realização da SQ como um todo, pois ela forneceu condições para que os estudantes pudessem interagir, internalizar e exteriorizar por meio dos depoimentos as sensações que tiveram a partir das colocações dos demais estudantes, como nos relata Vigotski:

> A construção do conhecimento ocorre a partir de um grande e importante processo de interação, pois além da importância da socialização no processo de construção do conhecimento, a afetividade tem um importante papel na construção do próprio sujeito e em suas ações (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

E nesse processo de interação e socialização com o meio externo, os estudantes desencadearam novas relações conceituais, que contribuíram com a superação de níveis de senso comum referente ao racismo, além de contribuir para a construção da identidade conforme nos alerta Gomes:

> A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41).

Ação 03 *(2 aulas) - De onde vem... raça, racismo e etnia?*

Leitura individualizada, colaborativa e socialização das principais ideias apresentadas no texto didático "De onde vem... raça, racismo e etnia?", a partir da leitura e fichamentos dos estudantes.

1. Situação-Problema: Qual o significado de preconceito, discriminação e racismo? /

ou O que significa preconceito, discriminação e racismo?

2. Motivo/objeto: Compreender o surgimento dos termos e conceitos referentes a raça, racismo e etnia.

3. Objetivo: Compreender como o racismo afeta nosso cotidiano enquanto sujeitos históricos e sociais, sendo transformados e transformadores dessa realidade.

4. Ações: Retomada das principais ideias e concepções abordadas no texto apresentado na aula anterior.

5. Operações: Inicialmente registro das ideias e dúvidas dos estudantes na lousa, desenvolver outros questionamentos: “Quem se considera negro aqui?”, “Racismo, é um problema meu ou nosso?” “Por que existe racismo?" Continuar com o registro das ideias na lousa.

6. Avaliação da Ação: Sistematização das contribuições dos estudantes e verificação se os objetivos foram atingidos por meio dos registros solicitados. O que foi aprendido nesta aula ajuda a responder a situação-problema?

Após a leitura colaborativa e exposição das principais ideias acerca do texto, fizemos uma roda de conversa/debate com as seguintes perguntas:

- O que pensaram, sentiram e perceberam quando leram o título e as imagens, ajudaram na antecipação de ideias sobre o assunto presente no texto?
- O que perceberam e compreenderam com a leitura?
- Questionamentos sobre o que compreenderam sobre o significado dos conceitos raça, racismo e etnia?
- Como podemos definir essas três dimensões?
- Quais as principais características? Como lidam com as questões que envolvem práticas racistas no dia a dia?
- Em quais momentos é possível diferenciar um conceito do outro em nosso cotidiano?
- De que maneira são percebidas em nossa sociedade? E quais pessoas eles afetam e qual o seu grau de intensidade?
- E aí? É possível não ser racista numa sociedade racista?

A fotografia abaixo foi realizada durante o momento da apresentação e leitura do texto didático De onde vem ... raça, racismo e etnia?

Momento da ação com os estudantes: Leitura do texto didático De onde vem... raça, racismo e etnia?



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

5.1 Texto Didático 1: De onde vem ... raça, racismo e etnia?

Ao longo de nossas aulas de Sociologia, vários temas foram abordados. Porém um de grande relevância trazido nas discussões foram as constantes notícias veiculadas dia a dia nos meios de comunicação (TV, rádio, internet e outros) de casos que envolvem situações de preconceito, discriminação e racismo. Diante desse contexto buscamos problematizar acerca da construção de uma definição para cada um dos termos.

Então como podemos definir essas três dimensões? Quais as principais características? Como e de que maneira são percebidas em nossa sociedade? E quais pessoas eles afetam e qual o seu grau de intensidade?



Mulher negra resgatada teme segurar mão de repórter após 54 anos de abuso (Fonte: Imagem da internet)



Trabalhador congolês é espancado até a morte por cobrar salário atrasado (Fonte: Imagem da internet)

	
Mulher branca diz a passageira negra do metrô que seu cabelo "pode transmitir doença" (Fonte: Imagem da internet)	Jovem negra grávida é morta por "bala perdida" durante ação da PM no Rio de Janeiro (Fonte: Imagem da internet)

As lamentáveis cenas acima, repercutidas pelos meios de comunicação, foram abordadas e discutidas durante as nossas aulas, colocando em evidência o que está acontecendo com a população negra em nosso país. Mas de onde vem toda essa intolerância, aversão, ódio e violência contra as pessoas negras? Por que quando pensamos ou falamos da população negra, logo nos vem à mente a palavra RAÇA? Por que o termo "raça" é usado? Por que a sociedade é dividida dessa forma? O que essa divisão esconde? E como ela afeta a vida das pessoas? Para buscar resolver essas questões e outras questões nos baseamos na *Apostila Sétimo Ano – Terceira Certificação -2015,* elaborada pelos professores Alline Torres, Marília Silva, Paulo Victor Aniceto, Raquel Silveira e Tatiana Bukowitz do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro para as nossas discussões em sala de aula.

RAÇA: É muito forte e bastante difundida a ideia de que existem várias raças no mundo. Entretanto, a própria palavra raça possui diferentes significados, o que gera muita confusão e alimenta os diversos tipos de preconceito e discriminação. Ao fazer uma rápida consulta ao dicionário, por exemplo, encontraremos as seguintes definições:

Raça: É o conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, a conformação do crânio e do rosto, o tipo de cabelo, etc., são semelhantes e são transmitidas por meio de hereditariedade (de pais para filhos), embora variem de indivíduo para indivíduo. 2. Restr. Antrop. Cada uma das grandes subdivisões da espécie humana, e que supostamente constitui uma unidade relativamente separada e distinta, com características biológicas e organização genética próprias. [Diversos autores, seguindo critérios distintos de classificação, propuseram diferentes classificações da humanidade em termos raciais. A mais básica e difundida é a das três grandes subdivisões: caucasóide (raça branca), negróide (raça negra) e mongolóide (raça amarela). [Como conceito antropológico, sofreu numerosas e fortes críticas, pois a diversidade genética da humanidade parece apresentar-se num contínuo, e não como uma distribuição em grupos isoláveis, e as explicações que recorrem à noção de raça não respondem satisfatoriamente às questões colocadas pelas variações culturais]. 3. O conjunto

dos ascendentes e descendentes de uma família, uma tribo ou um povo, que se origina de um tronco comum. 4. Ascendência, origem, estirpe, casta. 5. Descendência, progênie, geração. [...] (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999).

A primeira explicação de "Raça" vem de uma base teológica, ou seja, segundo a tradição Cristã, após o dilúvio que daria fim ao caos em que se encontrava a humanidade, os filhos de Noé, Cam, Sem e Jafé, foram os responsáveis por repovoar a terra com seus descendentes. Cada um cuidou de repovoar cada continente dos três conhecidos no velho mundo. Sem repovoou a Ásia. Jafé a Europa e Cam a África. O fato que justificou a inferioridade dos Africanos foi uma passagem bíblica em que Cam, seu filho Canaã e toda sua descendência foram amaldiçoados por Noé. No capítulo 9, versículos 18-27 do Gênesis diz: após beber vinho, Noé ficou nu dentro de sua tenda, dormindo. Cam, pai de Canaã, viu a nudez de seu pai e chamou os dois irmãos, Sem e Jafé, que tomaram um manto e o cobriram. Ao acordar, Noé soube do acontecido e pronunciou o terrível veredicto: "maldito seja Canaã, que ele seja para seus irmãos o último dos escravos. Bendito seja Javé, o Deus de Sem, e que Canaã seja seu escravo e que Deus dilate a Jafé, e que Canaã seja seu escravo.

Quando da época das colonizações, a Igreja foi grande incentivadora econômica do empreendimento escravista, e tinha de justificar as ações da escravização biblicamente e desta forma, os europeus tentam explicar o outro que ele considerava ser diferente.

O conceito de "raça" teve como objetivo fazer uma classificação de diferentes grupos sociais ou de certos tipos de seres humanos com uma origem comum, sendo objeto de estudo da Biologia e da Antropologia.

A biologia e a antropologia física criaram a ideia de raças humanas, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos.

Do ponto de vista da Biologia, o conceito raça é definido como um conjunto de características físicas de um ser vivo – designa um grupo de indivíduos que têm uma parte importante de seus genes em comum, e que podem ser diferenciados dos membros de outros grupos a partir desses genes. A Antropologia, durante muito tempo, considerou que o conceito de raça designaria um grupo humano ao qual se atribui determinada origem e cujos membros possuem características físicas e mentais comuns. Após reflexões, esta ideia passou a incorporar características políticas ou culturais desse grupo, decorrentes de sua história.

Um dos grandes colaboradores dessa ideia foi o botânico Carolus Linnaeus, que na área biológica propôs em 1758, a divisão e a categorização das espécies em reino, classe, ordem, gênero e espécie, mais tarde fez também a proposta de classificar o Homo sapiens em quatro variedades do homem:

1) Americano (Homo sapiens americanus: vermelho, mau temperamento, subjugável);

2) Europeu (europaeus: branco, sério, forte);

3) Asiático (Homo sapiens asiaticus: amarelo, melancólico, ganancioso);

4) Africano (Homo sapiens afer: preto, impassível, preguiçoso).

Atualmente as principais categorias são: reino, filo, classe, ordem, família, gênero e espécie.

A partir do século XV, no período das Grandes Navegações, os europeus (espanhóis, franceses, ingleses, portugueses e outros) passaram a explorar e dominar as populações nativas da Ásia, África, Oceania e Américas, que eram consideradas inferiores e, em alguns casos, desprovidas de inteligência e humanidade – "homens bárbaros semelhantes a bestas", por apresentarem características físicas e culturais diferentes.

Nunca foi segredo que o principal objetivo das Grandes Navegações era o comércio transatlântico de escravos, que atendia uma demanda por mão-de-obra, pois as nações europeias estavam interessadas em aumentar a produção de gêneros como açúcar, café, algodão e tabaco em território colonial para abastecer o crescente consumo europeu.

Nesse contexto, as diferenças foram utilizadas para classificar e dividir as pessoas em raças: a raça superior (os brancos/colonizadores) e a raça inferior os não brancos (indígenas e negros/colonizados). Com a justificativa de levar o progresso e a civilidade para essas nações consideradas atrasadas e incivilizadas cabia então às nações europeias a missão de civilizar essas regiões, e quando não fosse possível, como ocorreu no caso dos povos indígenas e do negro africano, foram considerados seres inferiores, uma coisa, um objeto, uma mercadoria de alto valor, uma não pessoa e sem nenhum direito, que poderiam ser transformados em escravos para a exploração até a exaustão da mão de obra e força de trabalho.

No século XVIII, a cor da pele foi transformada no principal critério classificatório das hierarquias raciais, pelos interesses econômicos e políticos dos europeus. No caso do Brasil, o processo de colonização buscou subordinar e explorar ao extremo os recursos naturais, os indígenas que aqui estavam, e em seguida, os negros traficados da África. Construía-se, assim, uma forma de pensar e agir em relação ao Outro, que conhecemos hoje como preconceito, discriminação e racismo.

Atualmente sabemos que a criação da classificação e divisão de seres humanos em raças no nosso país, assim como em outros lugares do mundo, serviu de justificativa para a

escravização dos negros para atender aos interesses políticos e econômicos dos europeus – no caso do Brasil, os portugueses; pois tais interesses tiveram como bases ideias preconcebidas sem o menor respaldo em fatos históricos, razões coerentes e ética humana.

Em relação às razões coerentes, podemos citar a pesquisa do Projeto Genoma Humano, que afirma que, biologicamente, o genoma humano é composto de 25 mil genes, sabendo-se que as diferenças mais aparentes (cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz ou tipo físico) são determinadas por um grupo insignificante de genes.

Portanto, não existem diferenças raciais entre os humanos, pois o sequenciamento genético permitiu que tivéssemos acesso a dados mais precisos sobre os seres humanos. Foi constatado, por exemplo, que a diferença de uma pessoa para a outra é de pouco mais de 0,01%. Isso significa que todos os seres humanos são 99,99% idênticos do ponto de vista biológico. Portanto, não se justifica mais nenhum argumento para a existência de homens e mulheres inferiores ou superiores.

RACISMO: Historicamente, o racismo foi uma forma de justificar o domínio e a exploração de determinados povos sobre outros, como se verifica no período de escravização, colonialismo, e nos genocídios (crimes contra a humanidade) ocorridos ao longo da história. No dicionário Novo Aurélio século XXI, encontraremos as seguintes definições:

Racismo: é a ação direcionada a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial, geralmente se refere à ideologia de que existe uma raça melhor que outra. 2. Sistema que defende a existência de uma raça considerada superior e que, em razão disso, deve dominar outras, falando especialmente das pessoas fenotipicamente brancas em relação a outras fenotipicamente não-brancas. 3. Sistema que busca a superioridade de um grupo étnico-racial relativamente a outros, preconizando, em particular, o isolamento destes no interior de um país ou até visando o extermínio de uma minoria: o racismo antissemita dos nazistas. 4. Reunião dos conceitos que afirma existir uma hierarquia entre etnias ou raças. [Política] Sistema doutrinário ou político que estabelece a exaltação de uma raça, em detrimento das demais. Etimologia (origem da palavra racismo). A palavra racismo deriva da junção da palavra "raça", derivada do italiano "razza", e do sufixo -ismo. (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999).

O racismo não se refere apenas a uma atitude perante a qual determinados sujeitos, no caso pessoas brancas, se pensam superiores em relação a outras pessoas consideradas não brancas; o racismo que entendemos hoje é também uma teoria conhecida como Racismo Científico, construída no século XIX a partir dos estudos de diversos pensadores como o cientista norte-americano, doutor Samuel George Morton, o médico italiano Cesare Lombroso e o conde francês Arthur de Gobineau, que buscaram estabelecer correlações bastante rígidas entre biologia, aptidões intelectuais e inclinações morais.

Samuel George Morton colecionou, mensurou e mediu crânios humanos vindos de diversos lugares e épocas, pertencentes a membros de diferentes “raças”. Ele acreditava que quanto maior o cérebro, mais inteligente era o indivíduo. Suas conclusões foram de que raças que se encontravam no topo da hierarquia social tinham os maiores cérebros, enquanto as que se encontravam na base tinham os menores. Seu argumento foi o de que os maiores cérebros pertenciam aos membros de indivíduos brancos de origem europeia; em seguida vinham os asiáticos, os índios do continente americano e, por último, os negros.

Muitos erros foram cometidos nas pesquisas de Morton. Em primeiro lugar, ele afirmou ser capaz de distinguir os crânios dos indivíduos brancos e negros com base no formato. No entanto, mesmo hoje em dia, os arqueólogos não conseguem determinar a raça com base no formato do crânio. Outro problema refere-se à quantidade de amostras que utilizou para tal pesquisa, que se resumia a 72 crânios. Não se pode fazer generalizações como as que ele pretendia com base em um número de casos tão pequenos.

O médico psiquiatra italiano Cesare Lombroso, que ficou conhecido como o pai da antropologia criminal, interessou-se pelo fenômeno da delinquência ao observar as frases obscenas tatuadas nos corpos dos soldados da Calábria, no sul da Itália. Ele acreditava que, por meio dessas tatuagens, seria possível distinguir o soldado desonesto do honesto e afirmava que existiam pessoas que já nasciam predestinadas a delinquir, e o crime, para tais pessoas, era algo que nascia com elas.

A criminalidade neste período era compreendida como um fenômeno físico e hereditário, facilmente perceptível nas diferentes sociedades, sendo passível de classificação. Para Lombroso, os negros e “mulatos” possuíam capacidade mental incompleta, e, diante disso, eles deveriam ser submetidos a rígidas regras e normas.

Já Arthur de Gobineau, em seu livro “Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas”, de 1853, busca estabelecer uma hierarquia das raças tomando por base capacidades intelectuais, físicas e até de beleza, em ordem descendente: no topo da hierarquia, estaria a raça branca, seguida pela amarela e depois pela negra. Segundo Gobineau, “as grandes civilizações da humanidade somam não mais que dez e todas elas foram produzidas sob a iniciativa da raça branca”. Isso o levou a concluir que a raça branca ou ariana, originária da Ásia Central, era a única que possuía as virtudes necessárias para o desenvolvimento da civilização. Estas virtudes incluiriam a honra, o amor pela liberdade etc., mas só poderiam ser perpetuadas caso a raça permanecesse pura.

Essas ideias tiveram implicações sociológicas profundas: elas possibilitaram justificar as desigualdades sociais como supostas explicações com raízes naturais e biológicas. O

racismo, como ideologia, é fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo.

A escravização bem como a colonização, programas de imigração que restringiam ou excluíam determinados grupos raciais e étnicos, programas médicos de "purificação racial" e até mesmo o genocídio acabaram por ser justificados a partir destas pseudociências.

Pseudociência é um tipo de conhecimento, ou ainda uma forma de se obter o conhecimento, que se diz fundamentada no método científico, mas que de fato, não se utiliza do método científico durante os seus procedimentos e processos de pesquisa.

Embora não se acredite hoje em dia na existência de hierarquias raciais, infelizmente a cor da pele ainda é utilizada como um meio de discriminação e racismo.

No Brasil, presenciamos diversas formas de preconceito, discriminação e racismo, principalmente contra os negros. Elas podem ser vistas nos baixos índices de escolaridade de adultos e jovens negros, que são inferiores aos dos brancos; no nível de renda, em que negras e negros recebem os menores salários na mesma profissão em relação aos brancos; nos bairros pobres onde moram, que são menos assistidos pelo Estado, ao contrário, por exemplo de bairros mais luxuosos, onde moram predominantemente pessoas brancas.

Como toda classificação racial é arbitrária e aceita, mas sempre com reservas, a do IBGE não foge à regra, pois possui limitações e sabendo-se que raça não é uma categoria biológica.

Para fins de estudos demográficos, desde 1991 o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), por meio da autodeclaração, utiliza como critério de classificação um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), na qual cada pessoa se autorreconhece.

ETNIA: Muitos estudiosos acreditam que o conceito de etnia seja o mais adequado porque não carrega o sentido biológico atribuído à raça, o que colabora para a superação da ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores como é possível perceber nas definições abaixo:

A **Etnia:** define-se, geralmente, como uma população, um povo designado por um determinado nome de uma mesma origem, que possui uma tradição cultural comum, que tem uma mesma consciência de pertencimento ao mesmo grupo social, em geral compartilham da mesma língua, território e de numa história idênticas. (Dicionário de Sociologia.2008). 2. [Antropologia] Grupo de indivíduos que partilham a mesma origem, cultura e história, se diferenciando dos demais por suas especificidades (cultura, religião, língua, modos de agir etc.); grupo étnico: pessoa pertencente à etnia cigana. Etimologia (origem da palavra etnia). A palavra etnia deriva da junção do prefixo etno-, elemento de do grego "étnos", com sentido de povo, nação, e do sufixo -ia; pelo francês "ethnie". 3. Grupo étnico, povo ou etnia, é uma categoria de pessoas que se identificam mutuamente, com base em uma genealogia ou ancestralidade comum, língua, história, sociedade, cultura ou nação em comum. Ser membro de um grupo étnico tende a ser definido por uma herança cultural

compartilhada, ascendência, mito de origem, história, pátria, idioma ou dialeto, sistemas simbólicos como religião, mitologia e ritual, culinária, estilo de vestir, arte ou aparência física. (Dicionário Online).

Segundo o antropólogo e professor Kabengele Munanga (2003), etnia é um conceito sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional, dito raça "branca", "negra" e "amarela", pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

A introdução de um novo conceito Etnia não muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é uma das características do racismo. Uma solução para o problema seria a construção de uma ideia positiva do que é ser negro no Brasil. Essa construção passa pela apresentação de outras histórias dos negros, não só da escravização, mas passa também pela criação de ações afirmativas dessas identidades.

Hoje o Brasil adota algumas políticas de ação afirmativa que existem nessa justificativa de buscar valorizar e dar um suporte para que essas diferenças artificiais (raças superiores e inferiores) deixem de ocupar o imaginário social, cultural e político que fazem parte da nossa sociedade, passando a estabelecer posturas voltadas ao respeito e a compreensão de que somos indivíduos diferentes, porém que todas essas diferenças passem a ser respeitadas na nossa sociedade e todas as pessoas possam conviver e resolver ou acabar com os conflitos em diversas partes do mundo.

Munanga ainda propõe a importância de olhar para a realidade do Brasil na qual estamos inseridos:

> (...) percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. Os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos, etc. Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. (MUNANGA, 2003, p.p. 15-16).

O indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião, deixando de buscar elementos para compreender o outro. Permanecer com essa atitude impede

a abertura para conhecimentos mais aprofundados, que poderia nos colocar num processo de reavaliação de nossas posições, pois ninguém nasce com preconceitos; eles são aprendidos e construídos socialmente, no convívio com outras pessoas, por meio das nossas trajetórias de socialização, que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e etc.; sendo assim, poderíamos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu convívio com o mundo adulto.

As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais forma na medida em que se convive em um mundo que coloca as pessoas constantemente diante do trato negativo do negro, do indígena, da mulher, do homossexual, do velho e do pobre. Para a construção de um novo olhar, se faz necessário discutirmos a superação dos preconceitos, juntamente com as formas de superação da discriminação racial e do racismo.[29]

Síntese coletiva da Aula

A leitura do texto De onde vem ... raça, racismo e etnia? foi bastante importante, pois não tínhamos noção de que a palavra raça tinha tantas definições e que, além de gerar muitas confusões, colabora com situações de discriminação, preconceito e racismo que vemos todos os dias.

Percebemos que o atual governo promove ações que apontam em direção para uma realidade em que aqueles que não agem conforme seus objetivos têm seus corpos violentados, e tenta-se subjugá-los a ponto de torná-los visíveis por meio do projeto da necropolítica desde dois mil e vinte com o avanço do Coronavírus (COVID-19); sendo que a notícia que temos é de que a primeira morte no Brasil foi de uma mulher, empregada doméstica negra, que foi contaminada pelos patrões que chegaram da Itália. E ela teve o seu direito à vida negado, pois por aqui se brincava de compra ou não compra a vacina.

Para o combate dessa política de morte, somente a leitura empoderada e subversiva pelos grupos marginalizados, excluídos pelo establishment se torna cada dia mais importante. O autor Erving Goffman,

[29] Transcrição/ Adaptação para fins didáticos dos seguintes textos:
https://docplayer.com.br/13853954-Apostila-setimo-ano-terceira-cerfiticacao-2015.html
https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2003, Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf
MUNANGA, K. e GOMES, N. L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo, 2006, Global.
RODRIGUES, L. O. Etnia; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/etnia.htm. Acesso em 18 de julho de 2022.
SANTOS, D. J. S. et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. Dental Press Journal of Orthodontics [online]. 2010, v. 15, n. 3 [Acessado 14 julho 2022], pp. 121-124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015>. Epub 07 Jun 2010. ISSN 2177-6709. https://doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015.

em sua obra "A representação do Eu na Vida Cotidiana" destaca como devemos nos apropriar das vivências passadas para entender as novas vivências ou para nos situarmos da melhor forma possível nesse momento; por isso, é importante que façamos este estudo como forma de romper com essas amarras racistas que a própria sociedade nos coloca.

Com a intenção de explorar os conceitos *raça, racismo e etnia* e suas interfaces elaboramos o texto *De onde vem ... raça, racismo e etnia?* com o intuito de mediar os conhecimentos científicos necessários à formação dos conceitos científicos que se deseja alcançar juntamente aos estudantes; visamos desenvolver o pensamento abstrato – inferir, deduzir, sistematizar, raciocinar, sintetizar, analisar a partir da leitura e análise do texto. Porém, vale ressaltar, que o objetivo nesse momento não foi chegar a uma resposta ou em várias respostas, mas fomentar a discussão, gerar dúvidas, aprofundar a necessidade do conhecimento, por algo que ainda não dominam, mas levando em consideração os ensinamentos de Vigotski.

> [...] os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da informação definitiva (VIGOTSKI, 2010, p.263).

Ação 04 *(4 aulas) - Colorismo*

Para fomentar as discussões e dialogar com as dúvidas levantadas pelos estudantes acerca das questões que envolvem a autodeclaração e as categorias classificatórias consideradas pelo IBGE (brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas), optamos em dar continuidade às ações da SQ a partir de abordagens diferentes de documentários sobre o colorismo: "A Rainha do Carnaval considerada "negra demais"" (https://www.youtube.com/watch?v=S0ODz9aIQ_k&t=540s) e "Será que você sabe mesmo o que é colorismo?" (https://www.youtube.com/watch?v=FaMSWL3360k), seguido do texto didático "Você sabe o que é colorismo?", realização da leitura colaborativa, em seguida dar um tempo necessário para realização de debate coletivo. As questões do debate foram as seguintes: Após a exibição dos documentários, da leitura colaborativa e apresentação das sínteses dos textos dos estudantes, realizamos uma roda de conversa/debate com as seguintes perguntas:

- O que pensaram em relação ao título e imagem presente no texto?
- O que perceberam e compreenderam com a apresentação dos documentários e a leitura do texto?
- Será que a artista do documentário "A Rainha do Carnaval" teria sido considerada "negra demais" se a sociedade não fosse racista?

- Questionamentos sobre o que compreenderam sobre o significado do conceito colorismo?
- Como o colorismo é percebido no nosso dia a dia?
- Teve alguma mudança na sua autodeclaração após essa ação?
- Quem se considera negro aqui?
- Racismo, problema meu, ou nosso?
- Por que existe Racismo?
- Como as pessoas se referem ao tom da sua pele e a pele de outras?
- Existe diferença entre preto, pardo e negro?

6. Avaliação: Solicitação de produção/elaboração de texto síntese em duplas a partir da discussão dos documentários e do texto Você sabe o que é Colorismo?, para verificar a compreensão do conceito de colorismo.

5.2 Texto Didático 2: “Você sabe o que é Colorismo?”



Fonte: Imagem retirada da internet: Humanae, Angélica Dass (2022)

Você já ouviu dizer em colorismo? E o que isso significa? Será que tem a ver comigo?

O termo colorismo foi cunhado em 1982 e foi usado pela primeira vez pela autora Alice Walker em seu livro “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”, que no Brasil recebeu o título "Se o presente se parece com o passado, como será o futuro?"

Este termo é usado para distinguir diferentes tons de pele negra, do mais claro ao mais escuro. Esses tons de pele negra também permitem a inclusão ou exclusão social, como veremos mais adiante.

Colorismo cria tons de pele como se lápis de cor fossem divididos em tons claros e escuros. Hoje, tal classificação pode facilitar a vida das pessoas de pele mais clara e dificultar o cotidiano das pessoas de pele mais escura. Em se tratando de um negro de pele mais clara, ele tem uma "certa" aceitação na sociedade. Ele pode conseguir um emprego com mais facilidade, porque a pigmentação de sua pele é mais próxima da origem caucasiana.

O colorismo é facilmente percebido pela simples negação das características fenotípicas da etnia, que no caso trata-se da aparência do indivíduo negro (a cor da pele, traços faciais e textura dos cabelos), tentando escondê-la criando apelidos como neguinho, mulata, passou da meia noite, a cor do pecado entre outros.

Assim, o colorismo sempre tende a separar os tons de pele, como se tornasse uma pessoa menos negra, mais branca.

Com isso, a sociedade cria barreiras para perpetuar preconceitos em espaços sociais como trabalho, espaços de lazer e escolas, que levam à insegurança, instabilidade e falta de identidade racial e pertencimento cultural.

O colorismo nas escolas afeta crianças e jovens, causando uma falta de identificação com a cultura negra por ser vista como uma subcultura. A recomendação de beleza imposta geralmente se concentra no estilo europeu, trazendo diversos conflitos internos para essas pessoas que estão em situação peculiar de desenvolvimento físico, mental e social.

A escola como lugar privilegiado para a socialização e aprendizagem é o espaço que as crianças e os jovens frequentam a maior parte do tempo. É a fase da socialização em que acontecem as primeiras decisões, angústias, amores, valores, medos e preconceitos.

No entanto, fica claro que a escola é uma das instituições responsáveis por mudar os valores e erradicar o racismo. Esse preconceito oculto acaba se tornando uma competição entre negros de pele clara e negros de pele escura. Um sentimento de injustiça pode reforçar o equívoco de que as pessoas de pele clara não são negras porque têm acesso a melhores oportunidades.

O colorismo faz o indivíduo crer que a sociedade oferece oportunidades para quem é mais claro transmitindo, com isso, a falsa ideia de que por ser mais claro é mais apto para a realização de determinadas tarefas. Essa concepção remete à divisão de trabalhos no contexto colonial da casa grande e da senzala, quando a negra escravizada tida como a mais "bonita" por

ter a pele clara era quem tinha permissão para entrar na casa grande e realizar as tarefas que eram impostas.

Na esfera afetiva, essa hierarquia de cores e tonalidades de pele (das mais claras para as mais escuras) tem como objetivo a eliminação da negritude para que gradativamente se atinja a branquitude. Esse processo na verdade busca o apagamento da luta da população negra, principalmente a luta das mulheres, tanto as de pele clara quanto as de pele escura que constantemente são expostas às situações de rejeição e solidão afetiva.

Essa rejeição está ligada ao nosso passado escravocrata, que implantou no imaginário social a imagem da mulher ideal para amar e constituir família, que raramente é a imagem de uma mulher negra.

E agora...Você entendeu o que é colorismo e suas implicações?

Observe a tabela abaixo que foi publicada no Jornal Folha de São Paulo em junho de 1995.

Acastanhada	Burro-quando-foge	Loira	Mulata
Agalegada	Cabocal	Loira-clara	Mulatinha
Alva	Cabo-verde	Loura	Negra
Alva-escura	Café	Lourinha	Negrota
Alvarenta	Café-com-leite	Malaia	Pálida
Alvarinta	Canela	Marinheira	Paraíba
Alva-rosada	Canelada	Marrom	Parda
Alvinha	Cardão	Marrom bombom	Parda-clara
Amarela	Castanha	Meio-amarela	Polaca
Amarelada	Castanha-clara	Meio-branca	Pouco-clara
Amarela-queimada	Castanha-escura	Meio-morena	Pouco-morena
Amarelosa	Chocolate	Meio-preta	Preta
Amorenada	Clara	Melada	Pretinha
Avermelhada	Clarinha	Mestiça	Puxa-para-branca
Azul	Cobre	Miscigenação	Quase-negra
Azul-marinho	Corada	Mista	Queimada
Baiano	Cor-de-café	Morena	Queimada-de-praia
Bem-branca	Cor-de-canela	Morena-bem-chegada	Queimada-de-sol
Bem-clara	Cor-de-cuia	Morena-bronzeada	Regular
Bem-morena	Cor-de-leite	Morena-canelada	Retinta
Branca	Cor-de-ouro	Morena-castanha	Rosa
Branca-avermelhada	Cor-de-rosa	Morena-clara	Rosada
Branca-melada	Cor-firma	Morena-cor-de-canela	Rosa-queimada
Branca-morena	Crioula	Morenada	Roxa
Branca-pálida	Encerada	Morena-escura	Ruiva
Branca-queimada	Enxofrada	Morena-fechada	Russo
Branca-sardenta	Esbranquecimento	Morena-jambo	Sapecada
Branca-suja	Escura	Morenão	Sarará
Branquiça	Escurinha	Morena-parda	Saraúba
Branquinha	Galega	Morena-roxa	Tostada
Bronze	Galegada	Morena-ruiva	Trigo
Bronzeada	Jambo	Morena-tigueira	Trigueira
Bugrezinha-escura	Laranja	Moreninha	Turva
	Lilás		Verde
			Vermelha

Fonte: Jornal Folha de São Paulo em junho de 1995.

"Minha maior decepção foi quando as crianças nasceram. Elas eram brancas"

Paula Barreto, 36, branca e mãe de crianças mulatas

"Se ficar vendo preconceito em tudo, fico paranóico, e acaba virando uma guerra"

Walter Rosa, 29, modelo carioca

Brasil quer ser chamado de moreno e só 39% se autodefinem como brancos

OUTRO LADO

"Pardo é um saco de gatos", diz estatística

Da Sucursal do Rio

"O termo pardo é um verdadeiro saco de gatos. Tudo o que não se enquadra nas outras categorias é jogado lá dentro. É a lata de lixo do Censo", explica a demógrafa e estatística Valéria Motta Leite, coordenadora técnica do Censo.

A definição foi considerada mais apropriada do que o termo moreno. Em 1976, a PNAD mostrou que quando se pedia ao entrevistado para se definir em relação às categorias existentes —branco, preto, pardo, amarelo— havia uma variação. Os que se diziam morenos-claros optavam pela categoria branco. Já os que se qualificavam como morenos-escuros escolhiam ser pretos.

"Se soubermos o termo moreno, não sertamos como comparar", explica Leite.

(Cristina Grillo)

CRISTINA GRILLO
Da Sucursal do Rio

Os tons da cor da pele variam, mas há um consenso: os brasileiros não gostam de ser chamados de pardos e preferem a denominação de morenos.

A pesquisa do Datafolha mostra que 42% dos entrevistados se autoatribuem a cor moreno e suas variações —moreno-claro e moreno-escuro— contra 6% que se autodefinem como pardos e 1% como mulatos.

O total de morenos, moreno-claros e moreno-escuros é até mesmo maior do que o de brancos. Na resposta espontânea —onde cada um pode se dizer da cor que achar mais adequada— apenas 39% se consideram brancos.

Quando se compara a resposta espontânea com a cor observada pelos pesquisadores, a rejeição ao termo pardo fica mais visível.

Setenta e um por cento dos que são vistos como pardos pelos pesquisadores classificam-se como morenos.

Há também o outro lado da moeda. Dos que são vistos como brancos pelos pesquisadores, 24% se consideram morenos.

"Moreno é a cor do Brasil. Ninguém gosta de ser chamado de negrinho ou de branquinho", sintetiza Élcio San, vocalista do grupo de pagode Os Morenos.

CONFIRA A COR QUE O BRASILEIRO DIZ TER

Auto-atribuição espontânea de cor, em %



Mãe afirma ao Censo que filhos mulatos são negros

VEJA A DEFINIÇÃO DE COR DO BRASILEIRO

* Acastanhada	* Lilás
* Agalegada	* Loira-clara
* Alva	* Loura
* Alva escura	* Lourinha
* Alvarenta	* Mulata
* Alvarinha	* Marinheira
* Alva rosada	* Marrom
* Alvinha	* Meio amarela
* Amarela	* Meia branca
* Amarelada	* Meia morena
* Amarela-queimada	* Meia preta
* Amarelosa	* Melada
* Amorenada	* Mestiça
* Avermelhada	* Miscigenação
* Azul	* Mista
* Azul-marinho	* Morena
* Baiano	* Morena bem-chegada
* Bem-branca	* Morena-bronzeada
* Bem-clara	* Morena-canelada
* Bem-morena	* Morena-castanha
* Branca	* Morena-clara
* Branca-avermelhada	* Morena cor-de-canela
* Branca-melada	* Morena-jambo
* Branca-morena	* Morenada
* Branca-pálida	* Morena-escura
* Branca-queimada	* Morena-fechada
* Branca-sardenta	* Morenão
* Branca-suja	* Morena-parda
* Branquiça	* Morena-rosa
* Branquinha	* Morena-ruiva
* Bronze	* Morena-trigueira
* Bronzeada	* Moreninha
* Bugrezinha-escura	* Mulata
* Burro quando foge	* Mulatinha
* Cabocla	* Negra
* Cabo verde	* Negrota
* Café	* Pálida
* Café-com-leite	* Parelha
* Canela	* Parda
* Canelada	* Parda-clara
* Cardão	* Polaca
* Castanha	* Preta clara
* Castanha-clara	* Pouco morena
* Castanha-escura	* Preta
* Chocolate	* Pretinha
* Clara	* Puxa para branca
* Clarinha	* Quase negra
* Cobre	* Queimada
* Corada	* Queimada de praia
* Cor-de-café	* Queimada de sol
* Cor-de-canela	* Regular
* Cor-de-cuia	* Rosada
* Cor-de-leite	* Rosa
* Cor-de-ouro	* Roseda
* Cor-de-rosa	* Rosa-queimada
* Cor firme	* Rosca
* Crioula	* Ruiva
* Escarlate	* Russa
* Esverdeada	* Sapecada

Da Sucursal do Rio

Quando Paula Barreto, 36, branca, filha do produtor de cinema Luiz Carlos Barreto, anunciou que iria se casar com o jogador de futebol Cláudio Adão, 39, negro, comprou uma briga em casa.

A reação de sua mãe, a professora Lucy Barreto, foi perguntar se ela já tinha pensado que seus filhos seriam mulatos.

"E era o que eu mais queria, ter filhos lindos, que não fossem tranquilos como eu e que fossem uma mistura minha e do Cláudio", conta Paula, dezoito anos depois da cena.

Os filhos são dois: Camila, 10, e Felipe, 9. De acordo com a certidão de nascimento, os dois são brancos. Para o censo do IBGE, Paula diz que os filhos são negros.

"Minha maior decepção foi quando as crianças nasceram. Elas eram brancas, por isso foram registradas assim. Mas depois o pediatra me tranquilizou e disse que elas iriam escurecer", diz a mãe.

Cláudio Adão, ex-jogador do Flamengo, Botafogo e Fluminense e atualmente no Volta Redonda, diz que conversa sempre com os filhos sobre a questão da cor.

"Digo que eles devem ter orgulho de sua cor e não podem trazer desafeto para casa", afirma.

As crianças aprenderam. "As vezes me xingam por causa da minha cor, mas eu não ligo. Sei que é só para tentar ser engraçadinho", conta Camila.

Felipe é mais radical. "Chamo logo de branco azedo e de viado. Acaba logo a brincadeira", diz.

As resistências familiares de ambos os lados foram vencidas e hoje não há mais preconceitos.

Dificuldades, só quanto ao termo pardo. "Tenho horror a ele. É feio, preconceituoso. Meus filhos são negros e são felizes", diz Paula Barreto.

Pelos critérios do IBGE, todos os descendentes de casamentos mistos são pardos. Assim, o filho de um casal formado por um oriental e um branco é considerado pardo —a mesma classificação usada para o filho de um casal formado por um branco e um negro.

A demógrafa Valéria Motta Leite conta que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) feita em 1976 detectou 135 cores diferentes da população brasileira — de acastanhada a turva, passando por azul-marinho, branca-suja, cor-de-cuia, morena-parda, sapecada e outras.

A pesquisa foi feita para subsidiar as investigações sobre a questão da cor no censo demográfico. "Havia críticas ao fato de o quesito ser fechado (as respostas são orais livres). Na PNAD tentamos verificar a melhor maneira para se descobrir a cor da população. Concluímos que pardo seria melhor", diz Leite. Ela informa que no último censo os indígenas ganharam denominação própria. (C.G.)



Paula Barreto e o jogador Cláudio Adão com os filhos Camila, 10, e Felipe, 9



O modelo Walter Rosa, que não gosta do termo moreno

Modelo já quis ser branco

Da Sucursal do Rio

O modelo carioca Walter Rosa, 29, já quis ser branco. Hoje em dia ele faz questão de se considerar negro. Filho de pai branco e mãe negra, ele diz que a melhor coisa que fez nos últimos anos foi assumir a cor negra.

Até o final da adolescência, Rosa usava o cabelo cortado bem curto. "Um dia resolvi deixar o cabelo crescer e ver como dos que são vistos como pardos pelos pesquisadores classificam-se como morenos.

Há também o outro lado da moeda. Dos que são vistos como brancos pelos pesquisadores, 24% se consideram morenos.

"Moreno é a cor do Brasil. Ninguém gosta de ser chamado de negrinho ou de branquinho", sintetiza Élcio San, vocalista do grupo de pagode Os Morenos.

Momento da ação com os estudantes: Leitura colaborativa e apresentação das sínteses dos textos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

No final das ações refizemos os questionamentos acerca da maneira pela qual os estudantes se autodeclaravam naquele momento, conforme o que segue no quadro abaixo:

Quadro 8 - Autodeclaração dos Estudantes 2

Autodeclaração dos Estudantes	
Brancos	3
Pardos	1
Pretos	27
Amarelos	2
Indígenas	1
Não soube informar	0
Total de estudantes	34

Fonte – Organização da autora

Nesse ínterim, foi possível perceber a mudança nas concepções dos estudantes quanto ao reconhecimento de suas respectivas origens e identidades; sendo que, como exemplo, tivemos as colocações de uma estudante que informou ser uma adolescente negra de pele clara, porém denominada "parda" pelas pessoas da sociedade, e que durante um tempo alisou e pintou o cabelo de loiro. Durante esse período sentiu que era bem tratada, pois recebia convites para sair e ir a festas, principalmente em aniversários de quinze anos. Quando sentiu que não estava mais satisfeita com a coloração do cabelo, o escureceu e percebeu que as pessoas mudaram o tratamento, não a convidando mais para sair. Ela indicou, que determinadas pessoas da sociedade “aceitam melhor” as pessoas de pele clara por estarem mais próximas ao padrão de beleza branco.

Seguramente, a ação realizada contribuiu para a visível mudança nas autodeclarações, sendo que o conceito da branquitude passou a fazer parte do interesse dos estudantes em saber mais sobre o assunto, que foi compreendido como uma construção social conforme aponta Lourenço Cardoso (2008), pois a branquitude como identidade racial do branco define-se como "um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, em uma posição de poder, em uma geografia social de raça, e como lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo" (Cardoso *apud* Frankenberg, 2004, p.22).

Síntese coletiva da Aula

Pigmentocracia é a discriminação pela cor da pele; comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas.

Simplificando, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa é, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer. O colorismo dificulta e até mesmo impede completamente o acesso de pessoas de pele escura a certos lugares da sociedade, o que consequentemente as impede de compartilhar e ter acesso a todos os dispositivos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Como o caso da borboleta caligo memnon, cujas asas abertas se parecem com o rosto de uma coruja. Essa espécie de "camuflagem" a protege de possíveis predadores e é uma estratégia de sobrevivência."

Para serem "toleradas" na sociedade discriminatória, as pessoas negras são forçadas a praticar o mimetismo para terem acesso a espaços dos quais sempre foram excluídas.

Os alisamentos capilares também nasceram dessa necessidade de "camuflar" a própria presença, de tornar-se menos "perceptível" para a branquitude e assim garantir seus privilégios.

Seguindo, o homem negro, mesmo sem ascensão social, encontra-se em uma posição melhor do que as mulheres negras, que sofrem com maior intensidade as diferentes violências; incluindo a hiper sexualização imposta a seus corpos.

As palavras que chamaram mais atenção pelo grupo foram denegrir, mulata e marrom bombom, mercado negro, lista negra, ovelha negra, cabelo ruim e negra de traços finos, pois essas já demonstram evidentes concepções racistas.

Essas ideias e concepção colaboram para a violência; por exemplo, no caso contra os espaços de socialização religiosa de matrizes africanas e seus praticantes foram e são constantes ligadas à própria política de embranquecimento.

É preciso que cada indivíduo reconheça que, apesar das situações de violência contra os adeptos de religião de matriz africana, eles sejam respeitados e estejam presentes em nossa sociedade.

Makota Valdina: "Eu não quero tolerância, eu quero que me respeitem. Respeitem o direito que eu tenho".

A cada ação implementada é surpreendente perceber o envolvimento e participação dos estudantes durante as aulas e fora dela, pois alguns questionamentos em relação às temáticas abordadas chegaram até mesmo via WhatsApp — durante a pandemia COVID-19 houve a necessidade de ensino remoto e ainda hoje utilizamos esse aplicativo. O entendimento desse movimento é analisado por Armando Marino Filho

> São capazes de pensar independentemente, de confrontar ideias, de suspeitar das suas crenças e superá-las por meio do conhecimento; que possam problematizar sobre as contradições da existência e compreendê-las em seu movimento. Indivíduos que queiram cuidar da vida social. (MARINO, 2017, p. 143).

Para Leontiev, a educação constitui um processo de apropriação, condição fundamental para que o indivíduo se humanize e possa reunir condições, que, por meio da problematização,

podem transformar sua própria realidade e compreensão dos conteúdos, que neste caso se refere à mudança no comportamento em relação à autodeclaração dos estudantes, que como sujeitos da ação produtiva e transformadora da vida social, conseguiram avançar em seus respectivos conhecimentos de si mesmos, como nos revela a teoria vigotskiana, em que o indivíduo "não é passivo nem apenas ativo; é interativo" (VIGOTSKY, 1994, p. 21).

Assim, construir uma identidade, para Erikson (1972), implica definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo esta solidamente comprometido.

Essa mudança permitiu reavaliar se as ações planejadas estavam no caminho certo, principalmente se conseguimos desenvolver a necessidade e motivo, em que os estudantes estavam estabelecendo as interfaces dos conceitos de racismo e relações étnico-raciais, como o trabalho como atividade criadora humana, além de termos desenvolvido boas reflexões e alguns estudantes, dentro dos debates, conseguiram aproximar-se da essência dos conceitos. Nesse sentido, para refletirmos sobre a nossa prática pedagógica recorremos a Davydov (1999).

> Como é sabido, somente a consciência e o pensamento dialéticos é que são capazes de solucionar as contradições. Por isso o que se costuma chamar de pensamento teórico é que é o pensamento dialético. A consciência teórica dirige a atenção do homem para o entendimento de suas próprias ações cognitivas, para a análise do próprio conhecimento. Na linguagem filosófica isto é chamado de reflexão. (DAVYDOV, 1999, p. 5).

Ao analisarmos o objeto dessa ação, foi possível refletirmos acerca da nossa própria prática pedagógica de ensinar (para a professora) e aprender (para os estudantes) mediante a Teoria da Atividade, pois nessa ação o nosso objeto foi transformado de acordo com as nossas necessidades proporcionando aos estudantes a apropriação dos conceitos e a nós como professores, a realização de um ensino desenvolvente.

***Ação 05** (2 aulas) – Escravo negro era gente?*

Questionamentos e mais dúvidas... seguimos em busca de respostas. O escravo negro era gente?

Preparação e apresentação de *Powerpoint* com imagens de negros escravizados, recortes de jornais/classificados-venda e compra de pessoas da época.

1. Situação-Problema: O escravo negro era gente?

2. Motivo/objeto: Saber o que é ser escravo.

3. Objetivo: Conceito de escravização: a pessoa é uma mercadoria e tem um dono/proprietário.

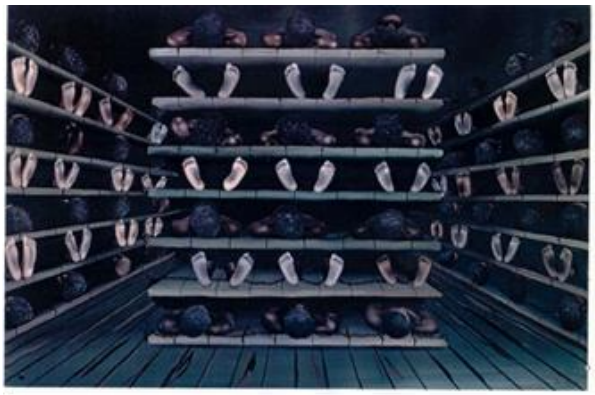
4. Ações: Levantar as hipóteses dos estudantes em relação às questões propostas. A partir das hipóteses, confrontar com as imagens e recortes de jornais.

5. Operações: Lançar a questão motivadora e promover uma roda de conversa/debate. Oferecer condições para que os estudantes exponham e discutam entre si. Para auxiliar nas discussões, lançar outras questões como: E hoje o negro é gente? Ainda há escravização no Brasil? Se a sociedade não fosse racista, a escravização dos negros teria ocorrido? Porém é importante deixar que eles coloquem suas próprias ideias; intervir ou sugerir apenas quando necessário.

Ao final da roda de conversa e do levantamento dos conhecimentos prévios, propor a leitura do texto didático previamente elaborado: Colonialismo e Escravização e, em seguida, solicitar que, em pequenos grupos, os estudantes registrem as possíveis respostas para a questão.

7. Avaliação: Discutir com os estudantes o que compreenderam, se ajuda a responder e entender a situação-problema.

5.1.3 Texto Didático 3: Colonialismo e Escravização





GRATIFICA-SE

A quem capturar o escravo fugido de nome Bernardino, molato falo, muito conhecido; foi escravo do capitão Antonio Lebo de Macedo, deste passou para João José Ferreira e depois a Custodio Pires Garcia de quem o compramos.

Pede-se as autoridades policieas a sua immediata cooperação para a captura do dito escravo.

Protesta-se contra quem lhe der couto.

Amorim & Irmãos.

Bonitos escravos a venda.

Vende-se a preço razoaveis, bonitos moleques para pagem, um copeiro um cosinheiro, um sapateiro, um arreador de tropa, duas bonitas mocambas prendadas, e mais alguns escravos, moços, sadios e reforçados.

Na rua da Tabatinguera chacara de Antonio Rodrigues Duarte Ribas. 1 -12

Fonte: Imagens retiradas da internet (2022)

Você já deve ter acompanhado nas aulas de Ciências Humanas algum conteúdo sobre a escravização indígena e africana relacionadas com o passado colonial do Brasil. Os livros didáticos são recheados de imagens de africanos sendo açoitados e de como as comunidades indígenas foram sendo expulsas de seu território. Mas você sabe o porquê de tudo isso acontecer?

Para responder a essa questão, precisaremos voltar a um pouco mais de 500 anos atrás e evidenciar a construção de um novo modelo de relações sociais, culturais e econômicas surgindo o período entendido como a primeira fase do capitalismo.

A expansão europeia, as grandes navegações e as invasões aos demais continentes

De onde veio o dinheiro para financiar as Grandes Navegações?

As primeiras grandes guerras que moldaram o continente europeu são as chamadas Guerras de Conquista: as Cruzadas e as Guerras Santas. As monarquias travaram guerras contra as civilizações árabes, os chamados não cristãos, pagãos e até mesmo "povos de outra civilização". A divindade quase sempre participou e conferiu legitimidade às guerras dos homens, em maior ou menor grau. Dessa forma, as monarquias se fortaleceram com os tesouros e pilhagens da guerra e tratavam sempre de enriquecer seus cofres para pensar no próximo grande negócio.

No tabuleiro geopolítico e geoeconômico, havia sempre a constante necessidade da guerra como fundamento de organização da vida econômica. Nesse contexto, os europeus foram atraídos com a possibilidade de conquistar mais riquezas e lugares paradisíacos, aumentando a cobiça dos reis. As grandes viagens de exploração foram possibilitadas pelos avanços da tecnologia marítima da época, como a cartografia, o aperfeiçoamento de mapas, a invenção de instrumentos como a bússola, o astrolábio e as caravelas. A realização desses projetos de expansão marítima europeia só foi possível graças aos investimentos dos reis, dos papas e dos chamados "donos do dinheiro".

Quais eram os Estado-nações que buscavam expandir o seu império para outros continentes?

As empreitadas marítimas de Portugal, Espanha, Inglaterra, Holanda e França atendiam aos interesses de diversos grupos sociais e instituições. O Velho Mundo sofria no momento com a falta de metais preciosos para as trocas comerciais e para a cunhagem de moedas e, portanto, a nobreza buscava por novas fontes de renda (fase mercantilista); os donos do dinheiro estavam interessados na exploração de outras terras para a expansão do comércio; e a Igreja Católica, por meio da evangelização e do ideal da fé cristã, queria conquistar novos fiéis nos territórios "desconhecidos".

Os espanhóis viam as terras do continente americano como um novo lugar para realizar o comércio, a troca de objetos por moedas. A fase mercantilista vai intensificar o nacionalismo dos países colonizadores, isto é, vai exaltar todo o modo de ser, toda noção de cultura da sociedade europeia. O esplendor, a riqueza, a felicidade de viver concentram-se no coração dessas nações.

O pretexto de trocas comerciais, fornece, na verdade, uma base legal para as guerras de colonização, que até então não tinham nenhuma. Em cartas e relatórios da época, todas tendem a apresentar os indígenas como imperfeitamente humanos. Em uma defesa desse pensamento, o filósofo Gines de Sepúlveda vai dizer que a hierarquia é o estado natural das sociedades, *"O domínio da perfeição sobre a imperfeição, da força sobre a fraqueza, da iminente virtude sobre o vício"*. Os maiores pensadores da época declaram que tais guerras podem ser travadas por uma nação muito civilizada contra gente não civilizada.

No final do século XV, os portugueses também chegaram ao território que viria a ser o Brasil, com a intenção de colonizar por meio da exploração; porém a maior parte do litoral já era habitada por diversos povos originários/indígenas como os Tupinambá, os Tupiniquim, os Garani, entre outros falantes de línguas tupi, com culturas e formas de organização social distintas.

Muitos povos falantes de línguas tupi compartilhavam a crença da existência, além do oceano Atlântico, de uma Terra sem Mal, a lvy Marãey, e esses povos acreditavam que os portugueses seriam esses povos sem o mal e os chamavam de karaíbas – espécie de líder espiritual andarilho entre os povos falantes de língua tupi. Já entre os povos falantes da língua tikuna, atual Amazônia, a chegada dos portugueses foi interpretada como o retorno de antigos parentes que há muito haviam deixado aquelas terras, e que, portanto, seriam pessoas que mereciam confiança.

Porém as visões e as narrativas dos povos indígenas quase nunca são abordadas na história do Brasil. O imaginário ocidental consolidou o discurso do descobrimento de uma terra fértil, povoada por selvagens inocentes e sem cultura, que deveriam ser civilizados por colonizadores europeus.

O trabalho escravo e a invenção do racismo surgem por razões econômicas

Esse processo de acumulação primitiva daquele período do capitalismo mercantil resgatou antigos modos de utilização do trabalho humano. Adequou-se a ideia de trabalho escravo conhecida no mundo antigo para então revesti-la de uma nova roupagem sob as justificativas coloniais.

O trabalho escravo passa, assim, a ser um importante elemento do processo de acumulação do capital, na qual a origem do trabalhador submetido à condição escrava é determinada por razões econômicas que, só posteriormente, vão ganhar contornos culturais e pseudocientíficos necessários à justificação da barbárie.

A riqueza da Europa aconteceu mediante a exploração do trabalho africano, através do tráfico de escravos e da escravização caribenha. A produção das Índias Ocidentais Britânicas atuou expressivamente na formação do capital inglês. A Revolução Industrial na Inglaterra só foi possível graças ao projeto de colonização do mundo. Estima-se que até o século XVIII, a Inglaterra detinha 20% de todo o território do mundo.

Consequências da colonização para os nativos indígenas e africanos

Antes das invasões espanholas e portuguesas acontecerem no continente americano, estima-se que o continente era o mais povoado do mundo. Por exemplo, Tenochtitlán, a capital do Império Asteca, tinha no século XVI cerca de 200 mil habitantes e era uma das maiores cidades do mundo, superando cidades como Roma e Constantinopla. Somente no Brasil, havia mais de 3 mil sociedades indígenas, com leis próprias, culturas e línguas diferentes entre si.

A plantação de cana-de-açúcar fez com que se eliminasse a população indígena que habitava o litoral brasileiro. O principal motivo para que os portugueses e os bandeirantes penetrassem no interior do Brasil foi a procura de mão-de-obra para os engenhos de açúcar, fazendas, conventos e residências. A caça ao indígena se fez em cinco direções: de São Paulo, da Bahia, de São Luís do Maranhão e de Belém do Pará. A evangelização, a dominação e a exploração fizeram com que, ao longo da história, a população indígena fosse dizimada. A resistência indígena segue a sua luta, até os dias de hoje, pela demarcação de terras.

Ao contrário do que está no imaginário social e cultural das pessoas hoje em dia, a escravização indígena não terminou quando a africana começou. As duas escravizações aconteceram no mesmo período, concomitantemente. A diferença é que os indígenas foram feitos de escravos em suas próprias terras, e os africanos retirados de seu continente e trazidos para as terras brasileiras.

Estima-se em 50 mil o número de africanos trazidos à força anualmente para o Brasil. Podemos dizer que, na América, o Brasil foi o país que teve o maior número de escravos traficados da África. Dos quase 10 milhões de africanos trazidos para o Novo Mundo, 40% foram desembarcados nesse território. Essa massa escrava não ficou apenas concentrada em uma única região. A distribuição dessa população foi realizada por todo o território nacional. Esse modelo de sociedade escravista perdurou por 400 anos e modelou a sociedade brasileira durante esse período, trazendo ao nosso país um conjunto de costumes, hábitos e cultura que

formou a identidade do povo brasileiro. Essa dominação entre senhor e escravo estabeleceu as relações de trabalho, produção e reprodução da vida material para os povos não brancos. Após a abolição, essa mesma estrutura direcionou todo o tipo de desenvolvimento para as classes sociais mais abastadas. Eis os resquícios da escravização em nossos dias.

Eis aí, portanto, a origem da escravização negra. A razão foi econômica, não racial; não teve a ver com a cor do trabalhador, e sim, com o baixo custo da mão de obra. Comparada ao trabalho indígena e branco, a escravização negra era muito superior. (...) Suas feições, o cabelo, a cor e a dentição, suas características consideradas "sub-humanas", tão amplamente invocadas, não passaram de racionalização posterior para justificar um fato econômico simples: as colônias precisavam de mão de obra e recorreram ao trabalho escravo do negro porque era melhor e mais barato. Não era uma teoria; era uma conclusão prática extraída da "experiência" pessoal do fazendeiro. Ele iria até a Lua, se precisasse, para conseguir mão de obra. A África ficava mais perto do que a Lua, mais perto também do que as terras mais populosas da Índia e da China. Mas estas também teriam sua vez." (Eric Williams, Capitalismo e Escravidão, 1944).

Veja algumas informações do extenso e lucrativo tráfico de seres humanos escravizados na tabela abaixo:

Estimativas de Desembarque de Africanos no Brasil	
Período	Indivíduos
1531-1575	10.000
1576-1600	40.000
1601-1625	100.000
1626-1650	100.000
1651-1670	185.000
1671-1700	175.000
1701-1710	153.700
1711-1720	139.000
1721-1730	146.300
1731-1740	166.100
1741-1750	185.100
1751-1760	169.400
1761-1770	164.600
1771-1780	163.300
Total	**1.895.500**

Fonte de pesquisa: Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. Com uma taxa de mortalidade durante o transporte por volta de 15%. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. p.60.

Síntese coletiva da Aula

As desigualdades que vemos hoje não surgiram do nada, espontaneamente, mas muitas são fruto de processos que remontam a séculos atrás. É o caso da escravização e do colonialismo, tópico deste assunto.

Ressaltamos que com ou sem escravização, o colonialismo e demais sistemas de organização sempre geraram desigualdades. Afinal, a população pagava impostos para manter o padrão de vida de seus

dominadores, tendo pouco acesso aos empregos, à educação formal e aos demais direitos da vida.

No caso do Brasil, a relação desigualdade é visível até hoje sendo presente em tudo: no acesso à educação, na estruturação do mercado de trabalho, na escolha dos representantes políticos, na comida da mesa e na forma como se vive e como se morre.

Tudo é estruturado a partir das questões econômicas. Por meio desta questão que se controla onde as pessoas vivem, comem, qual tipo de tratamento recebem e o que acontece com suas vidas.

Fechamos a síntese do texto com a frase não tão famosa, mas necessária: "na prática, não somente os ex-escravizados, mas sim os pobres é que foram excluídos do jogo político durante séculos, dos anos 1890 aos anos 1980" e isso se reflete ainda nos dias de hoje.

A partir das aulas e das ações planejadas, o ponto inicial dessa discussão foi a situação problema *O escravo negro era gente?* para trabalharmos o conceito de escravização e como o negro africano foi concebido enquanto mercadoria, nesse período em que tinha um dono. Duarte (2004), ao aprofundar seus estudos na obra de Leontiev, discute a temática sobre os processos de alienação abordados pelo autor, que faz com que muitos dos estudantes não conheçam a História do povo africano antes do processo de escravização como aponta a seguir:

> [...] a da criação de obstáculos, por parte da sociedade capitalista, à apropriação da cultura humana pelos indivíduos ou, dizendo a mesma coisa com outras palavras, trata-se da apropriação privada da cultura material e intelectual produzida coletivamente e que deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres. Entretanto, dado o regime de acumulação capitalista, indivíduos, classes, grupos e nações inteiras vêem-se impossibilitados de se apropriarem dessa cultura, o que produz as desigualdades entre os seres humanos. (DUARTE, 2004, p. 59-60).

Diante do acima exposto, os estudantes puderam mobilizar seus conhecimentos provisórios e com a interação com alguns aspectos da cultura africana puderam compreender que a eliminação da verdadeira história da população negra faz parte de um sistema de opressão que alimenta uma narrativa de submissão, violência e falta de representatividade, sendo que essa trajetória afeta as bases do desenvolvimento cognitivo e emocional, pois o impacto do preconceito, da discriminação e do racismo afetam o desenvolvimento de sua individualidade e subjetividade na vida cotidiana e na educação.

Ação 06 *(2 aulas) – Alguém é superior ao Outro?*

Ideologia, eu quero uma pra viver! As versões da mesma história, com qual eu vou ficar?

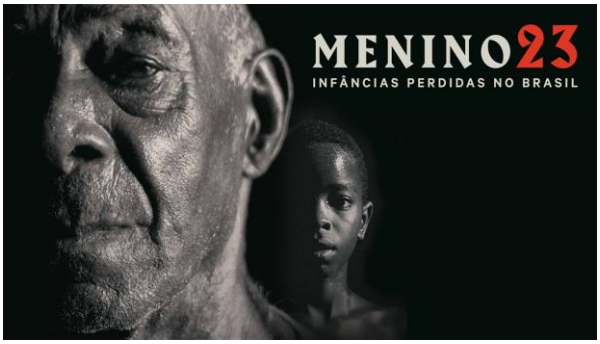
1. Situação-Problema: Alguém é superior ao Outro?

2. Motivo/objeto: Desejar saber em que consistem as ideologias raciais e teses eugenistas.

3. Objetivo: A partir do documentário identificar a construção de ideias racistas, qual a intenção das teses eugenistas no Brasil e de que maneira essas construções interferem na sua

vida. E com isso, compreender os aspectos sociais, políticos e ideologias raciais e teses eugenistas

4. Ações: Apresentar o documentário “Menino 23 Infâncias Perdidas no Brasil 2016”. Realizar as discussões sobre o filme e a situação-problema. Questionar os estudantes sobre o conjunto de ideias que afirmavam a superioridade do branco sobre o negro.



Durante uma aula de história, por intermédio de uma aluna, o Professor Doutor em História da Educação Sidney Aguilar Filho toma conhecimento da existência de tijolos marcados com a suástica — o símbolo nazista, em uma fazenda da região e busca compreender o fato, que oferece condições para a produção do documentário.

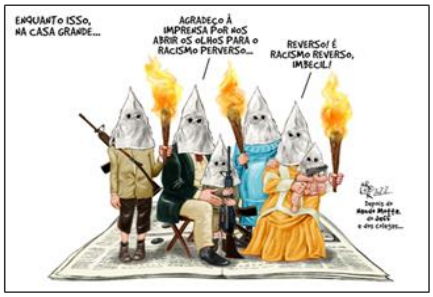
5. Operações: Após a exibição do documentário, reservar um tempo para que os estudantes possam expressar suas impressões acerca das principais ideias apresentadas, e se é possível ajudar na construção de algumas respostas para a situação-problema. Leitura compartilhada, análise e interpretação oral do texto didático Ideologias raciais e teses eugenistas.

6. Avaliação: Discutir com os estudantes o que compreenderam, se ajuda a responder e entender a situação-problema.

5.4 Texto Didático 4: Ideologias raciais e teses eugenistas

Alguém é superior ao Outro?





Fonte: Imagens retiradas da internet (2022)

É fato que hoje vivemos em uma sociedade racista, pautada na desigualdade entre negros e brancos. Podemos observar isto no micro, através das relações sociais no cotidiano, e no macro através das estatísticas. Segundo a pesquisa do IBGE (2018) sobre as desigualdades sociais por cor e raça no Brasil, 41,7% da população brasileira abaixo da linha da pobreza é constituída de pessoas negras e pardas, enquanto 19% é de brancos; em relação à violência, uma pessoa preta ou parda tinha 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca; no mercado de trabalho, 68,6% dos cargos gerenciais são ocupados por brancos, e apenas 29,9% desses cargos são ocupados por pessoas que se autodeclaram pretos e pardos.

Podemos citar inúmeros dados, exemplos e situações vividas que nos mostram a presença do racismo na sociedade brasileira. Mas você sabe explicar como surge o racismo?

A ideologia racista construída sobre os negros, isto é, a ideia de que a raça negra é inferior à raça branca, começa a ser desenvolvida no século XIX, como uma forma de justificar a exploração europeia sobre os territórios africanos e asiáticos na segunda fase do capitalismo (capitalismo industrial), conhecida também por neocolonialismo ou imperialismo.

A Revolução Industrial e o Neocolonialismo

Nas aulas anteriores, vimos que as nações europeias colonizaram as Américas, regiões da Ásia e da África com objetivo de acumular riquezas com a exploração das terras e do trabalho escravo indígena e africano. Nessa época, o tráfico de escravos era controlado pelos ingleses, que eram também grandes produtores de lã com muitos mercados consumidores, como Espanha e Portugal, o que tornou a Inglaterra a nação com maior riqueza acumulada. Isto possibilitou o início do processo que conhecemos como Primeira Revolução Industrial, um processo de desenvolvimento tecnológico em que os comerciantes ingleses investiram capital em novos métodos para aumentar a produção, surgindo as primeiras fábricas e máquinas a vapor.

Em um primeiro momento, aconteceu somente na Inglaterra e na França, sendo que essa revolução transformou as relações das sociedades que existiam até então. Com o crescimento das fábricas, a população rural foi forçada a migrar para as cidades em busca de emprego, o que fez surgir um novo tipo de trabalhador: o operário.

Operário é aquele que não é dono dos meios de produção e, para sobreviver, precisa vender sua força de trabalho em troca de salário. Ao mesmo tempo se consolida a nova classe social: a burguesia, dona dos meios de produção (matérias-primas, fábricas e máquinas). Assim, cria-se uma organização social da vida, do trabalho e o próprio trabalho assalariado.

A partir do século XIX, a industrialização se espalhou pela Europa, Estados Unidos e Japão, o que aumentou sensivelmente a necessidade cada vez mais da produção com o uso da energia elétrica, do petróleo e para a distribuição das mercadorias precisou-se da construção de ferrovias. Por outro lado, as nações europeias começaram a enfrentar certos problemas: 1) a substituição do trabalho humano por máquinas gerou grande desemprego e pobreza; 2) o consumo não acompanhou o aumento da produção de mercadorias, gerando uma grave crise econômica e 3) o aumento da produção exigia uma maior quantidade de matérias-primas.

A solução criada pelas nações europeias foi o Neocolonialismo, a invasão e exploração de territórios na África e na Ásia com objetivo de retirar matérias-primas, escoar a produção industrial, transferir colonos para as regiões conquistadas e explorar a mão de obra barata.

O neocolonialismo e as ideologias raciais

Você deve estar se perguntando: o que essa história tem a ver com o racismo? Vamos lá!

Nesse contexto, é criado pela ciência o evolucionismo cultural, que entendia a humanidade como uma escala linear e evolutiva, isto é, como se todas as sociedades se organizassem das "mais simples", consideradas primitivas e selvagens, para as "mais complexas", as civilizadas. Enquanto o branco europeu era considerado civilizado, os demais povos eram tidos como atrasados.

Essa teoria foi usada pelos europeus para justificar a sua dominação nas novas colônias da África e da Ásia, como se o dominador não estivesse violentando e explorando um povo, mas fazendo o favor de civilizá-lo. O critério usado para classificar as sociedades em civilizadas e selvagens era o de progresso tecnológico, o que favorecia as sociedades europeias por colocar no ponto mais alto da evolução aquilo que elas próprias consideravam mais evoluído. Esse pensamento é chamado de etnocentrismo.

Baseado no evolucionismo cultural, as ideologias raciais foram criadas como um conjunto de ideias, que afirmavam a superioridade física, moral, intelectual e estética da raça branca sobre as demais raças. Sob essa visão, a humanidade se organizaria em uma pirâmide social, na qual estaria no topo os homens brancos e europeus, e na base os indígenas e os africanos. O historiador Arthur de Gobineau, por exemplo, defendia que a raça determinava o sucesso ou o fracasso de uma sociedade, o que desse modo para ele explicaria o atraso da África e a dominação europeia para contribuir para a superação da selvageria dos povos das novas terras.

A partir dessa ideia, o pensador Francis Galton criou o termo eugenia (eu: boa; genia: linhagem), que relaciona a capacidade do indivíduo à sua hereditariedade. Isto é, as raças

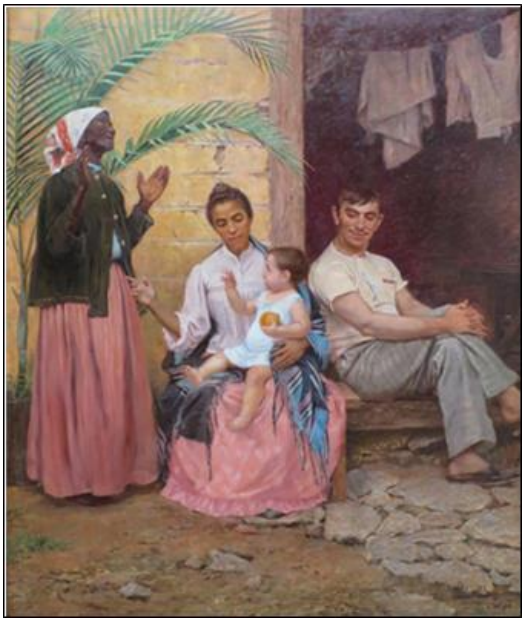
inferiores carregavam em sua herança genética características como submissão e fracasso e, portanto, seria necessário interferir na reprodução humana e assim, melhorar as raças; ou seja, as raças inferiores deveriam ser eliminadas em prol do progresso da humanidade. Nesse sentido, justificam-se as condições de vida pela condição biológica, o que quer dizer que os negros viviam na pobreza e na miséria por serem inferiores, nasceram predestinados a isso.

Tais ideias podem ser observadas (…) nas proibições dos casamentos inter-raciais, as restrições que incidiam sobre alcoólatras, epilépticos e alienados, que visavam, (…) a um maior equilíbrio genético, um aprimoramento das populações, ou a identificação precisa das características físicas que apresentavam grupos sociais indesejáveis (GALTON apud SCHWARCZ, 1993, p. 60).

Ideologias raciais no Brasil

As ideologias raciais encontraram um terreno fértil no Brasil, uma sociedade miscigenada, composta majoritariamente por negros, com um processo histórico de quase 400 anos de escravização indígena e negra. Após a abolição, em 1888, a elite brasileira importa da Europa as ideologias raciais, que orientam a criação de políticas públicas, normas religiosas, familiares, de trabalho e educação por uma perspectiva classificatória, discriminatória e racista.

O problema visto pelas elites não estava em como solucionar as desigualdades causadas pela escravização, e sim, como "salvar" a sociedade brasileira da decadência e do atraso causado pelas raças inferiores ("mestiços", negros, indígenas).



A redenção de Cam, por Modesto Brocos (1895)

Diante disso, o Estado e a elite brasileira colocaram em prática a ideologia do branqueamento, que tinha o objetivo de embranquecer a população fazendo com que os negros e indígenas "desaparecessem". Uma das medidas adotadas foi o grande investimento na imigração europeia para resolver o problema do desenvolvimento do país. Em 30 anos, aproximadamente 3,99 milhões de europeus vieram para o Brasil, número equivalente ao de africanos trazidos ao longo de séculos. Isso nos mostra que, após a abolição da escravização, o negro não foi integrado à sociedade, mas excluído. Excluído de ter acesso à terra, à saúde, à educação, à moradia e ao trabalho digno.

O quadro ao lado, chamado "A Redenção de Cam", representa as ideias em torno da ideologia do branqueamento. A partir de quais elementos do quadro podemos perceber esta relação?

Racismo e as raízes do passado

Hoje, podemos entender o absurdo de se afirmar que uma raça é superior a outra, mas, ainda que de maneira velada, os discursos e práticas racistas construídos pela ideologia do branqueamento aliada à eugenia estão presentes no dia a dia.

As ideologias racistas relacionavam a criminalidade a grupos raciais, construindo estereótipos sobre o negro, como delinquente, malandro, alcoólatra/viciado e etc., que permanecem até hoje no imaginário da população, como vemos nos casos de violência policial e homicídio contra pessoas negras inocentes, ou os inúmeros casos em que pessoas negras são seguidas por seguranças em shoppings, lojas e mercados.[30]

[30] Referências:
Anotações: Branquitude e padrões de beleza
discurso Mourão – branqueamento:
https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/06/candidato-a-vice-de bolsonaro-mourao-cita-branqueamento-da-raca-ao-elogiar-neto.ghtml
políticas de esterilização - higienização em SP/ Capitalismo e Escravidão
https://books.google.com.br/books?hl=ptR&lr=&id=OhRbsH9S5ZMC&oi=fnd&pg=PT2&dq=nova+ordem+mundial+capitalismo+industrial+na+inglaterra&ots=dy53YVLWX5&sig=FCurrículo Paulista etapa Ensino Médio etapa EnsinomédiovIUJu9CdYP0g72v8RP6eBUuA#v=onepage&q=o%20desenvolvimento%20do%20capitalismo%20brit%C3%A2nico&f=false
A história global da escravidão atlântica: balanço e perspectivas:
https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/historia_global_da_escravidao_atlantica_marquese_2019.pdf
Uso e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil – Lilian Schwarzc –
https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901
A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos – Disponível em:
https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581

Síntese da aula realizada em dupla

O texto De onde vem ... raça, racismo e etnia? e agora com a leitura do texto Ideologias raciais e teses eugenistas novamente abordam a questão bíblica sobre o repovoamento da Terra após o dilúvio pelos filhos de Noé, Cham, Sem e Jafé. Como evangélicos, nunca havíamos parado para pensar sobre a possibilidade de ter uma outra explicação das condições de inferiorização de pessoas negras e de um continente inteiro, que não fosse a visão bíblica.

Continuamos crendo na Bíblia Sagrada, mas foi de extrema importância ter a possibilidade de pensar que o continente africano não é só feito de pobreza, miséria e quando muito nas imagens dos safáris nas savanas da maneira como os filmes americanos buscam introjetar no imaginário coletivo.

Não conhecíamos a obra "A redenção de Cam", de Modesto Brocos (1895), que demonstra os pensamentos da época contra os negros, pois percebemos que a senhora mais velha está dando graças pelo neto não ter nascido com a pele escura, sendo que a mãe da criança, provavelmente seja fruto de um estupro, e por isso tem a pele clara.

Desta maneira, acreditamos que a elite dessa época tinha como objetivo tornar a população do Brasil cada vez mais branca como se isso fosse "melhorar" o país.

Na nossa opinião, o que pode ajudar na mudança de um país é a realização de uma política que atenda às reais necessidades do seu povo, principalmente com investimentos nas áreas de saúde e educação. Mas uma educação em seu sentido mais amplo, revolucionária, que faça a sociedade mudar seus pensamentos e deixar de ser preconceituosa e racista com as pessoas.

Ainda sob o impacto da ação anterior, os estudantes continuam a desvendar os *mistérios* sobre a própria origem étnico-racial e as causas da disseminação de ideias racializadas com a estereotipação da população, das famílias e dos indivíduos, e seus corpos negros, sem as devidas discussões sobre a ancestralidade e do processo histórico, que privilegiam apenas as dimensões de vitimização e exclusão dos processos de sociais, políticos e econômicos, sendo vistos somente como uma população feita para o trabalho pesado e sem humanidade.

Edna Martins e Aparecida das Graças Geraldo (2013) em seus estudos sobre o processo de escolarização e superação do preconceito racial relatam que

> Observamos que se para a criança branca e pobre no processo de escolarização já há obstáculos na assimilação da cultura das classes dominantes exigidas pela escola, haja vista para as crianças negras, que são duplamente prejudicadas, pois além de pertencerem a camadas mais pobres da população e passarem por toda a sorte de adversidades, possuem características étnico-raciais, que fazem com que sejam estigmatizadas, passando por um ciclo de derrotas e frequentes humilhações (MARTINS; GERALDO, 2013, p.59).

Mas contrariando essas ideias que ajudam na propagação de ideologias racistas, Duarte em seus estudos revela que

> Leontiev afirmava que não existem indivíduos biologicamente predispostos ou não-predispostos à atividade artística ou científica ou outra qualquer, mas sim o contrário, que a apropriação das obras artísticas, científicas etc. é que cria nos indivíduos o talento correspondente àquele campo da atividade humana. (DUARTE, 2004, p. 60).

Os percalços pelos quais os estudantes negros enfrentam durante a trajetória escolar muitas vezes são pensados pela aparência e não por meio da essência das relações humanas que são construídas pelos sujeitos sociais de cada momento histórico, como se bastasse abrir os portões da escola, encaminhar os estudantes as salas de aula com todos quietos e, em silêncio, recebam os conhecimentos transmitidos.

Ação 07 (4 aulas) – Somos todos iguais? Todos somos seres humanos! Mas e agora? Somos todos iguais ou diferentes?

1. Situação-Problema: Todos somos humanos, mas somos todos iguais ou diferentes?

2. Motivo/objeto: Desejar compreender o racismo a partir das desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas.

3. Objetivo: Conceito de desigualdade socioeconômica: produz a segregação social, cultural, espacial, violência e diferentes tipos de repressão. Compreender a desigualdade a partir da divisão das classes sociais na concepção de Karl Marx.

4. Ações: Apresentar e realizar as discussões sobre o filme juntamente com a situação-problema. Anotar na lousa as principais ideias e em seguida promover um debate com questões elaboradas previamente.



O filme "O ódio que você semeia" (The Hate You Give originalmente) foi lançado em 19 de outubro de 2018, dirigido por George Tillman Jr. Inspirado no livro homônimo de Angie Thomas, aborda o racismo nos Estados Unidos, um país que tem em suas raízes o racismo em boa parte de sua história, o tratamento dos policiais e a visão hostil da sociedade à população negra. Aborda também os vários estereótipos contra os negros, que são vistos como bandidos violentos e o envolvimento com drogas. O filme ainda consegue abordar as questões de privilégio e meritocracia.

5. Operações: Após a apresentação do filme, reservar um tempo para que os estudantes possam colocar suas impressões. Registrar na lousa as informações principais. Iniciar debate a partir de questões:

- De acordo com o filme, qual foi o real motivo do pai treinar os filhos no caso de abordagem policial?
- Qual a diferença entre o procedimento de abordagem policial quando o suspeito é branco? E como é, se o suspeito for negro?
- Por que o índice de brancos mortos por "bala perdida" é infinitamente menor? O crime reside em ser negro?
- Em algum momento do filme, é possível perceber que a personagem principal passa por uma espécie de embranquecimento?
- O filme aborda algum momento em que é possível perceber privilégios e a meritocracia?

- Negros, mulheres, pessoas da comunidade LGBTQIA+, povos indígenas e nordestinos, dentre diversas outras minorias (se é que podem ser chamados numericamente de minorias) sofrem inúmeros preconceitos todos os dias. Sendo assim, como falar em igualdade?
- Há alguma semelhança do filme com o cotidiano brasileiro?
- Se a sociedade em que o filme se passa não fosse racista, será que haveria tantos conflitos como os que aconteceram?

6. Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes, avaliar se os objetivos foram alcançados e, principalmente, se ajuda responder a situação-problema. Quase no momento do término da aula, um estudante relatou que por vezes evita ir a lojas grandes, pois em diversas ocasiões foi seguido por funcionários mesmo estando bem-vestido, com os cabelos cortados, de tênis limpo. E que acredita que esse constrangimento seja pelo fato de ter a pele retinta.

Outra questão importante levantada foi referente às inúmeras reportagens sobre episódios de violência policial contra a população negra no Brasil, o que leva a acreditar que ainda precisamos de uma política de enfrentamento e combate ao racismo.

Para aprofundar as discussões geradas por meio da exibição do filme e a maior circulação das informações, realizamos a leitura e análise do texto Estigmatização/Classes Sociais/Restrições à Cidadania/Discriminação Ocupacional. Solicitação da elaboração de texto síntese.

5.5 Texto Didático 5: Estigmatização/Classes Sociais/Restrições à Cidadania/ Discriminação Ocupacional



Fonte: Imagem retirada da internet (2022)

Somos todos iguais? Todos somos seres humanos! Mas e agora? Somos todos iguais ou diferentes?

Você já deve ter ouvido por aí que as religiões de matriz africana, como o Candomblé, a Umbanda e a Quimbanda são sinônimos de coisa ruim, de maldade ou de lugar para fazer mal a outra pessoa. Também já deve ter ouvido comentários negativos sobre o movimento do *funk* e do *rap*, que são músicas depravadas e coisa de bandido. Situações como essas permeiam o nosso cotidiano e o imaginário social de muitas pessoas. Mas essas afirmações são incapazes de registrar a efetiva extensão desses fenômenos sociais que são próprios de diferentes grupos sociais.

Os comportamentos, tipos de linguagens, características, hábitos e costumes de um grupo social, que geralmente, não são adotados pelo grupo dominante, são chamados de estigmas sociais. A palavra estigma refere-se a tudo aquilo que é considerado indigno, com má reputação. Segundo as contribuições da Sociologia, podemos entender por estigmas sociais a classificação de um determinado grupo sobre o outro. Todo aquele que não é considerado adequado ao padrão cultural imposto é considerado um estigma para a sociedade. O grupo social e cultural dominante exerce o poder de exclusão e marginalização, acentuando assim, as manifestações preconceituosas, estereotipadas e racistas sobre o Outro.

O sociólogo Norbert Elias em "Os estabelecidos e os outsiders" desenvolveu uma pesquisa de campo numa cidadezinha inglesa no final dos anos 1950, e escreveu em sua obra, as análises feitas acerca das normas de socialização e das relações de poder estabelecidas naquela sociedade. Na pequena cidade de Winston Parva, criou-se uma figuração marcada pela existência de um grupo de moradores da cidade que se colocavam como pessoas de valor humano mais elevado que o dos moradores do "loteamento", construído em época mais recente e, por isso, estigmatizados pelos primeiros. Assim, identificava-se uma dinâmica de os estabelecidos contra os outsiders.

Dessa dinâmica, os estabelecidos atribuíam aos seus membros características humanas superiores e excluía todos os membros de outro grupo de contato social para além do trabalho. O estudo de Winston Parva colocou para Elias a possibilidade de reflexão sobre as dinâmicas de poder colocados em termos de igualdade e não da diferença. Os moradores daquela cidadezinha faziam parte do mesmo grupo étnico e nacional, sem diferenças significativas em termos de renda ou nível educacional. As únicas características que davam aos grupos o *status* de superioridade e de inferioridade foram o tempo de residência naquele lugar e o maior ou menor grau de coesão de cada grupo.

Seja por análises sociológicas ou por características culturais, os estigmas, ao longo da história humana, estavam presentes em diversas sociedades onde os hábitos e comportamentos de um determinado grupo eram considerados inadequados.

Na Grécia Antiga, escravos e prisioneiros de guerra eram marcados na pele para que fossem rapidamente identificados como não pertencentes ao grupo social, ou seja, não compartilhavam dos mesmos hábitos e valores culturais que o grupo dominante.

Já na Idade Média, as mulheres e os portadores de doenças físicas e mentais foram excluídos socialmente. Naquela época, a Igreja atuava em conjunto com a nobreza como o grupo dominante, cujas regras, normas e formas de viver eram consideradas como o padrão adequado.

Durante o período de escravização da população africana, os negros foram considerados como inferiores por estarem fora do contexto social, político e cultural do grupo dominante. Eram tratados como seres de menor relevância social e somente tinham espaço para o trabalho escravo braçal. Mesmo com a abolição da escravização, em 1888, a população negra teve dificuldades em se integrar ao meio social organizado pela branquitude, e ainda hoje sofre com o preconceito, violência e dificuldade ao acesso de alguns bens e serviços.

No que diz respeito ao acesso à cidadania no Brasil, a população negra teve de enfrentar sozinha o desafio da mobilidade social e, frequentemente, procurou fazê-lo por rotas originais, como o esporte, a música e a dança. Mesmo com o futebol, o samba e, sobretudo, o carnaval, não podemos deixar de lembrar o longo caminho que os negros tiveram de percorrer para alcançar tal mudança de posição na atual sociedade de classes. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva, como defendido pela democracia racial. Apesar das leis que prezam e defendem a igualdade racial e a não discriminação, os negros ainda não se integram à sociedade de forma semelhante à de outros grupos.

O Movimento Negro Unificado, assim como as demais organizações negras, priorizou em sua luta a desmistificação do mito da democracia racial, negando o caráter cordial das relações raciais e afirmando que, no Brasil, o racismo está entranhado nas relações sociais.

No que diz respeito à discriminação ocupacional, segundo a avaliação do Ministério Público do Trabalho, a população negra enfrenta dificuldade na progressão de carreira, na igualdade de salários e são os mais vulneráveis ao assédio moral no ambiente de trabalho. Embora os negros representem 56% da população brasileira, o índice não se reflete em uma representação no ambiente de trabalho. Estigmas no campo ocupacional questionam a capacidade do negro de desempenhar tarefas mais complexas, mesmo que este profissional seja capacitado para tais funções. Por causa da discriminação, os negros também sentem a

dificuldade de ocupar cargos de maior exposição, como relações públicas, caixa bancário, secretários e recepcionistas.

Apesar da ascensão social de alguns, o acesso pleno à cidadania continua sendo um dos maiores desafios para a nossa sociedade. As relações de poder que definem o status de superioridade de um determinado grupo, diante do estigma de outros grupos, ainda fazem parte do nosso cotidiano. Essa dinâmica de quem são os estabelecidos e quem são os *outsiders*, lançam luz para as relações de poder que envolvem a discriminação e o preconceito contra a produção cultural das favelas e periferias do país, para as religiões de matriz africana, que são regularmente associadas a coisas maléficas e diabólicas, para o genocídio da juventude negra brasileira, entre outros.

Síntese individual da Aula

O filme "O ódio que você semeia" me fez relembrar o fato ocorrido nos Estados Unidos com George Floyd, assassinado brutalmente em 2020 por um policial. No momento em que vi as cenas, meu corpo tremeu, senti calafrios em meus ossos, pois trago comigo todas as marcas que ele tinha — sou preto, de cabelo *black*, nariz chato, de boca grande (me acho um gato) e moro na favela.

Muitas pessoas me veem como uma ameaça. Sei que não sou (tenho medo até de barata). Mas tem momentos que dá vontade de ser essa ameaça toda que acham que sou. Você vai ao mercado, tem um cara te seguindo, achando que vou roubar; vai ao shopping lá vem o segurança. Final de semana sempre tem um "fecha" na favela e é só correria. Parece que é difícil para as pessoas entenderem que morar na favela não é uma escolha, mas é o que minha mãe consegue pagar com o pouco que ganha como faxineira.

Hoje no Brasil as desigualdades sociais pioraram ainda mais com a COVID-19, pois muitos ficaram sem trabalho, sem ter dinheiro para comprar alimentos. Contrário do que aconteceu com quem tem o privilégio de ter uma família com dinheiro e pôde ficar em casa.

Penso que todos, como seres humanos, deveríamos ter o direito de proteger sua vida e se a nossa sociedade não fosse racista, embora sejamos uns diferentes dos outros, mas apenas nas características físicas, todos teriam esse direito garantido de fato e não apenas escrito na Constituição de 1988, pois ninguém é inferior a outra pessoa.

Momento da ação com os estudantes: Exibição do filme



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

O filme “O ódio que você semeia” (The Hate You Give originalmente), foi escolhido juntamente com os estudantes dentre outros que também abordam as questões relacionadas a como os jovens são afetados em seu cotidiano pelo racismo e de que maneira as relações étnico raciais podem ser construídas dentro de uma comunidade. Também escolhemos esse filme por acharmos que proporcionaria um debate significativo, oportunizando questões sobre como os seres humanos podem aprender e se desenvolver, se tornam humanos mesmo diante da marginalização que muitos estudantes vivem em seu cotidiano, o que fez com que a ação fosse ainda mais proveitosa, pois teve uma ligação afetiva, e isso é de extrema importância como sinaliza Mariano (2017).

> a intencionalidade das ações precisa voltar-se para a unidade afetivo/emocional e cognitivo para a criação de vínculos com a atividade. Esses, porém, precisam ir além daqueles de obrigatoriedade ou ameaça. O vínculo mais importante é o pessoal. (MARINO, 2017, p. 72).

É notável quando as ações são planejadas com intencionalidade e a apropriação não ocorre automaticamente entre indivíduos e objetos culturais, mas requer mediação humana. Em suas relações com coisas materiais e imateriais criadas historicamente, os estudantes aprendem e desenvolvem sua humanidade e se reconhecem como sujeitos históricos e sociais, reconfigurando a realidade objetiva à qual pertencem. O trabalho organizado e proposto pelo professor é essencial, mas é preciso entender as especificidades de seu principal assunto de estudo: o conceito de ensino. Isso significa pensar na meta e nas ações para atingir essa meta/objetivo.

Ação 08 *(2 aulas) Ser negro é drama ou tema?*

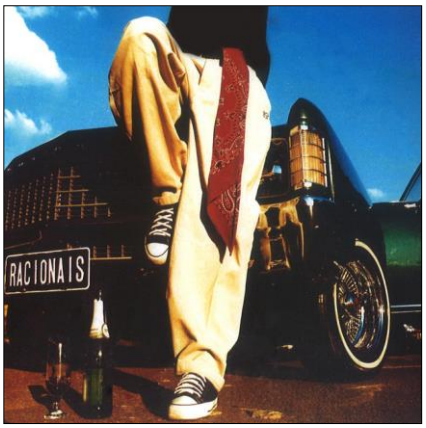
1. Situação-Problema: Como a desigualdade constrói barreiras para a população negra?

2. Motivo/objeto: Desejar compreender como o racismo fornece bases para as desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas.

3. Objetivo: Compreender como os efeitos do racismo geram diversos tipos de desigualdades que interferem na vida cotidiana dos sujeitos (salários baixos, não acesso a saúde e educação, etc.).

4. Ações: Retomada da discussão sobre o filme passado na aula anterior. Relembrar com os estudantes o tema central abordado no filme, quais os fatos mais significativos e o porquê. Iniciar debate sobre a situação-problema, discutir como o racismo produz as desigualdades. Dividir a sala em pequenos grupos, distribuir cópias da letra do *rap* e assistir ao clipe Negro Drama, de Racionais MC's, em seguida realização de leitura focalizada nos

aspectos da educação, cultura, esporte e lazer, saúde, moradia, trabalho, segurança, violência, formas de resistência, roda de conversa para a exposição das principais ideias.



Álbum: Nada como um Dia após o Outro Dia, de Racionais MC's (2002) Música: Negro Drama.

A letra do rap Negro Drama, do Racionais Mc's (grupo de rappers brasileiro), faz parte da chamada "literatura marginal", que proporciona visibilidade ao negro, pois, apesar de toda carga de estereótipos, nesse caso a personagem central consegue sobreviver às diversas desigualdades no contexto socioeconômico da sociedade racista e ter êxito como *rapper*. O contexto da letra também aponta o abandono do pai e do próprio Estado na garantia e defesa de seus direitos conforme segue a letra abaixo:

Nego drama

Entre o sucesso e a lama
Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
Nego drama
Cabelo crespo e a pele escura
A ferida, a chaga, à procura da cura
Nego drama
Tenta ver e não vê nada
A não ser uma estrela
Longe, meio ofuscada
Sente o drama
O preço, a cobrança
No amor, no ódio, a insana vingança
Nego drama

Eu sei quem trama e quem tá comigo
O trauma que eu carrego
Pra não ser mais um preto fodido
O drama da cadeia e favela
Túmulo, sangue, sirene, choros e velas
Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
Que sobrevivem em meio às honras e covardias
Periferias, vielas, cortiços
Você deve tá pensando
O que você tem a ver com isso?

Desde o início, por ouro e prata
Olha quem morre, então
Veja você quem mata
Recebe o mérito a farda que pratica o mal
Me ver pobre, preso ou morto já é cultural
Histórias, registros e escritos
Não é conto nem fábula, lenda ou mito
Não foi sempre dito que preto não tem vez?
Então olha o castelo e não
Foi você quem fez, cuzão
Eu sou irmão do meus truta de batalha

Eu era a carne, agora sou a própria navalha
Tim-tim, um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias
O dinheiro tira um homem da miséria
Mas não pode arrancar de dentro dele a favela
São poucos que entram em campo pra vencer
A alma guarda o que a mente tenta esquecer
Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota
Entre as frases, fases e várias etapas
Do quem é quem, dos mano e das mina fraca
Hum, nego drama de estilo
Pra ser, se for tem que ser
Se temer é milho
Entre o gatilho e a tempestade
Sempre a provar
Que sou homem e não um covarde
Que Deus me guarde, pois eu sei que ele não é neutro
Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto

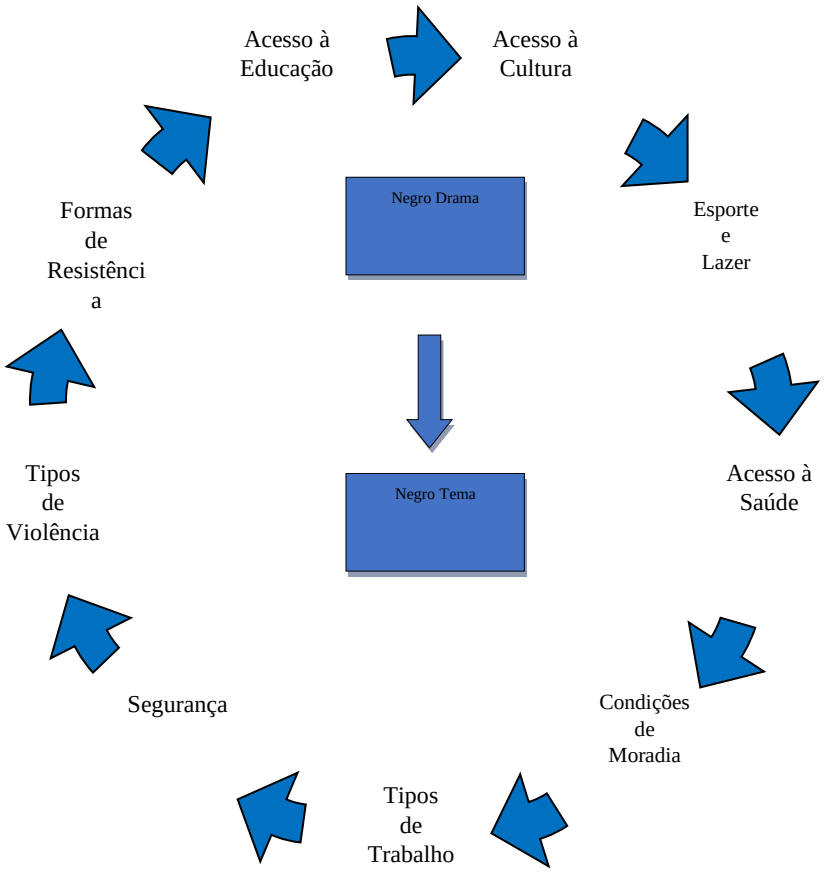
Eu visto preto por dentro e por fora
Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória
Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates
Falo pro mano que não morra e também não mate
O tic-tac não espera, veja o ponteiro
Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro
Pesadelo, hum, é um elogio
Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu
No clima quente, a minha gente sua frio
Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil, fuzil
Nego drama
Crime, futebol, música, carai'
Eu também não consegui fugir disso aí
Eu sou mais um
Forrest Gump é mato
Eu prefiro contar uma história real
Vou contar a minha
Daria um filme
Uma negra e uma criança nos braços
Solitária na floresta de concreto e aço

Veja, olha outra vez o rosto na multidão
A multidão é um monstro sem rosto e coração
Hei, São Paulo, terra de arranha-céu
A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
Família brasileira, dois contra o mundo
Mãe solteira de um promissor vagabundo
Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
Um bastardo, mais um filho pardo sem pai
Hei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé
Cê disse que era bom e as favela ouviu
Lá também tem uísque, Red Bull, tênis Nike e fuzil
Admito, seus carro é bonito, é, e eu não sei fazer
Internet, videocassete, os carro loco
Atrasado, eu tô um pouco sim, tô, eu acho
Só que tem que
Seu jogo é sujo e eu não me encaixo

Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval
Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal
Problema com escola eu tenho mil, mil fita
Inacreditável, mas seu filho me imita
No meio de vocês ele é o mais esperto
Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto
Esse não é mais seu, oh, subiu
Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu
Nóis é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?
Seu filho quer ser preto, ah, que ironia
Cola o pôster do 2Pac aí, que tal? Que cê diz?
Sente o negro drama, vai, tenta ser feliz
Ei bacana, quem te fez tão bom assim?
O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim?
Eu recebi seu ticket, quer dizer kit
De esgoto a céu aberto e parede madeirite
De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui
Você não, cê não passa quando o mar vermelho abrir
Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, oba
Aquele loco que não pode errar
Aquele que você odeia amar nesse instante
Pele parda e ouço funk
E de onde vem os diamante? Da lama
Valeu mãe, negro drama (drama, drama, drama)
Aí, na época dos barraco de pau lá na Pedreira
Onde cês tavam?
Que que cês deram por mim?
Que que cês fizeram por mim?
Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho?
Agora tá de olho no carro que eu dirijo?
Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma
Aí, o rap fez eu ser o que sou
Ice Blue, Edy Rock e KL Jay
E toda a família, e toda geração que faz o rap
A geração que revolucionou, a geração que vai revolucionar
Anos 90, século 21, é desse jeito
Aí, você sai do gueto
Mas o gueto nunca sai de você, morô irmão?
Cê tá dirigindo um carro
O mundo todo tá de olho 'ni você, morô?
Sabe por quê? Pela sua origem, morô irmão?
É desse jeito que você vive, é o negro drama
Eu num li, eu não assisti
Eu vivo o negro drama
Eu sou o negro drama
Eu sou o fruto do negro drama
Aí Dona Ana, sem palavra
A senhora é uma rainha, rainha
Mas aí, se tiver que voltar pra favela
Eu vou voltar de cabeça erguida
Porque assim é que é, renascendo das cinzas
Firme e forte, guerreiro de fé
Vagabundo nato!

Durante a realização da leitura focalizada, cada pequeno grupo ficou responsável para inferir e socializar as informações presentes na letra da música que pudesse contribuir para a contextualização dos aspectos relacionados à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, moradia, trabalho, segurança, violência, formas de resistência. Ao final da leitura, cada grupo fez uma exposição oral relacionando as informações contidas no texto com as suas próprias vivências, conforme segue o infográfico da atividade abaixo.

Leitura focalizada



5. Operações: Retomar o tema central abordado no filme “O ódio que você semeia”. Em seguida, colocar a situação-problema: Como a desigualdade constrói barreiras para a população negra e dar um tempo para que os estudantes possam discutir, expor suas ideias e pensamentos acerca da questão. Distribuir cópias da letra da música, assistir ao clipe, leitura compartilhada e socializada (em duplas ou trios). Solicitar que os estudantes destaquem trechos que considerem importantes para discussão posterior e elaboração de texto síntese. Em seguida, propor as questões a seguir para o debate:

De acordo com a letra do *rap*, ser negro é um problema?

- Caso invertêssemos a ordem das palavras para “Drama Negro”, o sentido seria o mesmo? Por quê?

- Como as dimensões que envolvem saúde, educação, moradia, trabalho, cultura, lazer, violência e formas de resistência são abordadas na letra do rap?
- Por que a violência contra os negros é maior do que contra os brancos?
- Quem comete essa violência?
- Como a sociedade reage diante das frequentes mortes de pessoas negras?
- Qual a importância do rap como meio de expressão?
- Como a desigualdade constrói barreiras para a população negra?
- É possível não ser racista numa sociedade racista?

6. Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes, avaliar se os objetivos foram alcançados e, principalmente, se ajuda responder a situação-problema.

Durante a realização do debate, uma estudante relembrou o caso do menino Miguel Otávio Santana da Silva (5 anos), filho da empregada doméstica Mirtes Renata Santana, ocorrido em 2020, no bairro de São José no centro do Recife, que levou a à condenação da patroa Sarí Côrte Real por abandono de incapaz.

Outra situação lembrada pelos estudantes foi do adolescente João Pedro (14 anos), que em 2020, morreu durante ação da Polícia Federal e da Polícia Civil no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, no Rio de Janeiro, dentro de casa. A família permaneceu por horas sem saber o que havia acontecido com o filho, sendo que ele foi apenas localizado no dia seguinte no Instituto Médico Legal.

Diante das colocações dos estudantes, combinamos pesquisar outras situações como as mencionadas acima para compor a elaboração da síntese do texto.

Síntese coletiva da Aula

A atividade envolvendo a letra do rap Negro Drama foi muito interessante, pois é um gênero que os jovens gostam bastante, mas poucas vezes é utilizado dentro da escola. Por meio da letra foi possível percebermos como pode ser a vida de um menino da favela. Neste caso, gostar de escrever fez a diferença em sua vida, pois a partir da escrita das letras de rap, o menino não se deixou envolver pelas falsas facilidades que a vida no crime oferece.

A escrita foi utilizada como uma maneira de fugir da criminalidade, que inclui o uso e a venda de drogas que afetam milhões e milhões de brasileiros todos os dias. Mas também como uma arma contra a burguesia que explora os trabalhadores e almejam cada vez mais lucro.

Ao mesmo tempo, o texto faz uma crítica à sociedade em várias dimensões como, por exemplo, na questão familiar, pois o próprio pai o abandona; ao Estado, por não cumprir o seu papel na elaboração e aplicação das políticas públicas, e por muitas vezes ser o braço armado da polícia que detém o monopólio da violência e tira a vida de milhões de afrodescendentes brasileiros. Basta ver os altos índices de “bala perdida” que sempre acertam um corpo preto, seja na favela ou não.

Esses vários tipos de violências também são visíveis nas dimensões da discriminação racial, cultural, econômica e social, além das inúmeras oportunidades ofertadas pelo crime. Crime que, ao contrário da sociedade, não se transveste de um falso moralismo julgando ser certo ou errado com base na ideologia patriarcal, sexista, misógina e racista.

O *rap* brasileiro marca o estilo dentro do gênero; suas letras abordam a linguagem dos jovens moradores da periferia no uso de gírias e vocabulário. Estudar as letras ajuda a contextualizar questões sociais, culturais, políticas e econômicas em diferentes momentos da sociedade brasileira denunciando todo o caos resultado do racismo, da violência policial e da negação de direitos humanos àqueles que estão privados de liberdade, principalmente a maior população carceraria que é a população negra. Mais uma vez, buscamos organizar as ações com intencionalidade e sem perder de vista as especificidades da Teoria da Atividade, conforme podemos observar nas imagens abaixo juntamente com a letra do rap em questão:



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

A partir das leituras compartilhadas e socializadas que tinham também como objetivo a apropriação do gênero *rap* em suas amplas dimensões, um dos estudantes fez a produção da letra que segue abaixo:

Produção de letra de rap individual
Pretos no Brasil
Bem-vindos à realidade no Brasil
Onde se você for preto, não adianta ser gentil
Se colocar a mão no bolso vão achar que é um fuzil.
"Encosta na parede, mão na cabeça que eu vou te revistar"
"Você é preto, parece que vai roubar"
"E fica quietinho porque, se abrir a boca, você vai apanhar"
Dia a dia na luta, sem falhar na conduta
Ande na linha e se escorregar uma pontinha é 'pow',
Bala na cabeça, seja de “Glock” ou escopeta porque a bala perdida sempre acha a pele preta
A primeira coisa ensinada pelos pais

É como reagir a um enquadro sem ser maltratado e levado com o único direito de ficar calado

Se você nasceu preto, você não é ninguém,

Não importa quantos anos você tem, será sempre tratado com desdém

Depois de se dedicar e se humilhar, chegando ao nível de implorar, consegue um emprego no qual é desprezado e sempre rebaixado pelas pessoas ao seu lado

"Por que nasci assim?" pergunta a si mesmo se sentindo culpado

Ninguém deveria comparecer a tantos velórios, família toda morrendo cedo.

Sejam eles baleados ou espancados, morreram todos porque são pretos

Chegando ao fim da vida, com seus 35 anos cometeu suicídio; o preto passou perto da polícia com as mãos no bolso, morreu largado depois de ser baleado

Em frente aos jornalistas o policial se pronuncia: "Eu pensei que ele estava armado"

E essa foi a vida de mais um preto no Brasil, que virou mais um número relatado no jornal

Como não era conhecido e não fez sucesso, foi tratado como um animal.

YM

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02aeWn2AYKDQjXng8G4t4xrprgtQpWUUk2HPD1AJvUCdq292Mhs1JQUjAo7KPf4gKql&id=100003437575738&mibextid=Nif5oz

Ação 09 *(6 aulas) - E aí qual é o movimento?*

1. Situação-Problema: Quem lutou e ainda luta pelos seus direitos? E o que conquistamos?

2. Motivo/objeto: Desejar compreender os marcos históricos de luta do povo negro por meio dos movimentos sociais, as conquistas do dia 20 de novembro e cotas nas Universidades Públicas.

3. Objetivo: Conceito de movimentos sociais: são grupos sociais, que se organizam em coletivos e lutam para ocupar espaços de direito na sociedade por meio de ideologias que visam causas sociais na redução das desigualdades.

4. Ações: Retomar as principais ideias discutidas na aula anterior acerca de vivermos em uma sociedade racista e suas implicações no decorrer da História do Brasil sob a perspectiva do Movimento Negro. Preparar imagens que representem movimentos sociais, leitura compartilhada e socializada de texto didático, debate, organização da apresentação de seminário sobre o movimento negro.

5. Operações: Retomar as principais ideias discutidas na aula anterior acerca de vivermos em uma sociedade racista e suas implicações no decorrer da História do Brasil a partir dos movimentos sociais. Na primeira parte da aula, apresentar as imagens que ilustram os movimentos sociais: Movimento Operário, Movimento Feminista, Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Movimento Ambientalista, Movimento LGBTQIA+

e Movimento Estudantil. A partir das imagens, solicitar que os estudantes identifiquem quais os movimentos sociais relacionados, exponham suas ideias e pensamentos e, assim, possam de maneira coletiva identificar quais as principais reivindicações de cada movimento social. Em seguida apresentar o texto didático Movimentos sociais — 20 de novembro e cotas - Lei 12.711/12 nas Universidades Públicas: Brasil: uma história de resistência e luta, para a leitura compartilhada e socializada. Ao final da leitura seguir para aula expositiva e dialogada. Propor a realização de debate e organização de seminário acerca do movimento negro e suas conquistas. Para o seminário foi solicitado pesquisas de acordo com a organização abaixo:

- A origem do movimento negro;
- Principais objetivos e reivindicações;
- Principais expoentes e
- Lutas e conquistas.

6. Avaliação: De modo geral, os estudantes conseguiram compreender a proposta do seminário integrado que consistia em pesquisar e saber mais sobre o movimento negro e suas conquistas, que cada item da organização iria complementar o outro proporcionando uma maior diversidade e circulação de informações para a construção de conhecimento. Uma das informações enfatizada foi sobre o primeiro grande movimento social brasileiro, a campanha abolicionista (1868-1888).

Na segunda parte da aula, os estudantes fizeram as exposições do seminário integrado sobre o movimento negro. Optamos pela estratégia didático-pedagógica do seminário integrado, pois os quatro eixos são articulados entre si, o que possibilita a intervenção e exposição de todos os estudantes, pois, por meio dele, cada um pode contribuir com os seus próprios conhecimentos em relação ao tema.

Um ponto importante na realização do seminário integrado foi a utilização pelos estudantes de diversos recursos audiovisuais como:

- https://www.youtube.com/watch?v=ZBWKxgQoyyo

(Marvyn- Respeite a minha pele (CLIPE OFICIAL)

- https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM

(Bia Ferreira - Cota Não é Esmola)

- https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM

(Vista minha pele - curta)

Para a apresentação do seminário integrado, os estudantes também utilizaram livros de autoras e autores escritores negros que estão disponíveis na biblioteca da escola; com isso também puderam ampliar seus respectivos repertórios no que se refere à literatura negra.

Outro grupo de estudantes destacou algumas leis contemporâneas que foram elaboradas no Brasil no combate ao racismo como:

- A Lei 1390/51 mais conhecida como “Lei Afonso Arinos”. É a primeira lei no combate ao racismo, e o torna crime inafiançável e imprescritível. Sua aplicabilidade não demonstrava qualquer eficácia, visto que as punições não eram aplicadas, mesmo em casos claros de discriminação.
- A Lei 7716/89, também chamada de Lei Caó, de 1989, tipificou o crime de racismo/injúria racial no Brasil resultante de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.
- A Lei 12.711/12, que determina a criação de cotas em universidades públicas para a população negra.
- A Lei 12.990/14, que estabelece uma cota de 20% de vagas em concursos públicos que devem ser destinados à população negra.

No terceiro momento, realizamos a autoavaliação das atividades do seminário integrado, em que os estudantes puderam expressar o que haviam compreendido em relação ao movimento negro e suas conquistas, e responder a questão: em cada período histórico abordado seria possível não ser racista numa sociedade racista?

5.6 Texto Didático 6: Movimentos sociais - 20 de novembro e cotas - Lei 12.711/12 nas Universidades Públicas

Brasil: uma história de resistência e luta



Fonte: Imagens retiradas da internet (2022)

Ao longo da escravização e do período de pós-abolição, a população negra teve seus direitos básicos negados pela classe dominante, sendo excluídos da cidadania. Como forma de resistência, organizaram-se movimentos sociais com objetivo de lutar por seus direitos. Um movimento social pode ser definido como: “grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se

numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social".

Frente ao processo de escravização, os negros articularam estratégias para enfrentar a dominação europeia, desde o suicídio, as fugas, o assassinato de senhores e capitães-do-mato, até a luta organizada, nos quilombos e em outros movimentos de revolta, como a Revolta dos Malês.

Não podemos ter uma visão simplista ao considerar os quilombos somente como o lugar de fuga dos negros escravizados, pois o quilombo é uma organização política-social-econômica, que possibilitou a construção de uma sociedade alternativa ao sistema hegemônico, em que a população negra resgatava sua liberdade, sua dignidade, as suas culturas e costumes, sendo uma das maiores resistências à escravização e à violência racial.

Provavelmente, você já deve ter ouvido falar sobre Zumbi dos Palmares, o líder do maior quilombo do período colonial, com cerca de 20 mil pessoas. Zumbi foi morto no dia 20 de novembro de 1695, um ano após o Quilombo dos Palmares ser destruído. Como forma de reconhecer a sua história de luta, a data de sua morte foi escolhida para simbolizar o Dia da Consciência Negra, e oficializada somente em 2011, pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011.

Em 1889, um ano depois da abolição da escravização, foi proclamada a República no Brasil. A nova forma de governo não trouxe mudanças sociais e políticas para os negros e indígenas; ao contrário, implementou políticas orientadas pelo racismo científico, marginalizando-os através da privação do acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública e à participação política. A população negra foi marginalizada politicamente através da restrição do direito ao voto que era concedido somente a homens alfabetizados acima de 21 anos; psicologicamente e socialmente com a teoria do branqueamento; e, economicamente, por meio de políticas que favoreciam e privilegiavam o trabalho dos imigrantes europeus, com objetivo de embranquecer a população brasileira.

A negação dos direitos básicos aos negros acompanhada da teoria da democracia racial, que negava a existência do racismo na sociedade brasileira, aprofundaram ainda mais as desigualdades sociais e raciais. A partir da premissa de que o racismo não existe, o Estado brasileiro se exime da responsabilidade de criar e implementar políticas públicas para diminuir a desigualdade e oferecer condições e oportunidades iguais a toda população.

Diante disso, foram organizados movimentos negros, criaram-se associações, clubes e jornais, como uma forma de mobilização social contra as mazelas sofridas pelos negros por conta da discriminação racial. Em São Paulo, temos a fundação da Frente Negra Brasileira

(FNB), que organizou escolas, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviços de saúde e cursos de formação política. Outra organização importante foi o Teatro Experimental do Negro (TNE), fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, com objetivo de criar um teatro somente com atrizes e atores negras/os, mas não só, também ofereciam cursos de alfabetização e cursos profissionalizantes, e lutavam pela criação de uma legislação antidiscriminatória no país.

A partir de 1964, com o processo de ditadura civil-militar no Brasil, os movimentos negros se enfraqueceram diante das perseguições, torturas e mortes às organizações políticas. Apesar disso, em 1978, funda-se o Movimento Negro Unificado (MNU), um grande marco na história da luta negra brasileira, pois tinha a proposta de unificar a luta de todos movimentos e organizações antirracistas para combater as desigualdades sociais e raciais no país. O MNU lutava por uma série de medidas, entre elas a desmistificação da teoria da democracia racial, a formação de uma grande aliança política contra o racismo e a exploração da classe trabalhadora, uma organização política para enfrentar a violência policial, e pela inserção do ensino de História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, que se tornou obrigatório somente em 2003, através da Lei 10.639/03.

A luta articulada pelo MNU trouxe diversas conquistas, a começar pelo próprio termo "negro", que foi ressignificado pelo movimento como um orgulho, retirando o sentido pejorativo. O discurso do movimento se orientava por um fortalecimento da negritude e de suas raízes ancestrais, rompendo com os valores brancos, como o da religião cristã, ao promover um resgate das religiões de matriz africana, da culinária africana e do orgulho da beleza negra. Nesse sentido, o movimento começa a desenvolver uma política de identidade, e insere a questão racial nas políticas nacionais.

Após a ditadura civil-militar, o país iniciou o processo de redemocratização, marcado pela participação política de movimentos sociais na elaboração da nova Constituição Federal. É o momento em que são realizadas grandes conquistas em relação à garantia de direitos à população negra; exemplo disso foi a inserção do inciso XLII no art. 5º da Constituição de 1988, definindo que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei", e a Lei Caó, que define penas mais duras aos crimes de racismo.

Apesar das lutas e grandes conquistas, as feridas da desigualdade racial causadas pelo processo histórico brasileiro ainda se mantiveram abertas. No ano 2000, a proporção de estudantes de 15 a 17 anos pretos e pardos que frequentavam o ensino médio era,

respectivamente, de 28,3% e 31%, e apenas 6,3% e 8,4% dos estudantes negros entre 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior.

Diante disso, o movimento negro intensifica a luta pela democratização do acesso à educação básica e ao ensino superior, defendendo a implementação de ações afirmativas pelo Estado, isto é, políticas sociais compensatórias e/ou reparatórias em decorrência da desigualdade social e racial causada pelo processo histórico. Uma das ações afirmativas conquistadas pelo movimento negro foi a Lei nº 12.711/2012, conhecida por Lei de Cotas, que garante 50% das vagas de instituições públicas de ensino superior a candidatos da rede pública, com uma parte destas vagas destinadas a candidatos autodeclarados como Pretos, Pardos e Indígenas (PPI). Podemos observar os avanços causados pela Lei de Cotas a partir do informativo "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil" publicado pelo IBGE (2018), que revela que pretos e pardos são a maioria nas instituições de ensino superior pública, com 50,3% do total.

Revisitando a história, pudemos ver que o Estado brasileiro buscou aprofundar as desigualdades sociais e raciais no país, enquanto a sociedade civil organizada em movimentos sociais lutava por direitos que usufruímos hoje. Agora, pergunto a você, a luta acabou? Podemos dizer que a sociedade brasileira tem igualdade de oportunidades e direitos? Se não, o que devemos fazer diante dessa situação?

Síntese coletiva da Aula

Movimentos Sociais

Os movimentos sociais são formados por pessoas que se reúnem com um interesse em comum, como defender, conquistar ou retomar algum direito na sociedade em que vive.

Ao longo da nossa história houve diferentes e diversos movimentos sociais como o movimento abolicionista, negro, indígena, Revolta da Chibata, Movimento estudantil, Diretas Já, Passe Livre, dos Trabalhadores sem Terra (MST), dos Trabalhadores sem Teto (MTST), os Cara Pintadas, LGBTQIA+, Feminista, etc. Os movimentos sociais são de diferentes tipos e são constituídos de acordo com as necessidades de determinados grupos da sociedade. Esses movimentos se organizam de acordo com as razões que deram sua origem, podendo ser: reivindicatórios, políticos, de classe ou de resistência.

Os movimentos sociais de caráter reivindicatório se formam para reivindicar transformações, modificações ou mudanças de uma determinada situação, a conquista de um novo direito ou qualquer outra questão que o movimento acredite que deva ser modificada.

Já os movimentos de natureza política têm entre suas causas todas as questões ligadas à política do país, e os movimentos sociais de classe envolvem as diferenças e desigualdades sociais que afetam determinados grupos sociais, ou seja, de uma classe (grupo) específico de pessoas.

Entretanto, apesar dos eventuais retrocessos que possam surgir e que se coloquem em posição contrária aos direitos já constituídos, existem leis que nos fazem acreditar em um futuro melhor para a população negra, indígena, quilombola, cigana entre outros povos tradicionais brasileiros, como a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. O Presidente da República, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Serão punidos, na

forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

Há também a Lei nº12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial[31], destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. O art. 5º da Constituição Federal de 1988 afirma que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes": XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

No espaço da sala de aula, tradicionalmente a centralidade de transmitir o conhecimento é atribuída à figura do professor, como se fosse o único detentor do saber, que requer o silêncio para que sua prática aconteça, e como se as diferenças de classes sociais entre os próprios estudantes não existissem, como nos adverte Bell Hooks (2013, p. 235). [...] em nenhum lugar há um silêncio tão imenso acerca da realidade das diferenças de classe quanto nos contextos educacionais. É significativo que as diferenças de classe social sejam particularmente ignoradas nas salas de aula.

Entretanto, mais uma vez precisamos destacar que os temas abordados na proposta dessa ação se mostram exitosos, pois, ao propor aos estudantes que pesquisassem e buscassem saber mais sobre a história do Movimento Negro — a origem do movimento negro, principais objetivos e reivindicações, principais expoentes, lutas e conquistas —, proporcionou intensas discussões acerca do reconhecimento de si mesmo nas questões apontadas pelos diferentes movimentos sociais. Tal momento foi de uma riqueza ímpar, pois os estudantes, por meio do seminário integrado, ao dialogarem sobre a mesma temática, mas com enfoques diferentes, puderam se colocar na posição de professores de si mesmos.

> Assim, a Educação Desenvolvente é o desenvolvimento do sujeito. Pode-se julgar o tipo de ensino por um único critério – a criança é um sujeito no processo de ensino? Se ela é um sujeito, então temos uma Educação Desenvolvente, se ela é um objeto no processo de ser ensinada, então não temos uma Educação Desenvolvente. Educação Desenvolvente ocorre quando o parceiro do professor não é um aluno [no sentido de um objeto do ensino], mas um auto-professor, um professor de si mesmo. Não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo. (REPKIN, 2003, p. 219).

Tal vivência desencadeou novas buscas pelo conhecimento, como podemos constatar nas imagens abaixo; além de desejarem saber mais sobre a Lei 12.711/12, que como uma política afirmativa de reparação das desigualdades entre negros colabora para o acesso da população negra ao ensino superior, os estudantes, que cursavam a 2ª série do ensino médio, já manifestavam preocupação e interesse pelas questões inerentes ao vestibular.

[31] Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial destina-se a garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos. Além disso, busca combater a discriminação racial e quaisquer outras formas de intolerância étnica.

E aí qual é o movimento?





Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Ação 10 *(2 aulas) - É possível não ser racista numa sociedade racista?*

1. Situação-Problema: É possível não ser racista numa sociedade racista?
2. Motivo/objeto: Desejar saber mais sobre aspectos da cultura negra, as lutas, formas de resistência e pensar em alternativas para a construção de uma sociedade sem racismo e mais justa.
3. Objetivos: Aprofundar conhecimentos sobre a cultura negra, as lutas e formas de resistência para produção de texto coletivo tendo em vista uma sociedade sem racismo e com intencionalidade.
4. Ações: Debate inicial acerca da situação-problema: É possível não ser racista numa sociedade racista. Fazer a leitura individual do texto *A cultura negra: luta e resistência de um povo*. Revisitar os conceitos e principais ideias trabalhados no decorrer das atividades. Acionar os conhecimentos já adquiridos e se colocar na postura de estudante pesquisador mediante o planejamento, escrita, revisão e reescrita de texto como síntese das atividades da sequência didática.
5. Operações: Lançar novamente a questão norteadora para debate. Discutir a proposta para a realização de texto coletiva. Retomar os textos e conceitos já abordados, seleção dos principais assuntos que deverão compor o texto.

6. Avaliação: Verificar se os objetivos foram alcançados a partir da produção de texto. Acreditamos que a produção textual é um momento importante não apenas como mais um instrumento avaliativo, mas também para o processo de aprendizagem dos estudantes, que além de ser um meio para expressar seus conhecimentos é uma alternativa para pôr em jogo as regras da linguagem escrita.





Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

5.7 Texto Didático 7: A cultura negra: luta e resistência de um povo

A história do candomblé, da capoeira, das rodas de samba, do carnaval e do funk são exemplos das manifestações culturais do povo negro brasileiro. A história brasileira é marcada por vários episódios de luta popular em defesa de direitos, que garantem dignidade, respeito e, acima disso, a vida. É neste contexto, que o negro brasileiro, retirado do seu continente de origem, conduziu o enfrentamento cotidiano na defesa e reafirmação de protagonista, na construção de uma identidade e representatividade social.

Infelizmente, ainda nos deparamos com argumentos e defesas de que pessoas cultas são aquelas que ouvem bossa nova, rock, mpb, e leem muitos livros. Essas noções estereotipadas não compreendem a complexidade das expressões da cultura do povo negro, do povo indígena, rural e periférico. A poesia marginal, o *reggae*, o *rap*, o *hip hop*, o *funk* e até mesmo o pagode assumem, nesse contexto, o papel de instrumento de resistência.

A arte que faz luta

Contar a história do samba é contar a história do negro no Brasil. O samba surge da necessidade deste povo expressar o que vivia; seu passado, sua luta e resistência. Esse ritmo

musical tem suas raízes nos terreiros de candomblé. O samba nada mais é que o toque, o som para os Orixás – divindades cultuadas pelos povos vindos da África para o Brasil.

O racismo tem matado por dentro e por fora homens, mulheres e jovens. A valorização dos terreiros de umbanda e candomblé assume-se como instrumento de resistência e reafirmação de identidade de luta, no resgate da autoestima, no acolhimento de famílias, de mulheres e jovens em exclusão social.

Outro exemplo de destaque é a capoeira, originada no século XVII, como uma estratégia dos povos africanos escravizados para lidarem com a violência do período escravista. Dessa forma, o samba, as religiões de matriz africana e a capoeira passaram por diversas formas de repressão, sobretudo por ser uma cultura oriunda da diáspora africana, mas que aqui no Brasil foi associada à malandragem, à vadiagem e, sobretudo, à marginalidade.

Em 1890, dois anos depois da promulgação da Lei Áurea, foi estabelecida por legislação a Lei dos Vadios e Capoeiragem, aprovada para inibir a atividade de capoeiristas e sambistas, que encontraram, na dança e na música, uma forma de luta e resistência. Se uma pessoa andasse na rua e não comprovasse estar trabalhando, podia ser levada à delegacia. A simples posse de um instrumento de percussão podia ser interpretada como indício de vagabundagem.

A repressão à cultura negra se intensificou. Dessa forma, muitos cidadãos pobres do Rio de Janeiro tiveram tanto suas moradias quanto seus hábitos e seus meios de sobrevivência reprimidos pelo modo "civilizatório" que estavam tentando implementar no Brasil. Um século depois, ocorreu o mesmo com o carnaval. Até 1967, blocos de rua eram reprimidos pela polícia paulistana, com a PM dispersando o público carnavalesco com bombas de efeito moral.

As contradições sociais e as desigualdades existentes entre os povos sempre ganharam protagonismo nas canções e danças da cultura negra. Quando Leci Brandão canta "E na hora que a televisão brasileira, distrai toda gente com a sua novela, É que o Zé põe a boca no mundo, É que faz um discurso profundo, Ele quer ver o bem da favela", é muito similar com a vivência que o Cidinho e Doca evidenciam na música "Eu só quero é ser feliz, Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, E poder me orgulhar, De ter a consciência, De que o pobre tem o seu lugar".

Em 2008, o *funk* passou a ser criminalizado nas comunidades que tinham a ação das Unidades de Polícias Pacificadoras (UPPs). Em 2017, o Senado rejeitou a sugestão de lei que propunha a criminalização do *funk*. O argumento desta proposta era "responsabilizar os artistas chamados de MCs por crime contra a saúde pública de crianças, adolescentes e a família, dizendo que os chamados bailes de pancadões são somente um recrutamento organizado para

atender criminosos, estupradores e pedófilos a prática de crime contra a criança e o menor adolescentes ao uso, venda e consumo de álcool e drogas, agenciamento, orgia e exploração sexual, estupro e sexo grupal entre crianças e adolescente, pornografia, pedofilia, arruaça, sequestro, roubo etc.", afirma o autor da proposta.

Assim como o samba, a capoeira, as religiões afro-brasileiras, o *rap* e o *funk* são expressões culturais da história de um mesmo país, ainda dividido em classes sociais e raça. O mesmo Brasil que reprime a cultura das periferias, enaltece a cultura norte-americana e europeia.

Cabe salientar que o processo de reconhecimento do samba, do carnaval e do *funk* deve-se à apropriação cultural das elites. A tese de Gilberto Freyre em "Casa Grande e Senzala" ganhou força no período em que o país iniciava seu processo de modelagem de identidade enquanto nação. A cultura e a identidade nacional passam a ser admitidas como mestiças, como híbridas das três raças que formam o povo brasileiro (GUIMARÃES, 1995, p. 4).

Com isso, essa imagem passa a ser exportada para o mundo como uma das mais representativas dessa cultura "mestiça". Em consequência, ela perde a essência de luta contra a hegemonia capitalista ao se tornar mercadológica. O carnaval hoje é um produto da indústria cultural e atende a economia de mercado, assim como o futebol. Entretanto, por mais que o carnaval sirva à máquina capitalista, o chão dessa manifestação artística continua sendo protagonizado pela comunidade negra.

O sambista Bezerra da Silva é capaz de perceber a comunicação estabelecida entre as elites e o morro. Tem consciência de que a música popular aparece como oposição democrática ao "monopólio da fala", exercido pelos modernos dispositivos de informação. "Ao contrário do que se costuma imaginar, se não ouvimos a fala política dos habitantes das favelas – e mesmo dos moradores de rua –, não é porque eles estejam anestesiados, passivos ou não tenham nada a dizer: é porque sua voz é calada, abafada, distorcida", afirma o cantor. Por mais que a música e a dança também tenham os seus espaços garantidos ao lazer popular, elas não se limitam somente a isto.

Desta maneira, podemos concluir que, ainda hoje, apesar de toda luta antirracista, a sociedade brasileira é estruturada em bases racistas, o que faz com que muitas vezes tenhamos atitudes que geram discriminação, preconceito e racismo.

Entretanto, é necessário e urgente que possamos buscar novos conhecimentos que permitam a desconstrução de todos os tipos de racismo que afetam toda a sociedade, pois só será possível não ser racista se a sociedade não for. E a escola é um espaço primordial para que tal ação aconteça, fazendo com que seja um verdadeiro local de luta e aberto aos debates,

reflexões e produtor de uma sociedade mais justa, igualitária e humanista, que valorize as pessoas e não as coisas.

Síntese coletiva da Aula

É possível não ser racista numa sociedade racista???

Essa pergunta permeou durantes esses meses as nossas aulas e mentes. Em alguns momentos, ficamos perturbados diante das novas descobertas e conhecimentos, principalmente pelo fato de que a história do negro não começa com a escravização, como muitos nos levaram a crer durante grande parte da nossa educação escolar, e que a história do povo brasileiro é marcada por diversas formas de luta e resistência na garantia dos direitos essenciais à vida humana.

A compreensão de que o racismo e seus efeitos devem ser estudados por toda a sociedade, inclusive, pela população branca que por tanto tempo esteve (e está) num lugar de privilégio, pois este acentua as desigualdades sociais, gerando consequentemente diferentes tipos de violência que atingem principalmente os jovens negros — que nos meios de comunicação dizem ser comum — mas que na verdade se trata de um genocídio da população negra.

Em tempos de intolerância e discriminação, acreditamos que, apenas pela luta no campo político, iremos reverter essa situação doentia que impera na sociedade brasileira, pois, de acordo com algumas pesquisas do IBGE, constatamos que em 2018 apenas 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos eram negros.

Entretanto, em nossos estudos, tivemos a oportunidade de conhecer melhor a nossa própria cultura e ver a beleza da representação das obras de arte, letras de músicas, capoeira, religiões de matrizes africanas, e não apenas na culinária, como estávamos acostumados. Um bom exemplo a ser citado e que é pouco falado, é a descoberta, em nossos estudos, de que a África é um continente belíssimo, contrariando as imagens vistas nos filmes americanos, e que o Egito fica nesse continente.

Desta maneira, continuaremos insistindo e resistindo. Uma forma para essa luta é a continuação dos nossos estudos e a busca pelo conhecimento para a articulação de estratégias de não sermos racistas na nossa sociedade, que é racista. Assim acreditamos que é por meio da educação que a sociedades e as pessoas podem mudar seus sentimentos e visões que têm das outras pessoas.

A seguir, apresentaremos uma poesia elaborada por um dos estudantes que participou da sequência didática, sendo que em algumas aulas ele manifesta suas ideias por meio desse gênero textual.

Síntese individual da Aula

Bloqueio

Bloqueio emocional é o que fode minha mente
Cara, esse tal sentimento de solidão que eu sinto daqui pra frente
Apesar de andar muito descrente
Tô cego de dúvidas na minha lente
Esse frio que sinto do mundo é tão indecente
Escrevi sobre amor, sobre dores, cores e etc.
Queria sentir essa presença que todos dizem
Tô tentando encontrar palavras que rimem
E mesmo que não encontre, não desanimo
Juro, minha vida parece uma anime
Tenho meus sonhos, tenho meus desejos
Ultimamente me sinto o Naruto
Todos duvidam da minha capacidade
Sigo rimando aqui sem o peso do sofrimento
Sigo sobrevivendo nesse inferno
Embora eu busque multiplicar meu produto interno
Me perguntaram qual o sentido da vida

Disseram também que eu acharia essa resposta na Bíblia
Mas olha que coisa louca Tô fazendo uma poesia
Parei pra pensar em religião é mais difícil do que Física
Pode ser que me falte inteligência, ou fé
Nunca fui de demonstrar medo algum
Fecho os olhos me vêm os castigos de Oxum
Olhei pra trás e não enxerguei meus pés
Nunca pisei num terreiro pra me sentir inteiro
Sem esse vazio, sem me perder por inteiro
As cartas me mostravam a espiritualidade
Tento entender com toda centralidade
Mas sempre na realidade...
Me sentir uma ovelha perdida
Não sei qual era o caminho, só lembro que sempre estive sozinho
Sem sentir que Deus estava do lado
Tentei buscar no Maps o caminho, a minha vida, ou pelo menos as linhas.
Tô ficando maluco em andar nesse escuro
Lembro dos ensinamentos do Epicuro
Busca viver com toda ética, mesmo na minha vida cética
A palavra alegria pra mim virou réplica
Pra mim só é estética
Embora a igreja seja um templo de pedra eterna
Meu coração não se sente aquecido, nem enriquecido
Eu apenas acredito... Que um dia eu encontre meu destino
Não sei se um dia sentirei o senhor Zé Pelintra
Ou faça um rito que mudará minha vida
Apenas sei que esse mundo é horroroso
Até naquilo que acreditamos é imposto
Não entendem? Não enxergam? Sobrou pra um poeta falar de novo
Vim do gueto, um lugar de desespero
Corri vielas e becos, passei por lajes e telhados
Até hoje eu tenho medo de encontrar os fardados
Tentei afogar meu medo nos lagos
Estive no poço, pra sair tá sendo osso
Vejo o preconceito e me dá nojo
Que no jogo de xadrez da vida, não entendeu a disciplina
Preferiu roubar e jogar torto
Abre o olho!!!!
A qualquer momento você pode estar morto
E pedindo a bênção pra ir pro paraíso
Que todos falam que vamos
Ou reencarnar em outros corpos e com outros propósitos
Apesar de não estar sendo lógico
Mas é assim que funciona o negócio...

VHSN

Ao refletir sobre elaboração, implementação e os resultados da ação é importante destacar:

> Estar juntamente com os estudantes em atividade, seja na elaboração da sequência ou nos momentos das vivências produzidas por cada uma das ações, podemos afirmar que os estudantes, quando desafiados por uma necessidade, são impulsionados a agir por um determinado motivo, realizam ações e operações na busca dos objetivos para sanar essa necessidade; principalmente quando os conceitos dialogam e interagem com a cultura, assim podem elaborar, desenvolver e socializar criticamente suas ideias e reflexões. (RELATOS DA PESQUISADORA).

Entendemos que, sob a perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev, essa ação gerou

interesse e motivação nos estudantes, pois, com a apresentação da proposta, foi possível refletir sobre a importância e a influência da cultura negra no Brasil, diferentemente do que muitas vezes é veiculado pela mídia, além de abordar temas como os estilos e gêneros musicais que dialogam com os jovens estudantes.

Com isso ficou evidente que a ação foi proveitosa e prazerosa aos estudantes que puderam ressignificar as próprias vivências e se colocarem na posição de construtores da própria história, principalmente no momento da produção de textos, pois o objeto da ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido. Como aponta Leontiev (2010, p. 69) "[...] esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, consequentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro."

E, segundo Moura

> Marx entendia que o desenvolvimento histórico do gênero humano tem sido um processo contraditório e conflituoso, movido pela luta de classes e pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Uma das maneiras como pode ser entendido o conceito de liberdade em Marx é justamente a de que o gênero humano constrói sua liberdade à medida que os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes, diferenciando-se dos processos naturais espontâneos e superando os processos sociais alienados nos quais aquilo que é social, e portanto criado pelos próprios seres humanos, domina estes como se fossem forças naturais incontroláveis tais como um terremoto, um furação, a erupção de um vulcão etc. [...] Um aspecto central tanto em Marx como em Leontiev é o de que os mesmos processos dialéticos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são aqueles que produzem a historicidade do ser humano, isto é, que movem a história humana. (MOURA, 2004, p. 47).

Destacamos que o professor exerce papel fundamental, pois é a quem cabe planejar as ações que são realizadas na escola, que devem ter como foco principal proporcionar condições adequadas para o processo de aprender a pensar teoricamente os conceitos por parte dos estudantes.

> De forma mais específica, podemos entender como ações do professor em atividade de ensino eleger e estudar os conceitos a serem apropriados pelos estudantes; organizá-los e recriá-los para que possam ser apropriados; organizar o grupo de estudantes, de modo que as ações individuais sejam providas de significado social e de sentido pessoal na divisão de trabalho coletivo; e refletir sobre a eficiência das ações, se realmente conduziu aos resultados inicialmente idealizados. (MOURA et.al, 2010, p. 102).

Leontiev reforça o papel da educação para o progresso da humanidade quando diz que:

> Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta: criando-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador, do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência

pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (p. 291-292).

CAPÍTULO 6 – Balanço e desdobramentos da Sequência didática

Socialmente caracterizado como espaço privilegiado para ensinar e aprender, é na escola que as ações mais profícuas podem frutificar e florescer no combate, diminuição e oxalá na extirpação do racismo em nossa sociedade, uma vez que sua principal função está tanto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores como na articulação entre os conhecimentos já sistematizados e os novos.

Nesse espaço, que também deve ser acolhedor e prazeroso para os sujeitos, a articulação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos é mediada pela ação de uma pessoa mais experiente, que no caso é o professor.

Pensando nessa escola, na formação de um sujeito capaz de pensar criticamente sobre a sua própria realidade, compreendendo-se como ser social e histórico e, que possa apropriar-se da cultura, e com isso, desenvolver seu pensamento e a capacidade de agir para a transformação social, é que temos planejado nossas aulas.

Assim, mesmo antes de delimitar o campo de atuação dessa pesquisa, vínhamos construindo uma prática pedagógica que pudesse fortalecer as diretrizes e bases da Lei 10.639/2003, que neste ano completou vinte anos, e deveria incluir no currículo oficial da rede de ensino público e privada a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Estamos muito longe disso. Mas é possível a realização de pesquisas que contribuam para a educação das relações étnico-raciais, a erradicação do racismo e das práticas racistas ainda presentes em nossa sociedade?

A partir desse questionamento, Petronilha Beatriz Gonçalves (208), afirma que:

> Pesquisas, como qualquer ação humana, se inscrevem em projetos de sociedade, de vida, assumidos, valorizados por quem se dedica a investigar. Investigações que se ocupam de políticas para educação, de projetos pedag1ógicos, de processos educativos, enraizados em referências teóricas historicamente situadas, tanto buscam compreender, como configurar, influenciar processos de estudar que resultem em aprendizagens e em consequentes ensinos. (SILVA, 2018, p. 137).

É preciso lembrar que, apesar da ampla divulgação da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, desde 2004 pelo Ministério da Educação, ainda é necessário juntarmos forças e esforços para além de uma formação hegemônica que atribui aos brancos europeus a produção de todo conhecimento de que dispomos como universais. Ignorando e excluindo, por exemplo, que o Egito é um país africano e que os egípcios são um povo e que “estão na origem da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos” (SILVA, 2007, p.

500).

Desse modo, direcionamos o propósito da nossa sequência didática em produzir interesse em aprender, não apenas nos estudantes negros, mas para todos os estudantes da 2ª série do ensino médio, brancos e não brancos. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento das ações e repercussão do engajamento dos estudantes, alguns professores demonstraram interesse em saber como as aulas estavam sendo realizadas e passamos a dialogar.

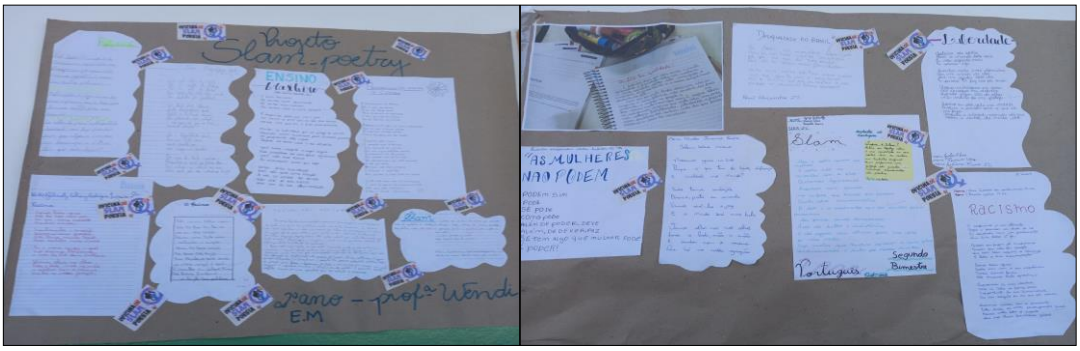
Os professores, que de imediato se interessaram pelas ações da sequência didática e que a viram como uma possibilidade interdisciplinar a ser desenvolvida em suas aulas, foram os das disciplinas de Filosofia, Física, História, Língua Portuguesa e do Itinerário Formativo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana nos componentes tradições culturais, ressignificando a formação do povo brasileiro, diálogos com a literatura: a cultura em contexto e a cultura e seus sentidos.

Esses professores perceberam que os estudantes já dispunham de um considerável repertório de informações e conhecimentos sobre as temáticas que envolviam os conceitos de discriminação, preconceito, racismo e relações étnico-raciais.

Desta maneira, algumas ações também foram aplicadas em outras disciplinas favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, e os assuntos serviram de organizadores de temas e de problemáticas a serem contempladas durante essas aulas.

Na aula de Língua Portuguesa, por exemplo, a professora desenvolveu ações que abordaram diferentes linguagens como o *slam* de poesias e seminários sobre a representação feminina negra a partir de pesquisas e leituras das autoras como Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina e Conceição Evaristo. A professora de História promoveu discussões acerca do tema envolvendo o conceito do colorismo e os equívocos do racismo reverso, que culminou na apresentação de seminários pelos estudantes. Já no itinerário formativo, a professora abordou questões ligadas à cultura afro-brasileira e à literatura negra, como podemos perceber nas imagens abaixo:

Figura 2 - Projeto Slam-poetry



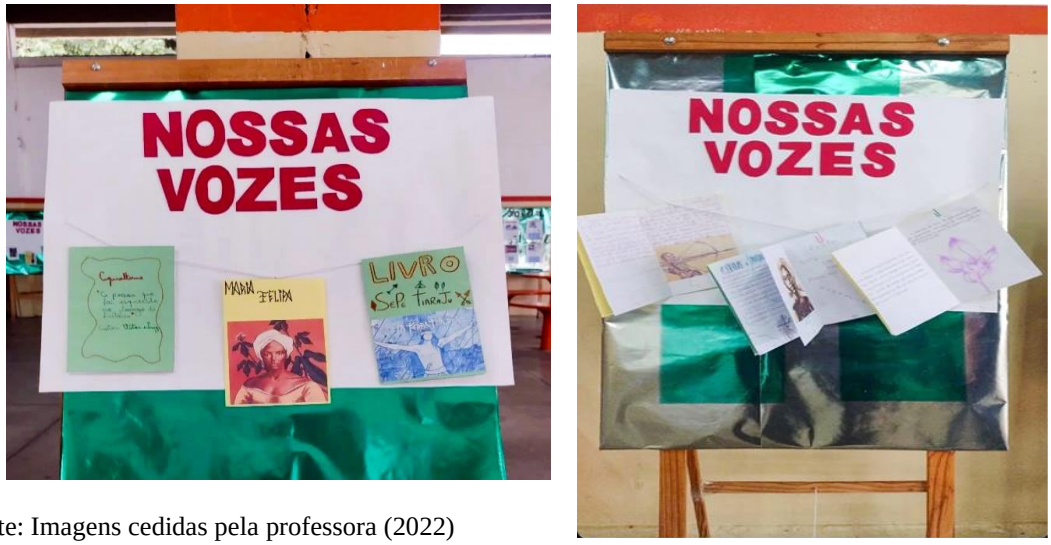
Fonte: Imagens cedidas pela professora (2022)

Figura 3 - Parte do seminário representação feminina negra



Fonte: Imagens cedidas pela professora (2022)

Figura 4 - Projeto: Cultura afro-brasileira e a literatura negra



Fonte: Imagens cedidas pela professora (2022)

Com receptividade e interesse dos estudantes em relação às ações, a gestão da escola solicitou que fosse reservado, no dia 14/09/22, um momento durante a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) — espaço destinado aos professores para discutir as questões

pedagógicas — para dialogar com os demais professores no tocante às ações que vinham sendo desenvolvidas na sequência didática, bem como informações no que concerne a Lei 10.639/2003 e como poderiam contribuir com suas respectivas práticas já realizadas em sala de aula sem que fosse um trabalho a mais a ser realizado pelos professores em suas rotinas já complexas. Durante a realização desse primeiro momento foi acertado que seria efetuada uma ação conjunta para o planejamento da II Semana da Consciência Negra.

É preciso destacar que a pedido dos próprios professores foi realizada outra ATPC para que fosse possível planejar e organizar as ações que seriam realizadas na II Semana da Consciência Negra na escola. O primeiro passo foi dedicado ao levantamento de temas que poderiam ser abordados e, a partir desses temas elencados, os professores se dividiram em grupos para definição das palestras, oficinas, de quais materiais seriam utilizados e o que mais fosse necessário para a realização da Semana. O segundo passo foi o reagrupamento dos estudantes, por exemplo: (9ªA e 1°B); (9°B e 1°C); (1°A e 2°B); (2°A e 2°C) e (3°A e 3°B), que iriam participar de todas as ações no esquema de rodízio; ou seja, enquanto um grupo estivesse realizando uma determinada oficina, os demais estariam em outras.

Diante da dinâmica estabelecida, os estudantes também participaram da construção da programação da II Semana da Consciência Negra com sugestão de temas, oficinas e indicações de palestrantes de dentro e fora da comunidade escolar. Uma das sugestões decorreu do ensaio fotográfico realizado na I Semana da Consciência Negra em 2019; com isso, no dia 22/10/22 — sábado de reposição de dia letivo — os estudantes compareceram à escola, com os termos de autorizações devidamente assinados pelos pais e/ou responsáveis para a realização do ensaio fotográfico que foi intitulado *"É Nois Pretos na Escola"*, que fez parte na composição da exposição juntamente com outros trabalhos produzidos por estudantes e professores, permanecendo expostos durante toda a semana. Segue abaixo imagens da realização da ATPC:

Figura 5 - Reunião de organização da II Semana da Consciência Negra



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Com ampla participação dos diversos sujeitos da escola, foi elaborada a arte para divulgação do evento nas redes sociais utilizadas pela escola juntamente com a programação que segue abaixo:

Figura 6 - Divulgação do evento



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Programação da II Semana da Consciência Negra "É Nois Pretos na Escola"

Dia 21/11/22 – segunda-feira

Abertura: A importância do 20 de novembro e a construção da Consciência Negra no Brasil e debate

Oficina 1 – Oficina de stencil

Oficina 2 – Oficina Direitos Humanos e Racismo (dinâmica do privilégio e jogo do privilégio branco)

MOP: Movimento de Organização Popular – A carestia de vida e a luta do povo negro e roda de conversa

Oficina 3 – Oficina de Grafite

Oficina 4 – História e confecção de máscaras africanas

Oficina 5 – Exibição do Documentário: Mortos em abril e roda de conversa

Avaliação do dia

Dia 22/11/22 – terça-feira

Educação para as relações étnico raciais e o protagonismo da juventude negra e roda de conversa

Oficina 1 – Linha da desigualdade social e racial

Oficina 2 – Oficina confecção de turbantes – história e seus significados

Oficina 3 – Representação feminina e as autoras negras/ A importância da identidade negra

Oficina 4 – Jogos, brinquedos e brincadeiras de origem africana

Oficina 5 – Aspectos das religiões de matrizes africanas e roda de conversa

Avaliação do dia

Dia 23/11/22 – quarta-feira

História da capoeira e roda de conversa

Oficina 1 – Capoeira e apresentação

Reflexões sobre o grito e roda de conversa

Oficina 2 – De musicalização com instrumentos de origem africana

Oficina 3 – Exibição do curta Vista a minha pele e roda de conversa

Oficina 4 – O negro nos esportes

Oficina 5 – Construção de cordéis

Avaliação do dia

Dia 24/11/22 – quinta-feira

Literatura negra e roda de conversa

Oficina 1 – Confecção de Fanzines

Oficina 2 – Contação de histórias

Oficina 3 – A importância e os estigmas do funk como movimento cultural e roda de conversa

Oficina 4 – Escrevendo poesias

Oficina 5 – Batalha de TikTok

Avaliação do dia

Dia 25/11/22 – sexta-feira

Oficina 1 – História das tranças - Beleza e Cabelo

Oficina 2 – Confecção da Abayomi

Oficina 3 – Escrevivência de Conceição Evaristo

Oficina 4 – Slam

Oficina 5 – Batalha de rimas

Encerramento – Desfile

Avaliação do dia

A realização da II Semana da Consciência Negra teve o objetivo de proporcionar amplo espaço para o debate e reflexão de questões raciais tão presentes em nosso cotidiano como os desdobramentos do processo de colonização no Brasil, a importância do 20 de novembro e a construção da Consciência Negra no Brasil, educação para as relações étnico raciais e o protagonismo da juventude negra, literatura negra, a importância da identidade negra, debate sobre as questões da carestia de vida e a luta do povo negro, a importância e os estigmas do *funk* como movimento cultural, além de oficinas que envolveram a participação de toda a escola, como a oficina de Stencil com grafismo afro-brasileiro em camisetas, a oficina Direitos Humanos e Racismo (dinâmica do privilégio e jogo do privilégio branco), a confecção de máscaras africanas e das bonecas Abayomi, linha da desigualdade social e racial, a oficina de

penteados, jogos para a compreensão das religiões de matrizes africanas, a confecção de turbantes, a construção de FanZines, exibição de documentários e exposição de ensaio fotográfico dos próprios estudantes para resgatar a autoestima e ressaltar a beleza dos traços e ancestralidade dos estudantes negros, entre outras ações.

A II Semana da Consciência Negra contou com a participação de integrantes do Coletivo Diáspora Preta, dos bolsistas e voluntários do grupo FERES, LEePES, NUPE, mestrandos do ProfSocio/Marília-SP, estudantes da graduação e da pós-graduação da UNESP/Marília, Partido dos Trabalhadores e professores da rede pública, e culminou com um amplo debate sobre as raízes estruturais do racismo no Brasil e na reflexão de estratégias que possam contribuir para o fim e até mesmo a erradicação do racismo, preconceitos e violência; na perspectiva de viver em uma sociedade mais justa e humana, que valorize todos os seus sujeitos, e não uma pequena parcela, cumprindo o que está expresso na nossa própria Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5° "Todos são iguais perante a lei", mas que deveria ser, também, perante a todos os direitos da vida em sociedade.

Desta maneira, o evento, além de envolver todos os sujeitos na construção e participação nas ações, também oportunizou momentos em que fosse possível refletirmos acerca da própria prática docente, que auxiliou na transposição (por parte da professora) e compreensão (por parte dos estudantes) de conceitos e conteúdos que são próprios da Sociologia.

De modo geral, o conjunto das ações realizadas no evento se tornou situação motivadora e estimulante para os adolescentes e jovens, que, a partir de situações e vivências concretas ligadas a própria realidade, puderam desenvolver suas potencialidades, os avanços individuais dentro da coletividade e a conexão dialógica de suas vidas às nossas raízes históricas, sendo capazes de se enxergar, também, como construtores da cultura brasileira.

Assim, buscamos a construção dos saberes científicos na compreensão da realidade social, que dialogam com os estudantes na escola, especialmente aqueles advindos das periferias, e não trabalhar somente a partir das pesquisas acadêmicas, mas a partir de vivências como os conteúdos discutidos coletivamente e ações político-pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, garantindo que conteúdos fossem acessados por todos, visando assim, uma educação que rompa com as estruturas antagônicas e excludentes que são próprias do sistema capitalista e que leve em consideração a totalidade e multiplicidade humana.

Partindo da reflexão sobre a II Semana da Consciência Negra realizada na escola, foi possível observar a necessidade da aplicação efetiva da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas; uma vez que se deu

início à abertura de espaço e lugar para dialogar sobre questões referentes às relações étnico raciais no Brasil, por exemplo, como o racismo foi estruturado a partir de diferentes tipos de desigualdade, que atinge diretamente a população negra e também os estudantes negros existentes na nossa escola.

E neste sentido, e a partir de referenciais teóricos e reflexões sobre a vivência, foi possível evidenciar a necessidade de inclusão do presente debate em espaços escolares, a fim de produzir não só pesquisas, mas também práticas pedagógicas que corroborem a educação afro-brasileira e seja capaz de resgatar e compartilhar conhecimento, influenciar na construção da identidade de todos os sujeitos da escola, em todas as etapas da educação.

A seguir, apresentaremos a transcrição de alguns relatos de pessoas que participaram da realização das oficinas II Semana da Consciência Negra na escola no período de 21 a 25 de novembro de 2022.

Relato 1: Oficina de direitos humanos e racismo

> *A partir da curta participação que tive na II Semana da Consciência Negra na escola, a convite da professora Elizabeth, apresento minhas impressões e avaliações.*
> *Um ponto notável no trabalho realizado é que em poucas unidades escolares públicas foi proposto a riqueza de debates como o desta unidade especificamente.*
> *Hoje em dia é comum, principalmente nesta data específica, alguma ação nas escolas públicas acerca da questão étnico-racial, porém o que vemos com frequência são reproduções de estereótipos. O que mais vemos são os desfiles da beleza negra, focando apenas na estética, fazendo uso de estampas e tecidos, penteados e turbantes que revelam mais uma apropriação cultural do que a valorização de uma etnia, sua história, suas marcas, suas origens e trajetórias.*
> *Me chamou a atenção o relato de um desses desfiles, de uma outra unidade escolar pública da cidade, onde a preocupação era a realização do desfile em si, mas sem nenhuma formação e discussão realizada anteriormente. Tanto que a maior preocupação do evento era permitir que um aluno branco desfilasse para não cometer o que os racistas defendem como "racismo reverso". Ao saber daquela preocupação da equipe gestora em não causar um "dano emocional" ao estudante branco, percebi que não havia concepção nenhuma do que deveria ser um momento para se debater a questão das relações étnico raciais e o racismo de fato. E infelizmente é isso que vemos frequentemente nas escolas públicas brasileiras. Trata-se somente de um momento, isso quando há, em que se destaca a negritude, porém sem nenhuma conexão e reflexão com o passado e presente dos povos africanos e dos afrodescendentes no Brasil. Sem debate sobre preconceito, discriminação e racismo. Trata-se apenas de uma "fantasia", uma caracterização, um clichê.*
> *Já nas oficinas realizadas nesta escola, pude notar uma pluralidade de ações, de possibilidades de debates, de leituras e de conexões que trouxeram a temática à tona, que a trataram como algo sério, necessário e urgente. Houve a centralidade da questão étnico-racial e do racismo usando várias linguagens. Isso é enriquecer e dar qualidade à atividade pedagógica, que*

não tem como fim o evento em si, mas sim a provocação da reflexão e a aprendizagem do currículo da Sociologia.

Nas dinâmicas específicas que realizei, a primeira foi a Dinâmica do Privilégio, retirada do site Awebic, que pretende provocar a reflexão dos estudantes em relação às desigualdades sociais e as oportunidades que lhes são oferecidas na sociedade. Cada aluno com uma folha de sulfite amassada nas mãos tinha de jogá-la no balde posto na frente da sala e abaixo da lousa, todos juntos, ao meu comando. Os alunos sentados na frente da sala tinham o sulfite de uma cor, os do meio de outra e os sentados no fundo com uma terceira cor. Ao verificar o balde, após jogarem, os adolescentes notaram que a quantidade de bolinhas da cor dos que estavam na frente era maior, quando as cores dos que estavam no meio ou fundo eram bem menores.

Trouxe este cenário metafórico para debater a desigualdade social e racial que enfrentamos no Brasil. Quem representa os que estão na frente, e quem são os que estão no fundo? Quem tem mais oportunidades de estudo, de cursos, de tempo para se preparar e conquistar seus objetivos? Quem tem mais condições financeiras? A maioria da população brasileira, negra, está no lugar da frente, como neste jogo, ou atrás? A partir daí, demos início ao debate sobre classes sociais, desigualdades, direitos humanos, trabalho, acesso à universidade, racismo. Destacamos o quanto a meritocracia é uma farsa diante das desiguais condições em que os cidadãos, em sua maioria negros, estão.

A segunda dinâmica foi o Jogo do Privilégio Branco, criado pelo Instituto Identidades do Brasil (ID_BR), em que os próprios participantes são peças que se movem de acordo com suas histórias de vida. Cada passo para frente ou parar traz (sic) reflete a dinâmica racial da nossa sociedade. Até onde uma pessoa consegue avançar? O que são barreiras raciais? O que é racismo estrutural?

O Jogo do Privilégio Branco mostra, por sua vez, como a desigualdade racial é uma desvantagem em todos os aspectos da vida de uma pessoa negra. O resultado da dinâmica é a tomada de consciência e o convite para todos dizerem Sim à Igualdade Racial e mudar essa realidade.

Ao expor as perguntas do Jogo, os alunos tinham de dar passos para frente ou para trás, ou permanecer no lugar. Foram questões como essas: "Se sua família esteve presente em sua infância e adolescência, dê um passo adiante;" "Se ganhou mesada durante sua infância ou adolescência, dê um passo adiante;" "Se já ouviu piadas por conta da cor da sua pele ou tipo de cabelo, dê um passo para trás."

As duas dinâmicas foram muito bem recebidas e executadas pelo grupo de estudantes, e fiquei otimista com a participação de muitos no debate. Percebi que apresentam conhecimento sobre a temática, alguns com vivências emocionantes, inclusive. E pude notar que aos que ainda estão construindo essa consciência, as dinâmicas puderam provocar alguma, mesmo que pequena, inquietação.

Acredito que a formação dos estudantes adolescentes do fundamental II e Ensino Médio se dê através das diferentes linguagens, das provocações, das interações e, inclusive, da ludicidade. Não basta uma leitura, um debate ou um evento apenas para que a aprendizagem se concretize, mas o conjunto delas, as alternativas para inspirar e construir o conhecimento. Trata-se de uma metodologia reflexiva, criativa, provocativa, que faz transbordar emoções, criar conexões, causar indignação, propor soluções.

A meu ver, com a experiência que tive e ao ouvir relatos das outras atividades realizadas nesta semana, concluo que é esse esforço de criação e execução que precisa tomar conta das escolas públicas, possibilitando uma formação consistente, criativa, realista e crítica. Ainda que nem todos tenham essa

consciência, creio que a divulgação desse trabalho é o que incentivará a mudança pedagógica para se trabalhar a identidade étnico-racial e lutar contra o racismo na Educação.

Relato 2: Oficina Escrevivência

Nós, integrantes do grupo de extensão intitulado Feminismos: Práticas e Resistências (FERES), situado na Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília/SP, aplicamos uma oficina em comemoração ao Dia da Consciência Negra em novembro de 2022 na escola na cidade de Marília/SP.

A ideia central à aplicação desta oficina, portanto, foi de apresentar às/aos alunas/os do 1º ao 3º ano do Ensino Médio um conto específico da linguista e escritora brasileira Conceição Evaristo (1946) que se encontra no livro Olhos D'água, lançado em 2021. Este livro contém inúmeros contos que relatam, de forma ficcional, a realidade de pessoas negras em todos os âmbitos e épocas no Brasil. Condizente com a proposta dos contos, também apresentamos às/aos alunas/os, o conceito aplicado pela autora que se chama Escrevivência, isto é, uma escrita narrativa do cotidiano. Dentre os contos, portanto, escolhemos apenas um para aplicar na oficina, chamado Maria.

A dinâmica escolhida por nós do grupo FERES foi montar grupos de até sete pessoas na sala de aula, e de entregar o conto, mas todo recortado e embaralhado, e de forma despretensiosa e totalmente autônoma, às/aos alunas/os, pedimos para que lessem todo o conto - de forma embaralhada - e montassem, colando numa folha avulsa o conto, de acordo com as interpretações que tiveram acerca da leitura. Além disso, entregamos também algumas notícias recentes de casos de racismo e discriminação ocorridos no Brasil, justamente com a intenção de não só provocá-las/os, mas também de associar o que é fato ou ficção.

Finalizando a atividade, pedimos para uma pessoa de cada grupo ler o conto, justamente para vermos como elas/es interpretaram e correlacionaram parágrafo por parágrafo do texto; e observar se houve a interligação entre as notícias verídicas. E para a nossa confirmação, houve a interligação entre o conto remontado por elas/es e as notícias reais.

Posteriormente, lemos o conto, aquele propriamente escrito por Evaristo. A partir daí, houve entre as/os estudantes dúvidas, questões e revolta acerca do(s) ocorrido(s) - entre o conto e as notícias de violência contra pessoas negras no Brasil; e tivemos a oportunidade de debater e principalmente captar cada interpretação e aproximação do tema do conto com a vivência e subjetividade de cada aluna/o presente.

Encerrando a atividade, pedimos para que cada uma/um delas/es escrevessem uma carta para a própria autora, expressando os seus sentimentos após toda atividade concluída. Boa parte da turma, inclusive, escreveu cartas com mensagens de carinho, afeto, compaixão e conforto para com a autora.

Relato 3: De uma docente – Semana da Consciência Negra- Curta Metragem "Vista minha pele"

O curta-metragem "vista minha pele" é uma paródia da realidade brasileira, usando da inversão de papéis, ou melhor, da inversão de realidades para iniciar uma discussão básica sobre o racismo na sociedade, pautando principalmente a escola como lugar de produção de racismo e preconceito. O vídeo tem cerca de 26 minutos e aborda de forma provocativa e sistemática a ideia de um mundo em que Brancos ocupam o lugar do Negro, em uma espécie de brincadeira com a inversão de realidades.

A utilização desse material na "Semana da Consciência Negra" foi bastante significativa, visto que traz uma linguagem clara e concisa sobre como o

mundo funciona - só que ao contrário- trazendo inúmeras reflexões que foram levantadas ao final da exibição do curta. Os alunos eram convidados a expor os pensamentos e reflexões que tiveram durante a exibição; assim, foi possível perceber o incômodo causado pela paródia. Os alunos relataram "que na verdade aquilo acontecia só que ao contrário", outros falavam das tranças da menina branca, outros achavam engraçado o jeito que a menina negra tratava a menina branca- sendo a vilã da história- eu e a outra professora que estava na sala ficávamos instigando os alunos para saber quais foram as partes que mais chamou a atenção deles, e mesmo para entender como eles haviam compreendido a história.

Ao final, ouvimos alguns relatos sobre a experiência do curta-metragem, e sobre como se sentiram ao assistir aquela inversão de papéis no vídeo. Concluí a relevância da experiência para mim, com um desconforto que senti ao lembrar que na verdade era ao contrário, o mundo é um lugar cruel para os jovens negros, e, como professora, sinto o tempo todo o desconforto, o medo e a tristeza de pensar nas possibilidades de coisas terríveis que podem acontecer com algum dos meus alunos negros, e é horrível a sensação de impotência diante de um mundo marcado pelo racismo e pelo preconceito. Como docente, tento conscientizar meus alunos sobre a importância de se perceberem no mundo, e sobre a relevância de compreenderem quem são, e de nunca esquecerem de onde vieram. Pudemos constatar que o evento da II Semana da Consciência Negra foi enriquecedor para os estudantes e professores, contribuindo para construção de um pensamento crítico e reflexivo acerca da questão étnico-racial no Brasil. Observamos que as oficinas foram importantes para o envolvimento dos estudantes considerados "indisciplinados" no ambiente escolar, possibilitando que demonstrassem seus saberes, por exemplo, na roda de capoeira e na batalha de rimas. Percebemos também que a rotatividade dos estudantes entre palestras, oficinas e atividades coletivas, proporcionou o desenvolvimento da autonomia e da auto-organização.

Diante dos relatos expostos pudemos constatar que o evento da II Semana da Consciência Negra foi enriquecedor para os estudantes e professores, contribuindo para construção de um pensamento crítico e reflexivo acerca da questão étnico-racial no Brasil. Observamos que as oficinas foram importantes para o envolvimento dos estudantes considerados "indisciplinados" no ambiente escolar, possibilitando que demonstrassem seus saberes, por exemplo, na roda de capoeira e na batalha de rimas. Percebemos também que a rotatividade dos estudantes entre palestras, oficinas e atividades coletivas, proporcionou o desenvolvimento da autonomia e da auto-organização.

A promoção de eventos e de projetos é de extrema importância para a produção de sentidos e significados na escola a partir da interdisciplinaridade de conhecimentos e práticas, sentidos que são, muitas vezes, perdidos em meio a aulas expositivas baseadas na BNCC e no CP. Além disso, é fundamental desenvolver eventos e projetos relacionados à questão étnico-racial que, por vezes, é ignorada, ou até mesmo proposta de forma superficial pelos currículos e professores que se limitam a tratar somente sobre a escravização, enquanto vemos o racismo estrutural sendo reproduzido nos espaços da escola. Portanto, a II Semana da Consciência Negra foi importante para ampliação de saberes, proporcionando o reconhecimento da identidade racial e o aumento da autoestima de estudantes brancos e não brancos, e dessa forma, contribuindo para a construção de uma consciência racial importante para o combate ao racismo e, principalmente, à intolerância religiosa ligada às religiões de matriz africana e afro-brasileira que é recorrente na escola.

Relato 4: De uma estudante

Este ano foi a primeira vez que participei da Semana da Consciência Negra que ocorreu na escola. Tudo foi muito importante para mim, mas o que mais me marcou e irá marcar para sempre em minha vida foi o dia em que fizemos o ensaio fotográfico.

Confesso que antes tive dúvidas se deveria ou não participar, pois tinha várias inseguranças, principalmente por causa do meu cabelo que constantemente fica preso e tinha certeza de que a professora Beth iria mexer nele.

Quando cheguei à escola, havia vários alunos e alguns professores com uma sala toda arrumada, preparada com diversos tecidos coloridos, acessórios — brincos, colares, pulseiras, cordões — e maquiagens que surpreendentemente combinavam com o tom da minha pele. As professoras começaram a me produzir. Mas quando chegou na parte do cabelo, fechei os olhos de medo, mas deixei que elas fizessem o penteado. No momento em que me vi no espelho, meu coração acelerou e meus olhos não contiveram as lágrimas, pois a vida toda fiz de tudo para baixar o meu cabelo e naquele momento ele estava para cima e me senti linda como nunca havia me sentido antes, fiz várias poses para as fotos...me sentindo, pois estava bonita.

No dia em que as fotos foram expostas na II Semana da Consciência Negra foi maravilhoso ouvir os comentários que as pessoas iam fazendo ao ver as fotos. Fiquei observando cada reação quando viam a minha foto e diziam que eu estava bonita. Agora estou indo à escola e em outros lugares com mais segurança, acreditando que outras pessoas também possam ver beleza em mim.

Durante as aulas de Sociologia pude aprender também que a gengiva escura e fenda que tenho entre os dentes da frente não são defeitos a ser reparados por meios odontológicos, mas que se trata de traços da minha ancestralidade, sendo que o nome correto é diastema, e que em países africanos como Gana e Nigéria, essa lacuna entre os dentes da frente é considerado sinal de beleza e atratividade. E agora, não tenho do que me envergonhar, e sim, ter orgulho da minha negritude.

Isso para muitas pessoas pode parecer simples e sem importância, mas para quem ouviu a vida toda uma série de palavras, apelidos racistas, que é feia e que tem cabelo ruim, faz muita diferença. Hoje me sinto mais segura com o meu cabelo empoderado, com o meu corpo e a cor da minha pele. Desejo que outras meninas, assim como eu, possam aprender a não aceitar situações que nos oprimem, como é o racismo.

Relato 5: De um estudante

Durante as aulas de Sociologia fizemos várias leituras e debates sobre os temas como a escravização no Brasil e seus efeitos; colocando em pauta também o trabalho escravo. Estudamos sobre a discriminação, preconceito, racismo, violência, colorismo e as questões que envolvem o trabalho análogo à escravização que assistimos indignados pela televisão.

Desde a época em que chegaram em nossas terras, os portugueses exploraram não apenas o território, mas também o nosso povo. Foram anos de escravização, pessoas traficadas em condições subumanas e forçadas a trabalhar por longas horas sem descanso.

A abolição não passou de um acordo assinado por pressão da Inglaterra, e com o benefício de uma pequena parcela da população, porém nem todos renunciaram ao trabalho escravo, continuaram violentando o povo preto — e assim surgiu a expressão "para inglês ver'' —, pois aos libertos nenhum tipo de reparação foi dado, apenas mais uma exclusão da nova ordem social que surgia.

Os ex-escravizados não tinham lugar nesta nova sociedade, ficaram com os piores trabalhos, pois logo os imigrantes chegaram aos montes no Brasil com incentivos para permanecer na nossa terra.
Infelizmente, nos dias de hoje é visível a maneira como algumas pessoas discriminam e oprimem as pessoas negras, sendo que muitas vezes esse racismo vem de quem deveria nos proteger, mas que provoca mortes diárias nas favelas — como se a cor da pele e o CEP fossem sinônimos de ser bandido.
Todas essas discussões, leituras e debates foram realizadas durante as aulas e continuaram na II Semana da Consciência Negra na escola, que teve uma grande importância na minha vida, pois esse ano pude aprender sobre as consequências nefastas do racismo em nossa sociedade, que se utiliza de falas e atitudes impregnadas de discriminação, preconceitos e racismo. É como se tivesse desenraizado um conhecimento que estava escondido e conseguir entender o ontem, para então melhor enxergar o hoje e lutar por um amanhã melhor.
Durante a realização da II Semana da Consciência Negra pude perceber também como é difícil organizar uma atividade dessa magnitude, principalmente em ajustar as palestras, oficinas, rodas de conversa e etc. para todas as turmas com a disponibilidade de todos os materiais necessários. Foi possível perceber o envolvimento e participação dos estudantes, mas que ainda há professores que não são tão sensíveis às questões relacionadas ao racismo e que fazem parte do nosso cotidiano. Já estamos na expectativa para a nossa III Semana da Consciência Negra.

Relato 6: De um estudante

Consciência negra
O Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, foi incluído oficialmente no calendário escolar em 2003, quando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira virou lei. A origem da data carrega o mesmo motivo pelo qual, em 2011, um novo decreto a firmou também como Dia Nacional de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares e ícone da resistência negra no país. Zumbi morreu em 20 de novembro de 1695. Não se trata, porém, de um feriado nacional. Cada estado tem sua própria legislação.
Mesmo com o feriado, infelizmente muitos ainda não respeitam a cultura e a luta brasileira; ainda temos muitos casos de racismo estrutural que são vistos até em coisas básicas como pedir para uma criança apontar qual é o lápis cor de pele. Hoje em dia o racismo é muito mais debatido, mas mesmo assim, ainda existem brancos que se acham o centro do universo apenas pela cor manchada de sua pele. Cabe a nós ensinar a próxima geração a não discriminar outras pessoas por tom de pele, sexualidade, gênero e etc., só assim poderemos talvez ter um Brasil melhor

País da hipocrisia
Racismo no Brasil é cada vez mais constante, um preto baleado a todo instante e a cada dia aparece mais gente intolerante...tem uns que até dizem que a Terra é plana.
Muitos hipócritas não se importam com a história que o Brasil leva na memória; toda a luta para acabar com a conduta da escravizar e apesar do feriado da consciência negra em nossa legislação todos ignoram o que os brancos fizeram como se isso tivesse perdão.
Apenas em 2003 foi incluso oficialmente o Dia Nacional da Consciência Negra nas escolas, será que cederam isso como esmola? Até que enfim

perceberam que esse estudo é mais importante do que as crianças brincarem de pique-cola.
Ainda tem muitos ignorantes no país, mas não vamos nos calar! Queremos fazer o brasileiro acordar e mostrar que infelizmente ainda temos muito a lutar para enfim, termos a fidelidade a nossa bandeira, que é escrito "Pátria amada, Brasil", mas que parece mais uma brincadeira, mas NÃO É PRIMEIRO DE ABRIL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, é importante dizer que este trabalho foi atravessado de diferentes maneiras, por questões sociais, pessoais, afetivas e de trabalho, sendo necessárias inúmeras alterações no projeto inicial, no texto enviado para a qualificação, nesta versão final e até mesmo no próprio título. No entanto, o objetivo de refletir sobre o racismo e as relações étnico raciais dentro do ambiente escolar nunca fugiu do foco central, principalmente na atual conjuntura, em que a veiculação de manifestações de ódio era constante e a cada dia assistíamos atônitos cenas que pensávamos jamais serem proferidas novamente por outros seres humanos em pleno século XXI, e mesmo assim, nunca houve a pretensão de fugir desse assunto que nos é tão caro e necessário nos dias de hoje.

Diante dos retrocessos a respeito das individualidades humanas, encaramos diversas mudanças que foram cada dia mais singularizadas pelo contexto de pandemia em que precisamos do afastamento social, mas ao mesmo tempo, as denúncias de racismo e vários outros tipos de violências não diminuíram, pelo contrário, tornaram-se mais evidentes dia após dia, tal situação também atingiu o meu próprio ser social; como Marx (2008, p. 47) salienta em *Contribuição à crítica da economia política*, "não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência".

Com a consciência construída a partir da minha própria negritude, o esforço que envidamos nessa pesquisa foi o de verificar em que medida os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Paulista etapa Ensino Médio (CP) apresentam ou não entraves para o processo de ensino-aprendizagem e de que maneira os conteúdos relacionados ao racismo e às relações étnico raciais são discutidos e abordados dentro das escolas.

Diante das análises, percebemos que os referidos documentos apresentam falhas que dificultam o trabalho do professor em sala de aula e, acima de tudo, não contribuem para um processo emancipatório no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes, especialmente dos estudantes negros.

A separação das disciplinas por áreas de conhecimento, o rebaixamento de disciplinas para componentes curriculares, a aglutinação dos conteúdos das disciplinas de Filosofia, História, Geografia e Sociologia e a implantação dos itinerários formativos, com foco centralizado nas habilidades e competências, vêm causando esvaziamento teórico dos conteúdos, o que tem prejudicado, a olhos vistos, o interesse nos estudos e participação dos estudantes nas aulas.

As questões que envolvem a luta contra o racismo, desencadeadas nas diversas desigualdades sociais e nas relações étnico-raciais, bem como nas ações afirmativas da identidade negra, são processos complexos, desafiadores que precisam ser desenvolvidos de forma enfática, persistente e contundente, e, aliados à Teoria Histórico-Cultural, são o caminho para os estudantes não serem vistos meramente como um receptáculo da transmissão de conteúdos, mas sim com sujeitos sociais capazes de se apropriarem de conhecimentos e valores que os enriqueçam como seres humanos.

Diante dessa situação, o ensino de Sociologia tem muito a contribuir, considerando que se trata de uma disciplina capaz de sistematizar as vivências dos estudantes e relacioná-las aos conteúdos escolares, ou seja, com os conhecimentos científicos, como nos alerta a professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva:

> O ensino de Sociologia tem que se concentrar em duas dimensões da nossa tarefa: o saber acumulado da sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos. Do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da sociologia com os alunos. (SILVA, 2005. p.2).

Assim, escrever sobre o racismo, as relações étnico-raciais, e ainda propor uma sequência didática para ser desenvolvida e implementada no ensino médio foi um imenso desafio. Esse desafio fez com que buscássemos na Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski (2010) elementos para compreender o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sem prejuízos de referências da Teoria da Atividade (TA) elaborada por Leontiev (2004; 2010), que nos colocou diante da importância de provocar o interesse nos estudantes a partir da necessidade de ter um motivo para aprender, que deve impulsionar a ação do estudante de modo que ele seja responsável por sua aprendizagem.

Nesse contexto, voltamos nossos olhos para a necessidade da implementação de ações antirracistas com base na Lei 10.639/03 que com seu caráter político trouxe importantes contribuições para a educação e que, no nosso caso em particular, se deu na elaboração e implementação da sequência didática, que buscou alinhar os conceitos científicos com a realidade da maioria dos estudantes da nossa escola. Entretanto, Gomes nos adverte que:

> a discussão sobre as relações raciais na sociedade brasileira não pode ficar restrita somente à população negra, mas é de responsabilidade de todos/as cidadãos, principalmente dos/as docentes da Educação Básica. Espera-se que, ao proporcionar uma nova visão sobre a questão racial a esses/as professores/as, o Projeto possa contribuir para a formação de uma futura geração que perceba e se relacione com as diferenças de uma forma positiva e respeitosa. (GOMES, 2004, p.5).

Entretanto, no cotidiano escolar em que estamos inseridos, percebemos a existência de obstáculos, que se entrepõem na transformação da ação do professor, que, além das burocracias

cotidianas, da imposição de um currículo engessado e esvaziado, lida com uma política educacional que tem como foco a mercantilização da educação (o Novo Ensino Médio é um exemplo disso, ao eliminar ou diminuir do currículo as disciplinas de Ciências Humanas) e não uma educação humanizadora de acordo com os bens materiais e culturais que a sociedade tem acumulado historicamente, com ações voltadas ao desenvolvimento dos estudantes, partindo de uma relação dialética entre o conhecimento acumulado com os que ainda necessitam ser apreendidos.

Assim, mesmo diante de todas as adversidades, a problematização das questões motivadoras é importante para que o professor desenvolva com os estudantes a necessidade de aprender esses conteúdos; esse é o ponto primordial. Caso contrário, possivelmente será apenas mais uma aula, que será esquecida ou entulhada no fundo da memória. Sobre isso, Ilienkov alerta:

> O órgão do pensamento é muito mais facilmente aleijável do que qualquer outro órgão do corpo humano. E é muito difícil - depois de uma certa idade, totalmente impossível – consertá-lo. Para aleijar é simples - por meio de um sistema de exercícios "não-naturais". E um dos métodos mais confiáveis de tal incapacitação do cérebro e do intelecto é a memorização formal do conhecimento. É precisamente por esse método que se produzem pessoas "obtusas" - isto é, pessoas com poder atrofiado de julgamento. Pessoas que não conseguem relacionar competentemente o conhecimento geral que dominaram com a realidade, e que, portanto, fazem uma confusão das coisas. (ILIENKOV, 2007, p.12).

Portanto, defendemos a necessidade de incluir nos currículos e nas práticas pedagógicas os temas relacionados ao combate ao racismo e as relações étnico-raciais, com os diferentes aspectos culturais do povo negro e, assim, tornar possível a construção de um espaço na escola para o respeito e o diálogo com as diversas identidades presentes cotidianamente na sala de aula, e fora dela, como nos coloca Hooks:

> A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (HOOKS, 2013, p.174).

Nos dias de hoje, sabemos que o diálogo é algo perene e a escola é o local privilegiado, onde os diversos sujeitos sociais interferem direta ou indiretamente no ensino e aprendizagem, estabelecendo novos sentidos em ensinar e aprender cotidianamente na sala de aula e fora dela. O trabalho para uma educação antirracista é constante e não termina quando a aula acaba, sendo necessárias ações que perpetuem uma educação humanizadora e que possibilitem equidade.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, H. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. N º 5 Set/Out/Nov/Dez 1997.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, S. **Racismo, criminalidade violenta e Justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa**. In: Revista Estudos Históricos, v.9, nº 18. São Paulo: 1996.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural: feminismos plurais**. São Paulo; Editora Jandaíra, 2021.

BARBOSA, L. M. T. e FACCI, M. G. D. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência**. Psicol. educ. [online]. 2018, n.47, pp. 47-55.

BAUER, A. **Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 228, p. 315-44, maio/ago. 2010.

BRASIL, **Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL, **Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN+: Ensino Médio-orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, **Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude.** Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CARVALHO, C. **Os PCN para o Ensino Médio: possibilidades e limites**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/os-pcn-para-o-ensino-medio possibilidades-e-limites>. Acesso em: nov. 2022.

CARVALHO, L.M.G. **A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no ensino médio no Brasil**. In: CARVALHO, L.M.G. (org) Sociologia e Ensino em Debate. Editora: Editora Unijuí afiliada, 2004, p. 17- 60.

CERQUEIRA, D. **Atlas da Violência 2021** / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021.https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: out. 2022.

COHAN, M. **A Sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria trabalho**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2006.

DAMIANI, M. F. **A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. Anais. Caxambu, 2006. p. 1-15. CD-ROM.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. Habana: Pueblo Y Educación, 1982.

DAVYDOV, V.V. **O que é atividade de estudo.** Revista «Escola inicial» № 7, ano 1999.

DAYRELL, J., CARRANO, P.R. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. Paper. Sem data.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. L., (organizadores). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n.62, p. 44-64, 2004.

DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. Perspectiva, Florianópolis, v.21, n.2, p.229-301. jul./dez. 2003.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1972.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, v. 1, 1978.

FERNANDES, F. **O ensino da sociologia na escola secundária brasileira**. In: 1º dossiê de ciências sociais. São Paulo: CEUPES-USP/CACS-PUC, 1985. p. 46-58. (mimeo.)

FERREIRA, N. T. **Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.104, p. 476-498, jul./set. 2019. https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701553.

FERRETI, C. J., SILVA, M. R. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2017.

FLAUZINA, A. P. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projetoc genocida do Estado brasileiro**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília. Acesso em: 11 dez. 2022. Brasília, 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/5117.

FRANKENBERG, R. **A miragem de uma branquidade não marcada**. Rio de Janeiro: Garamond. 2004.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 481 ed. rev. — São Paulo: Global, 2003.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8ª edição. Ed. Ática. São Paulo. 2003.

GIGLIO, A. C. **A sociologia na escola secundária: uma questão para as ciências sociais no Brasil – anos 40 e 50**. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1999.

GOMES, L. **Escravidão – Volume 2: Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil**. 1ªed. Rio de Janeiro, Globo Livros, 2021.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação - 2005.

GOMES, N. L. **Educação, diversidade, emancipação e lutas em tempos antidemocráticos**, in A Escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios / organizadores Carlota Boto ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Livraria da Física, 2020.

GOMES, N. L. **Educação, Relações Étnico raciais e a Lei 10.639/03. Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres** / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura; v.4), p.19-25.

GOMES, N. L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89.

GOMES, N. L., LABORNE, A. A. de P. **Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra**. Educação Em Revista, 34 (Educ. rev., 2018 34). (2018). https://doi.org/10.1590/0102-4698197406.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. **A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça)**. In: Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa. Revista Contemporânea – v. 1, n. 2, p. 17-36, jul./dez. 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Novos Estudos, n. 43, p. 26-44, nov. 1995.

HOBSBAWM, E. J., 1917- **A era dos impérios** / Eric J. Hobsbawm, tradução Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo; revisão técnica Maria Célia Paoli. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013. https://repositorio.unb.br/handle/10482/5117.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2018, p.07.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021.** Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.44).

ILIENKOV, E. V. **Nossas escolas devem ensinar a pensar**. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 45, n 4, July – August 2007, pp. 9-49.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática. 2014.

LACERDA, N. F. **Pensamento racialista no Brasil pós abolição: breve reflexão sobre racismo estrutural.** Mosaico – Volume 13 – Nº 21 – Ano 2021.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O homem e a cultura.** In O **desenvolvimento do psiquismo.** São Pauli: Centauro Editora, 2004, 2ª edição.

LEONTIEV, A. N. **Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar , Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davidov**. Revista Brasileira de Educação, n. 27, 2007.

LIMA, H. P. **Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MACHADO, C. S. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar**. Revista da Faculdade de educação, São Paulo, v.13, n.1, p.115-142, jan./jun. 1987.

MARIANO FILHO, A. **O método na psicologia do desenvolvimento e a formação de adolescentes e jovens.** In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 133-146. DOI: https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8.p133-146.

MARINGONI, G. **O destino dos negros após a Abolição**. IPEA. Edição 70. ano 8. 2011.

MARQUESE, R. B. **A história global da escravidão atlântica**: balanço e perspectivas. Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 41, p. 14-41, jan./abr., 2019.ISSN 2175-7976 DOI https://doi.org/10.5007/2175-7976.2019v26n41p14

MARQUESE, R. B. **Capitalismo & escravidão e a historiografia sobre a escravidão nas Américas**. Estud av [Internet]. 2012May;26(75):341–54. Available from: https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000200023.

MARTINS, E.; GERALDO, A. G. **A Influência da Família no Processo de Escolarização e Superação do Preconceito Racial: um estudo com universitários negros**. Rev. psicol. polít. [online]. 2013, vol.13, n.26, pp. 55-73.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política** / Karl Marx; tradução e

introdução de Florestan Fernandes.2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MBEMBE, A. **Necropolítica. Arte & ensaios**, v. 2, n. 32, p. 122-151, 2016.

MENDONÇA, S. G. L. **A Crise de Sentidos e Significados na Escola: a contribuição do olhar sociológico**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MEUCCI, S. **Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia**. Revista Brasileira de Sociologia. Vol 02, No. 03, Jan/Jun/2014. Disponível http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/70/45.

MEUCCI, S. **Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 6, n. 10, 2007.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, D. H., FILHO, L. D. L. **A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais**. *Retratos Da Escola*, *11*(20), 109–129. In Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https:// www.esforce.org.br>

MOURA, M. O. et AL **A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem**. In MOURA, M. O. A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber-livro, 2010.

MUNANGA K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estud av [Internet]. 2004 Jan;18(Estud. av., 2004 18(50)):51–66. Available from: https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf5.

MUNANGA, K. **Anti-racismo no Brasil. Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. Tradução. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, K., GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2006.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?**. São Paulo: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº 62, p. 20-31, dez, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020. pdf. Acesso em 27 out. 2020.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. São Paulo: FFLCH, 2004.

NABUCO, J. **O abolicionista**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro da Folha de São Paulo).

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, D. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica.** 1ª ed. São Paulo: Ed: Dandara, 2021.

OLIVEIRA, E. S. **É só de brincando, tia" Racismo recreativo em apelidos, piadas e brincadeiras no ambiente escolar**. Universidade Federal do Ceará, 2022. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/703899.
pensamento brasileiro da Folha de São Paulo). Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000127.pdf.

PEREIRA, E. A. **Vida na rua (A): redefinição do ser criança no espaço**. Catálogo das Bibliotecas da Rede Unesp. Marília, 1998.

PEREIRA, N. S. T. A. **Consumo e consumismo: uma proposta de sequência didática para ensinar e aprender sociologia**. Dissertação (Mestrado em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) — Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/202146.

PERUCCHI, L. **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

QUEIROZ, M. I. P. **O Brasil dos cientistas sociais não brasileiros: ensaio metodológico**. Sociologia da Cultura Brasileira. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu, 1989.

REPKIN, V. V. **Ensino desenvolvente e atividade de estudo**. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 41, n. 4, July – August 2003, pp. xx-xx. © 2003 M.E. Sharpe, Inc.

RÊSES, E. S. **E com a palavra: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no Ensino Médio**. 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RIBEIRO, R. A., PULINO, L. H. C. Z. (2019). Outubro, 2016, Brasil - **As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. Psicologia Política**, 1945, p. 286-300

RODRIGUES, L. O. **Etnia; Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/etnia.htm. Acesso em 18 de julho de 2022.
SANTOS, D. J. S. et al. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar**. Dental Press Journal of Orthodontics [online]. 2010, v. 15, n. 3 [Acessado 14 Julho 2022], pp. 121-124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015>. Epub 07 Jun 2010. ISSN 2177-6709. https://doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015.

SANTOS, D. J. S. et al. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar**. Dental Press Journal of Orthodontics [online]. 2010, v. 15, n. 3 [Acessado 14 julho 2022], pp. 121-124.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015>. Epub 07 Jun 2010. ISSN 2177-6709. https://doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio**. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 131-180.

SANTOS, M. B. **A sociologia no contexto das reformas educacionais: um século de idas e vindas da sociologia no ensino médio** (mimeo). 2002.

SANTOS, M. B. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010b. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

SÃO PAULO. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). **Formação geral – Currículo Paulista do Ensino Médio**. 2020. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/#

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2011.

SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. K. M. **Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. Afro-Ásia, Salvador**, n. 18, 1996. DOI: 10.9771/aa. v0i18.20901. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901. Acesso em: 27 jul. 2023.

SEVERINO, A. J. (1941) – **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. - 1. ed São Paulo: Cortez, 2013.

SEYFERTH G. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. anuarioantropologico [Internet]. 2º de fevereiro de 2018 [citado 27º de julho de 2023];18(1):175-203. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581

SFORNI, M. S. **O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino**. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96. https://ebooks.marilia.unesp.br/ index. php/lab_editorial/catalog/view/1 00/285/1331-1

SFORNI, M. S. F. **O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino** in Mendonça. S. G.l., Penitente, l. A. A., Miller, S. (orgs). **A questão do método e a teoria histórico-cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

SILVA, I. L. F. **A imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes.** (Experiências e Práticas de Ensino). Roteiro apresentado no mini-curso do Simpósio Estadual de Sociologia, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, nos dias 20 a 22 de Junho de 2005, em Curitiba.

SILVA, I. L. F. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia. Belo Horizonte, maio/junho 2005.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais**. Educação. Porto Alegre, v. 63, n. 03. p. 489-506. Set/dez. 2007.

SILVA, P. B. G. **Educação das Relações Étnico raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, [S.l.], v. 34, n. 69, p. p.193-207, jun. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SILVA, R. S. **A lei 10.639/03 e o ensino de sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático "Tempos modernos, tempos de sociologia"**. Dissertação (Mestrado em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) — Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/216238>.

SILVA, V. P. **Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: Descaminhos, Resistências e Práxis**. In: MENDONÇA, S. G. L… [et al.] (organizadores), (De)Formação na escola: desvios e desafios – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SOUSA, J. **Apresentação do Dossiê: A sociedade vista pelas gerações**. Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política, Florianópolis: v. 5 n. 8. (p.9-30). Zourabichvili, F. (2004). O Vocabulário de Deleuze. Versão eletrônica. Rio de Janeiro. (p. 24), 2006.

SOUZA, A. E. P. de. **O engendramento de uma nova sociabilidade - as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico**. Tese. (Doutorado em Política Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social) — Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/182591.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, 7 ª edição.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILLIAMS, E. **Capitalismo e escravidão** /; tradução Denise Bottmann; prefácio Rafael de Bivar Marquese. — 1. ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANEXOS

Algumas das imagens que foram produzidas durantes a realização da II Semana da Consciência Negra na escola.

Ações desenvolvidas durante a II Semana da Consciência Negra de 2022:

Abertura: A importância do 20 de novembro e a construção da Consciência Negra no Brasil e debate





Oficina de Stencil







Oficina dos Direitos Humanos e Racismo (dinâmica do privilégio e jogo do privilégio branco)



MOP: Movimento de Organização Popular – A carestia de vida e a luta do povo negro



Oficina de Grafite



Contação de histórias e confecção de máscaras africanas





Oficina de confecção de turbantes



Aspectos das religiões de matrizes africanas



Oficina sobre a história e apresentação de capoeira





Oficina sobre a história das tranças africanas - Beleza e Cabelo

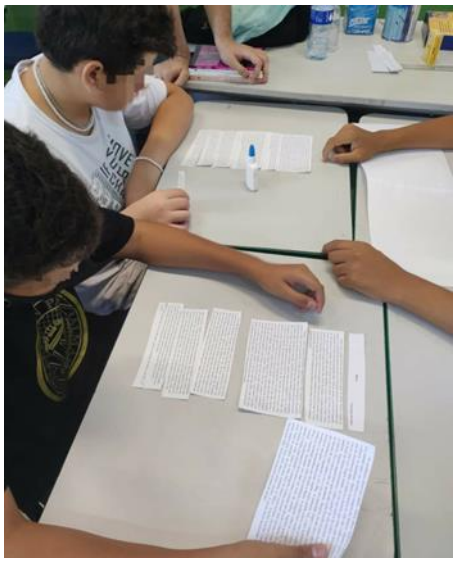


Oficina de confecção da Abayomi



Oficina sobre Escrevivência de Conceição Evaristo





Oficina de Slam





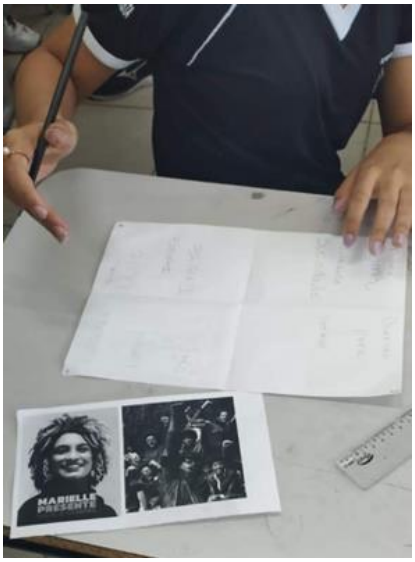
Oficina de batalha de rimas





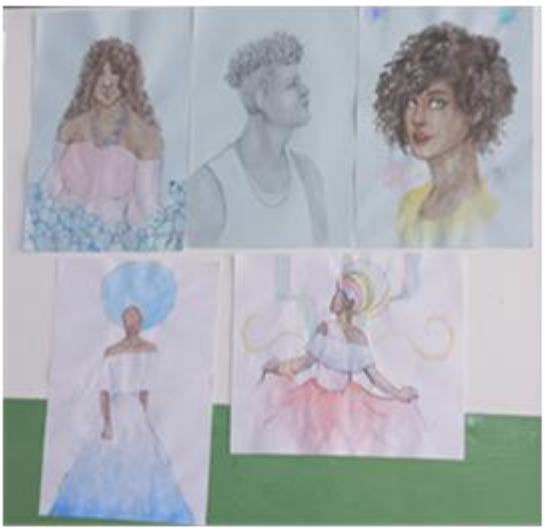
Oficina de FanZine





Exposição de trabalhos e fotos dos estudantes















Apresentação das ações realizadas na escola na Orientação Técnica na Diretoria de Ensino de Marília





