



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOSÉ JULIANO FUMAGALLI PAIVA

**DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM
AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS
DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS NO COLÉGIO ESTADUAL
PROFESSOR BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO –
PARANAÍ – PR EM 2022**

JOSÉ JULIANO FUMAGALLI PAIVA

**DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM
AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS
DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS NO COLÉGIO ESTADUAL
PROFESSOR BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO –
PARANAÍ – PR EM 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Margarida de Cássia Campos

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P149J Paiva, José Juliano Fumagalli.

Diálogos para uma Educação Antirracista com as Juventudes do Ensino Médio : Propostas Didáticas Desenvolvidas no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto - Paranavaí - PR em 2022 / José Juliano Fumagalli Paiva. - Londrina, 2023.
154 f. : il.

Orientador: Margarida de Cássia Campos.

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Racismo Estrutural - Tese. 2. Educação Antirracista - Tese. 3. Juventudes - Tese. 4. Decolonialidade - Tese. I. Campos, Margarida de Cássia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

JOSÉ JULIANO FUMAGALLI PAIVA

**DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM
AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS
DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS NO COLÉGIO ESTADUAL
PROFESSOR BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO –
PARANAÍ – PR EM 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Margarida de Cássia Campos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Marleide Rodrigues da Silva Perrude
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 19 de Abril de 2023.

*Dedico à Deus, autor e princípio da vida,
Minha esposa Etiane, suporte da minha vida,
Meus pais Paulo e Maria Janete (in memoria) que se dedicaram
ao máximo para que eu pudesse construir a minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Esse é momento de agradecer a todos que estiveram ao meu lado e me apoiaram em todos os momentos da realização desse trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus e a intercessão de Nossa Senhora e São José pela oportunidade de fazer um mestrado, algo que me trouxe muito conhecimento pelas experiências vividas.

Agradeço a minha esposa Etiane, por ser um presente de Deus na minha vida, por estar ao meu lado e por me apoiar desde o início dos estudos. **EU I LOVE YOU VOCÊ!**

Agradeço aos meus pais Paulo e Maria Janete (in memoria), por tudo que fizeram e fazem por mim, por terem me ensinado a valorizar o estudo, por terem me apoiado, dado condições de estudar e por estarem ao meu lado sempre.

Agradeço a minha orientadora Professora Margarida de Cássia Campos pelo conhecimento compartilhado, pela dedicação e paciência nas orientações e por sempre estar disponível a me responder e tirar dúvidas.

Agradeço as Professoras Marleide Rodrigues da Silva Perrude e Ileizi Luciana Fiorelli Silva, por aceitarem participar da banca, por todas as correções e ideias que possibilitaram a conclusão dessa intervenção pedagógica. Agradeço também a Professora suplente Angélica Lyra de Araújo.

Agradeço a Sandra Taís Gomes Ferreira, diretora do Colégio Estadual Professor Bento da Rocha Neto – E. F. M. P pela compreensão na flexibilização dos horários de aula permitindo meus estudos durante as disciplinas do mestrado e pelo apoio incondicional na organização na apresentação dos trabalhos em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

Agradeço aos alunos dos 3º anos A, B e C do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E. F. M. P pela participação,

produção e apresentação dos trabalhos durante a implementação da sequência didática da intervenção pedagógica.

Agradeço a todos os professores do Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E. F. M. P que organizaram e apresentaram trabalhos em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

Agradeço a Sandra Alves da Silva Baldow, diretora do Ceebja Paranaíba – E. F. M pela compreensão na flexibilização dos horários de aula permitindo meus estudos durante as disciplinas do mestrado.

Agradeço aos demais amigos e familiares queridos que me ajudaram de uma forma ou de outra e que estiveram comigo durante este processo, seria impossível mencionar todos os nomes aqui. Sou imensamente grato a todos, vocês fazem parte das minhas conquistas.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro concedido.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

PAIVA, José Juliano Fumagalli. **DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO**. Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO). Departamento de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo elaborar e executar uma Intervenção Pedagógica pautada em uma Educação antirracista no Ensino de Sociologia para as juventudes do Ensino Médio de uma instituição de ensino da educação básica do Paraná. Foi elaborada uma sequência didática com o intuito de trabalhar o tema “educação antirracista”. As aulas foram desenvolvidas no primeiro e segundo semestre de 2022. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, caracterizada como uma pesquisa-ação. Para o embasamento teórico foram considerados os estudos de Nascimento (1978), Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), Munanga (2005), Munanga e Gomes (2006), Diwan (2007), Santos (2009), Quijano (2009), Gomes (2011), Galdino (2017), Sanches (2017), Campos (2017), Gomes (2017), Walsh (2019), IBGE (2019), Ribeiro (2019), Almeida (2020), Borges (2020) e outros. Os dados obtidos ao longo do processo foram descritivos, sendo obtidos de diversas maneiras, como por meio de notas de campo, rodas de conversas, fotografias, vídeos, descrição de relatos, dentre outros. Os resultados da aplicação da intervenção pedagógica possibilitaram uma reflexão sobre a prática docente do professor/pesquisador no Ensino de Sociologia e acredita-se que possam contribuir com outros professores da educação básica, sobretudo da área de Ciências Humanas, fornecendo sugestões de atividades, recursos e estratégias didáticas concretas a serem realizadas no chão da escola no que se refere a abordagem do tema.

Palavras-chave: educação antirracista; ensino médio, ensino de sociologia.

PAIVA, José Juliano Fumagalli. **DIALOGUES FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION WITH THE YOUTH OF HIGH SCHOOL**. Dissertation. Professional Master's Program in National Network - Sociology (PROFSOCIO). Department of Social Sciences. State University of Londrina, 2023.

ABSTRACT

This research aimed to elaborate and execute a Pedagogical Intervention based on an anti-racist education in the Teaching of Sociology for high school youth of a basic education educational institution in Paraná. A didactic sequence was elaborated with the aim of working on the theme "anti-racist education". The classes were developed in the first and second semester of 2022. The research carried out is qualitative in nature, characterized as an action research. For the theoretical basis were considered the studies of Nascimento (1978), Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations and For the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004), Munanga (2005), Munanga and Gomes (2006), Diwan (2007) Santos (2009), Quijano (2009), Gomes (2011), Galdino (2017), Sanches (2017), Campos (2017), Gomes (2017), Walsh (2019), IBGE (2019), Ribeiro (2019), Almeida (2020), Borges (2020) and others. The data obtained throughout the process were descriptive, being obtained in several ways, such as through field notes, conversation wheels, photographs, videos, description of reports, among others. The results of the application of the pedagogical intervention allowed a reflection on the teacher's practice of the teacher/researcher in sociology teaching and it is believed that they can contribute with other teachers of basic education, especially in the area of Human Sciences, providing suggestions for activities, resources and concrete didactic strategies to be carried out on the school floor with regard to the approach of the theme.

Keywords: anti-racist education; high school, sociology education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Passos da pesquisa-ação utilizados neste estudo	23
Figura 2 –Divisão do mundo em Países do Norte (desenvolvidos) e Países do Sul (subdesenvolvidos) – Livro Araribá Mais: Geografia 8º ano.....	29
Figura 3 –Distribuição da população segundo as classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar <i>per capita</i> (%).....	58
Figura 4 –Pessoas residindo em domicílios sem acesso a serviços de saneamento, com inadequações domiciliares e posse de bens (%).....	59
Figura 5 –Pessoas de 10 anos ou mais de idade que acessaram a Internet e possuíam telefone móvel celular de uso pessoal	60
Figura 6 –Taxa de homicídios (por 100 mil jovens) 2017	61
Figura 7 –Taxa de analfabetismo, segundo a situação do domicílio	63
Figura 8 –Taxa de conclusão do Ensino Médio (%).....	63
Figura 9 –Percentuais de frequência à escola de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, por cor/raça – jul./set./out. 2020	64
Figura 10 – Taxas de reprovação, segundo cor/raça, no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas municipais e estaduais – 2019 (%).....	65
Figura 11 –Matrículas no ensino superior em 2019 por cor/raça	66
Figura 12 – Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino (%).....	67
Figura 13 – Localização do município de Paranavaí	92
Figura 14 – Dinâmica do dado	101
Figura 15 – Alunos confeccionando cartazes com frases e desenhos antirracistas	117
Figura 16 –Cartaz: África berço da humanidade	118
Figura 17 – Cartaz: Navio Negreiro.....	119
Figura 18 – Cartaz: Luta e resistência	120
Figura 19 – Cartaz: A conquista da liberdade	121
Figura 20 – Cartaz: Dia da Consciência Negra – Lei nº 12.519/2011	122
Figura 21 – Lei 10.639/03.....	122
Figura 22 – Lei raciais: Direito conquistado.....	123
Figura 23 – Cartazes: Racismo estrutural.....	124
Figura 24 – Cartazes: Direitos humanos e cidadania.....	125

Figura 25 – Cartazes: Desconstrução de estereótipos.....	126
Figura 26 –Quadros: Vidas negras importam	127
Figura 27 – Máscaras africanas.....	130
Figura 28 – Jogos africanos.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Composição de Cor/Raça da População do Paraná.....	93
Gráfico 2 – Composição de Cor/Raça da População de Paranavaí	94
Gráfico 3 – Composição de Cor/Raça dos Alunos Matriculados no Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E. F. M. P no ano de 2022.....	96
Gráfico 4 – Composição de Cor/Raça dos Alunos Matriculados no Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E. F. M. P no ano de 2022 – Período Matutino	97
Gráfico 5 – Composição de Cor/Raça dos Alunos Matriculados no Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E. F. M. P no ano de 2022 – Período Vespertino	98
Gráfico 6 – Composição de Cor/Raça dos Alunos Matriculados no Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E. F. M. P no ano de 2022 – Período Noturno.....	99

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Etapas da intervenção pedagógica.....	24
QUADRO 2 – Perguntas utilizadas no Jogo de tinta na cara.....	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
METODOLOGIA.....	19
1 A ORIGEM DAS IDEIAS DE RAÇA E O RACISMO A PARTIR DA COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA	26
1.1 LIMIAR DA MODERNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO SISTEMA MUNDO PAUTADO NA DIFERENCIAÇÃO RACIAL	26
1.2 COLONIALISMO E CAPITALISMO: COMPREENDENDO AS RAÍZES DO RACISMO.	30
1.3 COLONIALIDADE E RACISMO.....	34
1.3.1 Colonialidade do Poder, Saber e Ser e suas Implicações para o Educar para a Subalternidade	35
1.4 POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA.	38
2 O RACISMO NO BRASIL	48
2.1 A CONSTRUÇÃO DE IDEIAS RACISTAS NO BRASIL E O ENFRETAMENTO DO MOVIMENTO NEGRO	49
2.2 A MATERIALIDADE DO RACISMO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL	57
2.3 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	70
3 O IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA SOCIOLOGIA E AS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES	75
3.1 AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO.....	75
3.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA JOVENS NEGROS E POBRES	80
3.3 A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO.....	86
4 IMPLEMENTAÇÃO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	92
4.1 CARACTERIZANDO A ESCOLA	92
4.2 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES COM AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO	99
4.3 A AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	142

INTRODUÇÃO

Em 2003, fruto de um processo histórico de lutas dos movimentos negros por uma educação antirracista, a Lei Federal nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que modificaram a LDB 9.394/96, incluindo os artigos 26-A e 79-B, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino da educação básica brasileira e dinamizou os debates e as reflexões sobre as relações étnico-raciais. Segundo Gomes (2012), essas leis têm como premissa a valorização da presença dos negros e indígenas e o resgate da história negra, africana, afro-brasileira e indígena e sinalizam para uma mudança estrutural ao se proporem a construir uma educação antirracista em nosso país.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa consiste em propiciar diálogos para uma educação antirracista com as juventudes do Ensino Médio nas aulas de Sociologia, buscando promover uma educação decolonial, democrática, emancipatória, libertadora e humanista e aprimorar a prática docente do professor/pesquisador, bem como produzir uma proposta que possa servir de referência teórica-prática-política (um giro decolonial) para os demais professores, fornecendo modelos de atividades, recursos e estratégias concretas a serem realizadas no “chão da escola” no que se refere a abordagem do tema proposto.

No entanto, apesar da obrigatoriedade, o contato com a rotina nas escolas evidencia dificuldades na prática docente para a implementação das mesmas. Tais dificuldades decorrem em grande parte pela deficiência na formação inicial/continuada/permanente dos professores a respeito da abordagem do tema, preconceitos e discriminação racial enraizados na formação dos próprios indivíduos que deriva em racismo institucional, falta de materiais didáticos que contemplem propostas envolvendo a temática, além da própria concepção eurocêntrica que orienta os currículos escolares, que baseados na cultura do colonizador europeu, torna invisível se não, inferiorizada a história e cultura dos povos colonizados. Além disso, estudos a respeito de materiais didáticos de Sociologia apontam a falta de textos e presença ainda tímida da temática racial nesses materiais (VIEIRA, 2020; CARMO; NASCIMENTO, 2015).

Nesse contexto, Dias afirma que:

[...] mesmo com as legislações em vigor, sabemos que o tratamento pedagógico para a diversidade étnico-racial continua controverso e constitui-se num campo árido, no qual precisamos semear, regar, e cuidar cotidianamente para que as propostas possam produzir uma nova ação, “os bons frutos (DIAS, 2012, p. 666).

Como docente das disciplinas Geografia e Sociologia na educação básica (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio), encontro dificuldades na preparação das minhas aulas para elaborar estratégias didáticas assertivas na abordagem dos conteúdos étnico-raciais na sala de aula, dificuldades essas que vão desde a seleção de materiais e recursos, quanto ao embasamento teórico aprofundado sobre o tema.

A respeito da deficiência na formação docente para trabalhar com a temática étnico-racial Munanga afirma que,

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (MUNANGA, 2005, p. 63).

A respeito de práticas pedagógicas antirracistas, Cavalleiro (2001) afirma que tais práticas envolvem:

1- reconhecer a existência do problema racial na sociedade. 2-busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar. 3- repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas. 4- não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar; utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as. 5- ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira. 6- busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”. 7- pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial. 8- elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Assim, o ensino de Sociologia no Ensino Médio tem um papel importante na promoção de uma educação antirracista, uma vez que possibilita problematizar os fenômenos sociais e discutir conceitos como colonialidade, raça, racismo, preconceito

e discriminação. Tais discussões no contexto da disciplina de Sociologia podem pautar reivindicações de uma justiça redistributiva¹ para a sociedade brasileira, na busca de atacar as iniquidades que produzem exclusão, barbárie, violência e miséria.

Com base no exposto, justifica-se a escolha do tema para o desenvolvimento da presente pesquisa, considerando a necessidade de aprofundar os estudos sobre o assunto com o propósito de buscar subsídios teórico-metodológicos para o aprimoramento da minha prática docente, almejando contribuir com uma educação antirracista, que valoriza, reconhece e respeita todas as matrizes étnico-raciais brasileiras, bem como o interesse em trabalhar com a abordagem do tema com as juventudes do Ensino Médio, uma vez que, conforme afirma Ramos-Lopes (2010, p. 142) é no âmbito escolar que “as práticas discriminatórias, em algumas situações, são ocultadas e silenciadas, pois não se constituem em discussões que “denunciem” a complexidade atinente às relações raciais”.

Para tanto, desenvolvemos uma proposta de Intervenção Pedagógica buscando fazer uso de práticas pedagógicas antirracistas com a preparação e aplicação de atividades utilizando dinâmica, leitura e discussão de textos, rodas de conversa, vídeos, produção de materiais pelos alunos e exposição das atividades realizadas para a comunidade escolar.

Esse trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa-ação com alunos do Ensino Médio de uma escola pública do município de Paranavaí – PR, na disciplina de Sociologia, sendo que as práticas pedagógicas elaboradas foram subsidiadas pela pesquisa bibliográfica embasada nos estudos de Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Munanga (2005), Munanga e Gomes (2006), Diwan (2007), Santos (2009), Quijano (2009), Gomes (2011), Galdino (2017), Gomes (2017), Sanches (2017), Campos (2017), Ribeiro (2019), Walsh (2019), IBGE (2019), Ribeiro (2019), Almeida (2020), Borges (2020) entre outros, dentre outros teóricos e pesquisadores que discutem a temática da decolonialidade, do racismo e da abordagem dos conteúdos referente a educação para as relações étnico-raciais na escola.

A partir disso, com o desenvolvimento de práticas antirracistas com as juventudes do Ensino Médio e a promoção de diálogos sobre o tema com o propósito

¹ Justiça redistributiva “consiste em uma técnica de distribuição de justiça, que em última análise, objetiva promover a inclusão social de grupos excluídos ou marginalizados” (BRASIL, 2012).

superar atitudes preconceituosas e discriminatórias, espera-se contribuir com a desnaturalização do racismo. Ainda, esse estudo poderá contribuir com o aprimoramento da prática docente do professor/pesquisador, e auxiliar outros professores da educação básica, sobretudo da área de Ciências Humanas, nas suas práticas pedagógicas ao apresentar a descrição e análises das atividades realizadas no “chão da escola” no que se refere a abordagem do tema.

Na sequência, descrevemos de maneira resumida a estrutura desta dissertação com o objetivo de possibilitar ao leitor uma ideia geral da pesquisa realizada.

No primeiro capítulo, apresentamos uma contextualização do processo de invasão da América que deu origem as ideias de raças e por consequência produziu o fenômeno social denominado de racismo, buscando fornecer bases para a interpretação/compreensão das origens do racismo e da emergência de uma desobediência política epistêmica de propostas educacionais eurocêntricas e, portanto, racista no campo educacional visando o seu enfrentamento.

No segundo capítulo, abordamos as forma de como o racismo foi historicamente construído no nosso país por interesses políticos e econômicos que implicou na subalternização e exclusão da população negra e indígena, apresentamos ainda, evidências da desigualdade racial na educação do Brasil e destacamos as principais leis que têm como premissa a valorização da presença dos negros e indígenas e o resgate da história negra, africana, afro-brasileira e indígena que se propõem a construir uma educação antirracista no país.

No terceiro capítulo, discorremos a respeito de quem são as juventudes que estão no Ensino Médio, suas experiências e sua realidade, além de abordar a questão do impacto da reforma do Ensino Médio na Sociologia e as consequências na formação desses jovens.

No quarto capítulo, descrevemos e analisamos os procedimentos metodológicos utilizados para a preparação e aplicação da intervenção pedagógica no Ensino de Sociologia.

Ao final, trazemos as Considerações Finais, em que retomamos os objetivos da presente pesquisa e pontuamos os principais resultados e as percepções observadas nessa caminhada investigativa.

METODOLOGIA

Considerando o objetivo deste estudo: elaborar e executar uma Intervenção Pedagógica no Ensino de Sociologia propiciando diálogos para uma educação antirracista com as juventudes do Ensino Médio a presente pesquisa configura-se como abordagem qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características básicas:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...];
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...];
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...];
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Fazendo a leitura dessas características, diante do trabalho realizado de planejar e executar a intervenção pedagógica observa-se que esse estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa por estar relacionado diretamente ao ambiente do pesquisador; por ser uma pesquisa que desde o início teve como foco a compreensão/explicação e descrição analítica das dinâmicas das relações sociais em torno dos processos de ensino e aprendizagem do tema Educação antirracista; os dados obtidos ao longo do processo foram descritivos, sendo obtidos de diversas maneiras, como por meio de notas de campo, rodas de conversas, fotografias, vídeos, descrição de relatos, dentre outros. Além disso, buscou-se focar mais no processo, do que no produto, uma vez que o interesse do pesquisador esteve voltado a investigar/verificar como a questão da Educação Antirracista se manifestava nas atividades e interações cotidianas no ambiente escolar.

O pesquisador esteve em contato direto e prolongado com o ambiente, com os alunos sujeitos da pesquisa e a situação a ser investigada, em um intenso trabalho de campo. Assim, como afirmam Bogdan e Biklen (1994) por meio da abordagem qualitativa o investigador interpreta o mundo com base nessas interações estabelecidas, assim como constrói significados por meio dessas interações e da partilha de experiências.

De acordo com esses mesmos autores, as notas de campo ou transcrições constituem-se nos dados recolhidos/produzidos durante o desenvolvimento do trabalho de campo, referem-se a registros descritivos e detalhados de palavras que traduzem situações, sobre lugares, acontecimentos, atividades, conversas observadas, ideias e reflexões (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Neste trabalho, as notas de campo foram recolhidas/produzidas durante e após cada encontro com os alunos. Desse modo, foram registrados os relatos dos alunos durante as atividades propostas em cada etapa da intervenção pedagógica, foram transcritos áudios com relatos de acontecimentos particulares de alguns alunos que foram enviados ao professor via WhatsApp, reflexões sobre as ações realizadas, ideias dos estudantes que emergiram dos diálogos, entre outros.

No que diz respeito a realização das rodas de conversa, Moura e Lima (2014, p. 28), afirmam que essa metodologia consiste em proporcionar ambientes de participação coletiva de debate a respeito de um tema, e que possibilita “a ressonância coletiva, a construção e reconstrução de conceitos e argumentos pela escuta e pelo diálogo com os pares e consigo mesmo”. Nesse sentido, as rodas de conversas emergiram como uma forma respeitosa de realizar a pesquisa, de ouvir os alunos e construir conhecimento com os mesmos.

Nessa pesquisa, foram realizadas três rodas de conversas ao longo da primeira etapa da intervenção pedagógica. A primeira roda aconteceu no segundo encontro da primeira etapa, para tanto os alunos foram encaminhados até o pátio do colégio e foram dispostos em círculo. A segunda e terceira roda de conversa aconteceram no terceiro e quarto encontro dentro da sala de aula das turmas participantes da intervenção, sendo que os alunos foram orientados a sentarem-se em círculo para promover maior interação entre eles. Em cada um desses encontros o professor/pesquisador explicou o tema de cada roda de conversa, orientou quanto a participação, o respeito a escuta das diferentes ‘vozes’ e promoveu as discussões, onde os participantes foram incentivados a exporem suas opiniões e dialogarem entre si.

Por meio dos diálogos produzidos os estudantes puderam ampliar e revisitar ideias preconcebidas sobre os temas abordados nas rodas de conversas. A respeito disso, Melo e Cruz (2014) afirmam que a partir desses debates coletivos e participativos sobre os temas selecionados, os participantes podem compreendê-los não de forma prescritiva, como na educação tradicional, mas na forma de prática, uma

vez que o conhecimento é produzido pelo coletivo a partir da expressão de cada um, da escuta, da reflexão sobre as falas entre os participantes da roda. Cabe destacar que todas as etapas foram cuidadosamente registradas, cujos detalhes puderam ajudar na compreensão do objeto de estudo e reflexão sobre as ações desenvolvidas.

Nesse contexto, este estudo foi concebido como uma pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação pode ser definida como "[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo". Para o autor,

esse problema se estabelece por meio da cooperação e participação entre pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa.

Já Tripp (2005, p. 447) define a pesquisa-ação como sendo "uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática". Metodologicamente, a pesquisa-ação segundo esse autor, configura-se como um processo flexível pautado em quatro fases de um ciclo básico de investigação: "Planejar uma melhora da prática; agir para implantar a melhora planejada; monitorar e descrever os efeitos da ação; e avaliar os resultados da ação" (TRIPP, 2005, p. 446).

Na primeira fase, define-se o problema de pesquisa, é o momento em que se planeja a melhora da prática. Na sequência, a segunda fase aplica-se o planejamento. A terceira fase caracteriza-se pela descrição, onde os dados são recolhidos e analisados. Por fim, na última fase avaliam-se os resultados da ação desenvolvida (TRIPP, 2005). Esse ciclo é interativo e as fases não precisam ser seguidas de forma ordenada e rígida. Isso pode variar em função das circunstâncias e das demandas encontradas ao longo do processo respeitando a dinâmica escolar. Cabe destacar que cada etapa do ciclo promove a análise, a reflexão e a ressignificação da prática realizada. Nesse sentido, a pesquisa-ação pode ser caracterizada como uma metodologia produtora de conhecimento e, ao mesmo tempo, produtora de ações práticas" (FRANCO, 2012, p.131).

A respeito disso, Tripp (2005, p. 445) ressalta que esse tipo de pesquisa "[...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o processo de ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos". Logo, a pesquisa-ação contribui para a produção de conhecimento e transformação da realidade, uma vez que além de promover a reflexão dos professores a respeito das

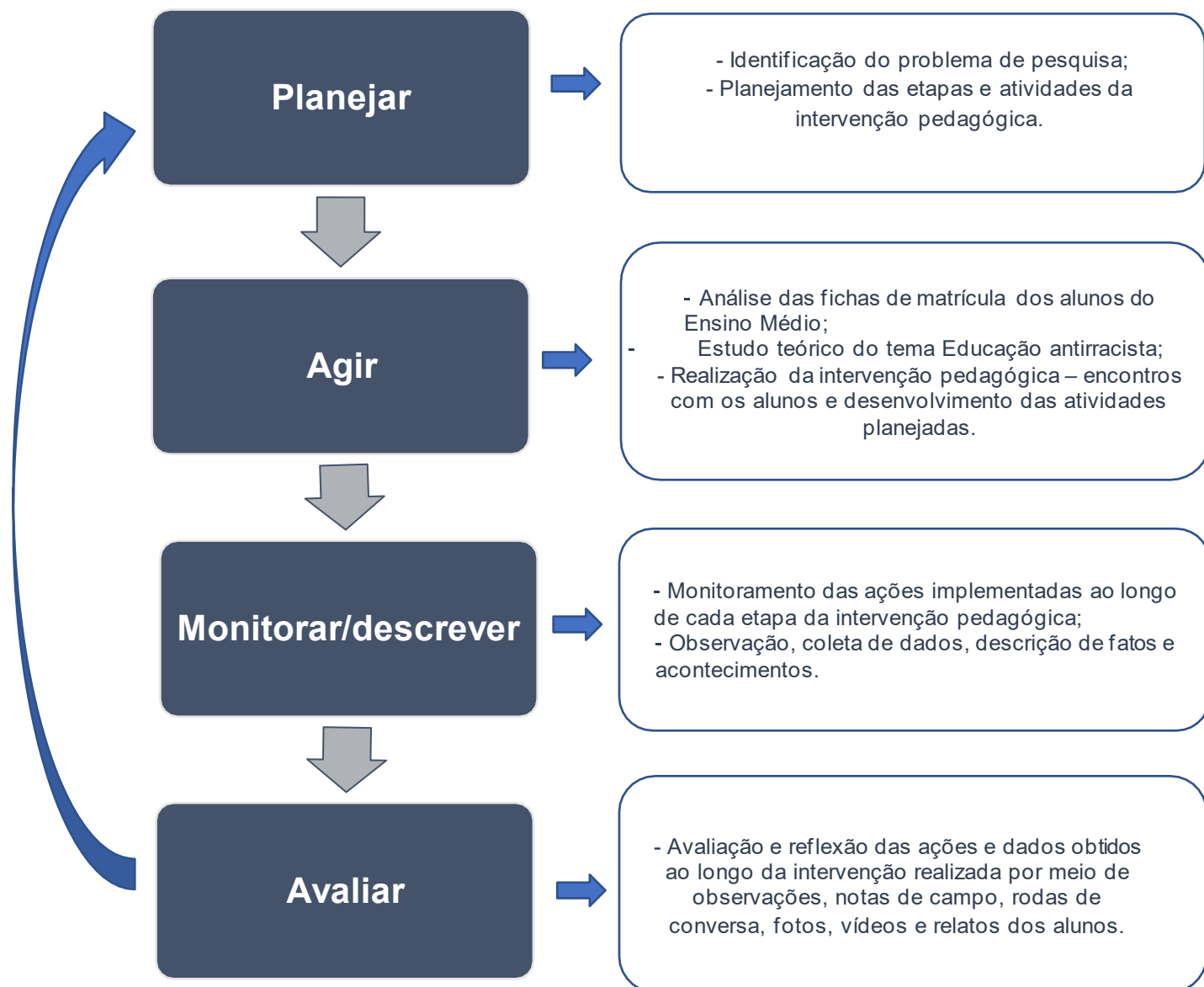
situações e problemas vivenciados pode conduzi-los a questionar e buscar respostas. Esse movimento, também contribui para tornar o professor um pesquisador de suas próprias práticas e utilizar de suas pesquisas para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem (TRIPP, 2005).

Diante do exposto, observa-se que a pesquisa-ação se constitui como uma importante estratégia metodológica para o trabalho de intervenção pedagógica, uma vez que no âmbito educacional, auxilia os professores/pesquisadores “a compreenderem a realidade, avaliar as situações e questionar para agir novamente, favorecendo a formação reflexiva, a criticidade e a autonomia diante dos desafios a serem enfrentados e da própria constituição docente” (SILVA; OLIVEIRA; ATAÍDES, 2021, p. 13).

Desse modo, essa pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação pelo fato de ser um estudo eminentemente participativo, em que ocorreu a participação conjunta do professor/pesquisador e dos alunos, sujeitos da investigação. O professor/pesquisador foi o mediador das atividades propostas durante o desenvolvimento da intervenção pedagógica, configurando a dimensão participativa/colaborativa típica da pesquisa-ação.

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizou-se o ciclo básico da pesquisa-ação proposto por Tripp (2005). Na Figura 1, apresentamos os passos percorridos em cada uma das etapas do ciclo utilizados para a realização da intervenção pedagógica empreendida.

Figura 1 – Passos da pesquisa-ação utilizados neste estudo



Fonte: O autor

Na fase AGIR do ciclo da pesquisa-ação, realizou-se a intervenção pedagógica. Para tanto, foram planejadas quatro etapas, cujas atividades referentes a cada uma das etapas serão detalhadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Etapas da intervenção pedagógica

Descrição	Objetivo	Recurso	
1ª Etapa			
<p>1º Encontro</p> <p>Data: 23/06/2022</p>	<p>Dinâmica do dado</p>	<p>Investigar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do que é o racismo e como ele se manifesta na sociedade.</p>	
<p>Caixa de papelão com as palavras: preconceito racial, racismo, intolerância racial, democracia racial, discriminação racial e educação antirracista, coladas em cada um dos lados da caixa.</p>	<p>2º Encontro</p> <p>Data: 30/06/2022</p>	<p>Roda de Conversa</p>	<p>Promover diálogos sobre a presença e manifestação do racismo na sociedade brasileira.</p>
<p>Leitura da reportagem “13 atitudes racistas que as pessoas têm sem perceber” de Helena Bertho (2017).</p>	<p>3º e 4º Encontro</p> <p>Data: 07/07/2022 30/07/2022</p>	<p>Roda de Conversa</p>	<p>Investigar a existência de manifestações de preconceito e/ou racismo presenciadas e/ou sofridas pelos alunos.</p>
<p>Aula expositiva e dialogada.</p>	2ª Etapa		
<p>1º Encontro</p> <p>Data: 04/08/2022</p>	<p>Leitura de texto e vídeo.</p>	<p>Promover diálogos sobre os conceitos de racismo, preconceito e discriminação a partir da leitura de texto e visualização de um vídeo.</p>	<p>- Impressão do texto retirado do livro “Racismo Estrutural” de Silvio Almeida (2020).</p> <p>- Vídeo “Ninguém nasce racista. Continue criança”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA.</p> <p>- TV Educatron.</p>
<p>2º Encontro</p> <p>Data: 11/08/2022</p>	<p>Leitura de capítulo de livro e vídeo.</p>	<p>Promover diálogos sobre a naturalização do racismo na sociedade.</p>	<p>- Impressão do capítulo: Perceba o Racismo Internalizado em Você” do livro “Pequeno Manual Antirracista” de Djamila Ribeiro (2019).</p> <p>- Vídeo “Como você enxerga o racismo? Veja a campanha ‘Teste de Imagem’ no #ProgramaDiferente”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5F_atkP3pqs.</p> <p>- TV Educatron.</p>

		3ª Etapa	
<p>1º 2º 3º Encontro</p> <p>Datas: 25/08/2022 01/09/2022 08/09/2022</p>	<p>Produção de trabalhos pelos alunos.</p>	<p>Estimular os alunos a pôr em prática o conhecimento construído ao longo da intervenção pedagógica por meio da produção de trabalhos.</p>	<p>Materiais para: Confeção de cartazes; - Pinturas; Produção de vídeos; Escrita de poemas; - Museu temático; Elaboração de Quiz.</p>
		4ª Etapa	
<p>1º Encontro</p> <p>Data: 25/11/2022</p>	<p>Apresentação no Dia da Consciência Negra</p>	<p>Apresentar para a comunidade escolar os trabalhos produzidos pelos alunos na etapa anterior.</p> <p>Promover a conscientização da comunidade escolar sobre a luta contra o racismo e o reconhecimento e valorização da cultura e da contribuição do povo negro para o Brasil.</p>	<p>Materiais para a realização das atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Museu temático contando a história das lutas dos negros contra a escravidão e o racismo no Brasil; - Sala com exposição de cartazes e vídeos; - Jogo da torta na cara com Quiz antirracista; - Oficinas: de hip-hop; de produção de pulseiras e de jogos africanos; - Exposição de arte africana; - Desfile afro; - Apresentação de capoeira, danças africanas e contos africanos; - Palestras com lideranças negras do município de Paranavaí.

Fonte: A autor

1 A ORIGEM DAS IDEIAS DE RAÇA E O RACISMO A PARTIR DA COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA

O racismo é uma ideologia que acomete grande parte da população mundial e brasileira, sobretudo os descendentes de africanos escravizados, dos indígenas, ciganos entre outros. Para compreender o racismo se faz oportuno contextualizar o processo de invasão da América que deu origem as ideias de raças e por consequência estruturou o fenômeno social de produção de privilégios subalternidades, denominado de racismo. O objetivo da presente seção não tem o intuito de esgotar/limitar o assunto, mas fornecer bases para a interpretação/compreensão do racismo no campo educacional visando o seu enfrentamento.

1.1 LIMIAR DA MODERNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO SISTEMA MUNDO PAUTADO NA DIFERENCIAÇÃO RACIAL

A origem do que chamamos de Modernidade remonta aos séculos XVI e XVII quando os europeus invadiram e colonizaram o continente americano.

Nesse período, a barbárie tomou conta da história da humanidade com o genocídio e escravização de povos indígenas e africanos. Esse período da história também é marcado na Europa ocidental pela transição do feudalismo para o sistema capitalista de produção que, por sua vez, possui ligação direta com a chegada dos europeus à América em 1492. Logo, “a colonização europeia é o marco inicial da Modernidade e todos os demais eventos são desdobramentos de um século e meio deste processo” (LOBACK; BEZERRA, 2018, p. 104). Diante disso, pode-se dizer que uma das faces mais cruéis da modernidade é a dominação, exploração, subalternização e pilhagem dos povos africanos e indígenas pelos europeus que aconteceu por meio da invasão, colonização e escravização.

Esse período provocou profundas transformações a nível global, especialmente no que diz respeito a mentalidade e forma de pensar o mundo, uma vez que de acordo com Loback e Bezerra (2018, p. 104), “além de um domínio físico, econômico e político, foi empreendida uma colonização das formas de pensamento, visando à legitimação da dominação sobre os corpos dos colonizados”.

A respeito disso, Quijano (2009) ressalta que a América é o marco inicial da imposição e classificação racial imposta a toda a população mundial pelos europeus dominadores/superiores aos povos não-europeus dominados/inferiores. Ou seja, é a partir desse momento histórico que os povos foram classificados e hierarquizados segundo raças e que a Europa despontou como centro do mundo na questão econômica, social, política e cultural restando aos demais continentes a condição de territórios de exploração e reprodução de valor cultural produzido no continente europeu. A respeito desses apontamentos, Almeida também reforça que conceito de raça surgiu durante a modernidade, no século XVI, como forma de distinguir as diferentes classes de seres humanos.

Além da classificação de raças, surge também um padrão estético e cultural (europeu) considerado modelo a ser seguido. Assim, os europeus criaram “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p. 77). Concepção essa totalmente excludente, uma vez que os saberes, conhecimentos, valores, crenças, cerimônias e as línguas dos povos nativos da América e África foram suprimidas pelos europeus. Supressão essa que corrobora com Santos (2009, p. 30), quando ele afirma que “a humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna”.

Os europeus dominadores/invasores impuseram sua cultura, língua, organização política e econômica aos povos colonizados como forma de esvaziá-los de sua própria cultura e de negação de sua identidade. A respeito disso, Santos (2009, p. 31) afirma que a “negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra humanidade se afirmar enquanto universal”.

A cerca dessa segregação, Santos (2009, p. 23) utiliza o conceito da existência de uma linha abissal que divide “a realidade social em dois universos distintos”, trata-se de uma demarcação construída na Modernidade para dividir aqueles que possuíam a condição humana reconhecida, que ele define como “o universo deste lado da linha” e aqueles que têm a humanidade negada, caracterizando “o universo do outro lado da linha”. Segundo o autor, essa divisão global entre metrópoles e colônias tem início com a chegada/invasão dos europeus na América em 1492 e posteriormente com a colonização da África e demais continentes, sendo “esta distinção invisível” “distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais” (SANTOS, 2009, p. 24).

Atualmente, essa linha abissal contribui com a construção geopolítica mundial ao dividir os países entre aqueles que estão do lado “certo” da linha, ou seja, países desenvolvidos com passado e presente colonialista, potências econômicas que espalham sua cultura em escala global denominados de ocidentais e os países em desenvolvimento, que supostamente estariam do lado “errado” da linha.

Nesse contexto geopolítico, observa-se que tais ideias perduram e estão inseridas inclusive no contexto educacional, especialmente nos currículos escolares que são organizados de uma forma que prevalece a cultura europeia em detrimento das demais culturas (RIBEIRO, 2018). Isso pode ser verificado a partir da análise dos próprios materiais didáticos. Atualmente, o livro didático Araribá Mais do componente curricular Geografia do 8º ano do ensino fundamental (Programa Nacional do Livro Didático, 2020) apresenta uma figura com uma divisão do mundo em Países do Norte (desenvolvidos) e Países do Sul (subdesenvolvidos). Contudo, essa regionalização não utiliza a linha do Equador como divisória, uma vez que a Austrália e a Nova Zelândia, situadas no hemisfério sul, são agregadas aos Países do Norte por ter condições de vida e econômicas similares às das nações ditas como “desenvolvidas”². Em contrapartida, várias nações que se localizam no hemisfério norte são classificadas como Países do Sul por apresentarem baixo ³ desenvolvimento econômico e social. A divisão descrita pode ser visualizada na Figura 2.

²De acordo com Rodney (1975), o termo desenvolvimento está relacionado com o fato de as forças produtivas entre as nações terem sido historicamente desiguais e, de um ponto de vista estritamente econômico alguns países terem avançado mais que outros, a ponto de produzirem mais e serem mais ricos. Cabe destacar que só o volume de produção não basta para que uma nação seja considerada desenvolvida, é necessário que haja redução nos níveis de desigualdade social e distribuição de renda.

³O chamado subdesenvolvimento da América e África está diretamente relacionado com o modo de exploração exercido pelos invasores/colonizadores europeus que, além de escravizar e subalternizar os povos africanos, também escravizaram e se apossaram dos territórios dos povos indígenas da América (RODNEY, 1975).

Figura 2: Divisão do mundo em Países do Norte (desenvolvidos) e Países do Sul (subdesenvolvidos) – Livro Araribá Mais: Geografia 8º ano



Fonte: Araribá Mais: Geografia 8º ano EF (PNLD 2020) (adaptado pelo autor)

Diante do exposto, considera-se tal regionalização análoga a linha abissal descrita por Santos (2009) que do “lado certo da linha” estão os países que colonizaram (com exceção dos Estados Unidos, Canadá e Austrália e Nova Zelândia, Japão) e, que ainda hoje, continuam com práticas colonialistas, e do outro estão os do “lado errado da linha”, que são países subdesenvolvidos e que continuam sendo explorados. Logo, considera-se que apresentando a Geografia como uma ciência eurocêntrica, isso acaba por contribuir com a construção e reprodução de ideias/concepções eurocêntricas de mundo por parte dos alunos. No decorrer do texto do livro em questão encontra-se uma explicação a respeito dessa forma de regionalização, que teve início com o fim da Guerra Fria e da bipolarização entre Estados Unidos e União Soviética. Após isso as nações foram classificadas de acordo com o nível de desenvolvimento. O critério apresentado para essa divisão considera que a maior parte dos países localizados no hemisfério norte fazia parte do Primeiro e Segundo Mundo enquanto o hemisfério sul abrigava os países de Terceiro Mundo, considerados subdesenvolvidos (DELLORE, 2018).

1. 2 COLONIALISMO E CAPITALISMO: COMPREENDENDO AS RAÍZES DO RACISMO

O colonialismo se configura como um sistema político, econômico, sustentado pela imposição da força militar embasado na conquista/invasão de um território/nação por outro que mantém seu controle por meio da autoridade e da imposição administrativa e cultural. Na prática “o colonialismo se qualifica com uma das mais estruturadas armas do eurocentrismo econômico, sociocultural, epistêmico e político” (FARIAS; FALEIRO, 2018, p. 365) que culminou na exploração dos da natureza dos países colonizados, e ainda, teve sua população dominada, oprimida e escravizada em benefício da metrópole.

À medida que a colonização da América se desenvolvia o número de africanos trazidos ao Brasil para o trabalho escravo crescia. O transporte de africanos da África para o Brasil ficou conhecido como tráfico negreiro, negócio que se tornou altamente lucrativo para os traficantes de escravos. Desse modo, “a produção, através do trabalho escravo, cria um clima de fastígio da classe senhorial” (MOURA, 2019, p. 262-263) e o trabalho escravo se torna “as mãos e os pés do senhor do engenho” (ANTONIL, 2011, p. 106) em um processo em que onde o sistema capitalista se apoiou na pilhagem e subalternização dos negros africanos.

De acordo com Quijano (2005) o sistema capitalista teve início por volta dos séculos XI e XII, na sua primeira etapa Mercantil e Comercial, sendo assim aos poucos esse novo sistema passa a substituir o Feudalismo como modelo econômico. Assim, “só com a América pôde o capital consolidar-se e obter predominância mundial, tornando-se precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 126).

Para Mbembe (2014) do ponto de vista mercantil, o corpo do negro escravizado por meio das leis capitalistas foi transformado uma mercadoria, é “também uma substância em potência cujo valor decorre da sua energia física. É a substância-trabalho. O Negro será, deste ponto de vista, uma matéria energética [...] que pode ser vendido, comprado e utilizado” (MBEMBE, 2014, p. 141-142).

Nesse processo de constituição da América Quijano (2005) afirma que todas as formas de exploração do trabalho e controle da produção foram articuladas pelo capitalismo e o mercado mundial que, incluía a escravidão, subalternização e pilhagem dos povos africanos e indígenas, configurando assim uma nova forma de

controle do trabalho como elemento primordial para estabelecer um novo padrão de poder.

O capitalismo deu suporte a escravidão no Brasil ao traficar africanos e vendê-los no mercado de escravos como mercadorias para suprir a demanda por mão de obra na produção açucareira nos engenhos que “em proveito do tráfico Atlântico (século XV ao XIX), homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda” (MBEMBE, 2014, p. 12). Dessa forma, o sistema capitalista se consolida na América pela exploração do trabalho escravo e ao mesmo tempo determina a vida luxuosa da classe senhorial e o sofrimento dos negros no Brasil em uma:

Situação de total dominação econômica e extra econômica sobre o elemento escravizado, as condições sub-humanas de tratamento, um sistema despótico de controle social e, finalmente, um aparelho de Estado voltado fundamentalmente para defender os direitos dos senhores e seus privilégios. Esses senhores, donos dos escravos e de terras, são, ao mesmo tempo, exportadores de tudo ou quase tudo o que se produzia no Brasil (MOURA, 2019, p. 263).

O êxito desse dinamismo mercantil se apoiou no tráfico e comércio de escravos que substituíam aqueles que morriam ou não serviam mais para o trabalho. Para Quijano (2009), essas relações entre os colonizadores europeus e os colonizados não europeus aconteceram devido a necessidade do capitalismo, que se configurou em uma nova relação de dominação sob a hegemonia eurocentrada e essa nova forma de exploração do trabalho humano passa a ser um sistema mundial de controle e dominação a partir da invasão de outros continentes.

As marcas dessa hegemonia eurocêntrica perduram até os dias atuais, “mesmo após a retirada de dispositivos oficiais de dominação, denunciando que, embora o colonialismo tenha tido um fim, seus aparatos se mantêm sob a forma de colonialidade” (LOBACK; BEZERRA, 2018, p. 104). Corroborando com essa afirmação, Moura (2019) enfatiza que a escravidão enquanto ideologia gerou um pensamento racista que se mantém até os dias atuais, para o autor “na passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, permaneceu basicamente a mesma, os mecanismos de dominação, inclusive ideológicos, foram mantidos e aperfeiçoados” (MOURA, 2019, p. 46).

Os europeus utilizaram algumas estratégias para exercer o domínio sobre os demais povos, talvez a principal delas tenha sido a criação do termo raça. Segundo

Quijano (2005, 2009), a criação desse termo não é antiga, consiste em uma ideia articulada a partir da Conquista da América e está baseada em fenótipos que classifica os seres humanos em superiores e inferiores, iniciado pela invasão do continente americano e tornando-se mundial nos séculos posteriores.

Essas ideias de existência de raça superior e raça inferior ainda estão presentes no currículo escolar e nos livros didáticos. A cerca dessa afirmação, Loback e Bezerra (2018) ao analisarem livros didáticos do componente curricular Geografia sobre a formação territorial do Brasil, identificaram a presença de um discurso eurocêntrico na obra *Jornadas.Geo* do 7º ano do ensino fundamental. Segundo os autores, o exemplar analisado apresenta a história do nosso país a partir da chegada dos invasores europeus “deixando para trás todo um acúmulo de vivências, histórias e saberes de povos que aqui habitavam antes do período colonial” (LOBACK; BEZERRA, 2018, p. 108). Em relação a análise do livro *Projeto Araribá*, os autores destacam a citação de apresentação da obra, em que aparece o trecho: “não podemos culpar nossa herança colonial quando nos referirmos aos males da sociedade, por já haver passado muitos séculos desde o fim do período colonial” (LOBACK; BEZERRA, 2018, p. 109). No que diz respeito a população africana que foi trazida para o trabalho escravo, eles afirmam que “não há, em nenhum dos dois livros analisados, uma menção, sequer, à população negra. Desta maneira, ocultam todo o histórico dos negros e suas influências para o que compreendemos hoje como território brasileiro” (LOBACK; BEZERRA, 2018, p. 112-113).

Os resultados dessas análises vão na contramão de uma pedagogia decolonial, por não valorizar a contribuição dos povos indígenas e africanos na formação territorial brasileira colocando em evidência a cultura eurocêntrica como padrão a ser seguido. Nesse contexto, observa-se que há no currículo escolar “uma valorização de certos grupos sociais nos livros didáticos ou a criação de situações de uso da língua inimagináveis para determinadas classes da sociedade brasileira” (REIS; JORGE, 2020, p. 52).

Diante do exposto, considera-se que apresentada dessa forma, a história sobre a colonização do Brasil, pode criar a impressão de que o contato dos europeus com os indígenas foi pacífico, quando, na verdade, configurou-se como um período de muita tensão e conflitos, principalmente quando os invasores europeus passaram a escravizar os nativos e se apropriar de suas terras.

A respeito disso, Loback e Bezerra afirmam que,

Tendo a formação territorial do Brasil se desenrolado a partir das expansões e, portanto, sendo parte constituinte do movimento colonial, há uma tendência à reprodução de narrativas que colocam portugueses e exploradores como os formadores do Brasil, bem como a expansão terrestre que se deu nos séculos subsequentes, principalmente com os bandeirantes. Nestas narrativas, muitas vezes são suprimidos os papéis dos povos originários, o genocídio/ epistemicídio sofrido por eles e o papel também dos negros escravizados trazidos para o território brasileiro (LOBACK; BEZERRA, 2018, p. 105).

Com base no exposto, ressalta-se a importância de a escola trabalhar de forma crítica o processo de colonização do Brasil, uma vez que, como pontua Almeida (2020, p.65) “ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças a bondade de brancos conscientes”, as instituições escolares acabam reforçando o racismo.

Para Araújo (2020) os conteúdos e conhecimentos presentes nos currículos escolares que são transmitidos na escola fazem parte de um processo “de colonialidade/decolonialidade, por conterem, em seu interior, a secularidade das visões de mundo dominantes geográfica e historicamente” (ARAÚJO, 2020, p. 92).

Ao ocultar as contribuições das populações negras e indígena, os livros didáticos bem como os currículos escolares colocam-nos como meros espectadores no contexto da formação territorial do Brasil. Para Silva (2005) essa invisibilidade pode ter consequências negativas para estudantes que pertencem ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado, pois ao não se sentirem representados nos livros didáticos ou desempenhando papéis subalternos, pode vir a contribuir para o desenvolvimento de “um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial” (SILVA, 2005, p. 25).

Diante da negatividade que um currículo escolar pautado no eurocentrismo pode acarretar na sociedade, reforçamos a importância e a urgência de trabalhar com um currículo que valorize todas as histórias, raças, etnias, religiões, ciências e povos que contribuíram com a formação socioespacial brasileira.

Uma educação decolonial e antirracista precisa compreender que a colonização da América foi a gênese do projeto mundial de dominação dos europeus e que a partir disso, se colocaram no topo da escala hierárquica do mundo, e que portanto, o currículo nacional ainda se “constitui uma estratégia central na (re)produção do projeto Moderno/colonial de sociedade e, como consequência disso,

do sistema-mundo capitalista” (RAMALHO; LEITE, 2020, p. 9), ou seja, reproduz a colonialidade do saber, do ser e do poder.

1.3 COLONIALIDADE E RACISMO

Primeiramente é preciso destacar que colonialidade possui significado diferente de colonialismo. Quijano (2009) afirma que esse último se refere a um processo de dominação através da autoridade política e exploração do trabalho e da natureza de uma determinada nação que domina outra. Já a colonialidade é um conceito que surge e continua presente mesmo após a descolonização política da América e África, divide o mundo em países centros (antigas metrópoles), ou seja, países com alto desenvolvimento social e econômico e países periféricos (antigas colônias), ou países denominados em desenvolvimento. Nessa perspectiva, há um projeto de dominação por meio da expansão cultural e econômica eurocêntrica, em todos os continentes pós final do século XV.

A colonialidade segundo Quijano (2009),

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 72).

A colonialidade, portanto, pode ser definida como uma estrutura de dominação e poder, decorrente do colonialismo, que permanece enraizado nas antigas colônias de países europeus, bem como no sentido que os europeus tem de povos que vivem nas ex-colônias, em outras palavras, ela é uma forma de controle e dominação que os países centrais exercem sobre os periféricos através do poder, religião, ciência cultura e conhecimentos. Nos dias atuais, ela está estruturada “em um padrão de poder, saber e ser centrado em uma ciência eurocêntrica, resultado do colonialismo, que ainda invisibiliza e deslegitima outras formas de conhecimento a partir de outras experiências sociais” (FALEIRO; FARIAS, 2018, p. 365). Mesmo após um processo de descolonização, a colonialidade sobrevive e “chega às raízes mais profundas de um povo” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18), logo, “modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

Para Quijano (2009) a colonialidade se manifesta em três dimensões: colonialidade do poder, colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

1.3.1 Colonialidade do Poder, Saber e Ser e suas Implicações para o Educar para a Subalternidade

O conceito de colonialidade do poder está intimamente ligado ao capitalismo global eurocentrado que emergiu com a constituição do continente americano tendo como padrão de dominação a classificação de seres humanos por raça. De acordo com Quijano (2005) a colonialidade do poder é uma forma de estrutura de poder global que tem como base o capitalismo moderno eurocêntrico a partir da ideia de raça, que foi idealizada para naturalizar a dominação dos povos nativos de América e África, classificando-os como inferiores aos colonizadores europeus.

A respeito disso, Oliveira e Candau (2010) afirmam que para a total efetivação da dominação,

[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invizibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Dessa forma, na América Latina, novas identidades foram produzidas sobre a ideia de raça para legitimar a dominação europeia sobre o não europeu e, assim, naturalizar as desigualdades sociais e os papéis de cada indivíduo na estrutura global da nova divisão social do trabalho.

Já a colonialidade do saber também é uma ideia que surgiu no limiar da Modernidade e estabeleceu valores eurocêntricos. Para Oliveira e Candau (2010) ela se expressa pela repressão e invisibilidade de conhecimentos produzidos pelos intelectuais de países colonizados, bem como a história dos “povos indígenas e africanos”, classificando-os como “primitivos e irracionais” por não serem europeus.

Para Gomes,

Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e

inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial (GOMES, 2012, p. 102).

É muito comum em países que foram ex-colônias a valorização de pesquisadores europeus ou dos Estados Unidos e conseqüentemente uma desvalorização de pesquisas e conhecimentos produzidos em países que foram colonizados e, até mesmo, preconceitos com as culturas e saberes indígenas, ciganos e negros.

Nesse sentido, grande parte das universidades brasileiras “baseiam seus currículos na produção de intelectuais europeu ou estadunidenses em detrimento da construção do saber de outros povos e culturas” (BRITO; SANTOS, 2018, p. 170). Logo, há uma herança epistemológica do eurocentrismo que impede os indivíduos de países com passado colonial de compreender o legado de saberes, vivências e cultura do mundo em que está inserido.

Para Santos (2009) os invasores/colonizadores/dominadores marginalizaram, descredibilizaram e suprimiram as práticas sociais dos colonizados/dominados que contrariassem seus interesses. “Nisso consiste o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS, 2009, p. 10).

A colonialidade do ser está relacionada a um sentimento de inferioridade de povos subalternizados, que foram escravizados, oprimidos, silenciados e marginalizados, como os indígenas, ciganos e os negros. “A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 22). Em outras palavras, esse conceito busca inferiorizar minorias étnicas e raciais e grupos marginalizados com base em um padrão eurocêntrico de dominação com o objetivo de manter a exploração econômica de tais pessoas e territórios.

Segundo Walsh (2009) o saber e o ser dos povos marginalizados (indígenas e africanos) são ocultados pela supremacia branca como forma de justificar a “superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) - e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber)” (WALSH, 2009, p.16). Nessa lógica, é preciso naturalizar que a raça branca é superior a raça negra, mostrar que as desigualdades raciais e sociais são naturais. Dessa forma, há uma tendência do indivíduo não se enxergar

como membro do grupo étnico-racial ao qual pertence negando os valores éticos e morais quando comparados ao padrão de valores do colonizador.

Parte dessa negação de pertencimento aos grupos étnicos e raciais que foram marginalizados no processo de colonização, são construídos na escola, além de possuir currículos pautados no eurocentrismo, apresenta ações no cotidiano escolar que reforçam a ideia de supremacia racial branco/europeia provocando nas crianças, tanto negras, indígenas, ciganas e inclusive as brancas, uma visão distorcida da existência de uma certa superioridade racial da branquitude.

Loback e Bezerra (2018) ao analisar os livros didáticos de geografia afirmam que esses materiais dão pouca relevância a violência e o extermínio dos indígenas, bem como a violência sofrida por negros no processo de escravização. Esses materiais didáticos contribuem para exaltar a raça, ciência, religião e a cultura europeia como um modelo a ser seguida uma vez que mostra a formação do território a partir da chegada dos europeus, como se não existisse povos indígenas vivendo nessas terras de maneira organizada, além de ocultar a contribuição do negro na constituição do nosso país. A respeito disso, Silva (2005) considera que indígenas e negros ao não se enxergarem representado nos livros didáticos, mas em lugares sociais que desempenham papéis inferiores, isso pode colaborar para que a criança que pertença ao “grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado” desenvolva “um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial” (SILVA, 2005, p. 25).

Uma educação que oculta os conhecimentos, religiões, vivências, cultura de povos indígenas e africanos tende a produzir “uma cegueira aos modos de existir, pensar e conceber a realidade não europeia, levando à reprodução das relações coloniais/imperiais pautadas em uma modernidade etnocêntrica” (FARIAS; FALEIRO, 2018, p. 365-366).

A educação deve contribuir para a valorização de todos os povos, para isso precisa estar pautada na interculturalidade, ou seja, assumir as diferenças como algo positivo e constitutivo da democracia, construindo “relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizado” (CANDAU, 2009, p. 9).

Nesse contexto a educação intercultural está intrinsecamente ligada a pedagogia decolonial, ou seja, “a escola é desafiada a desconstruir práticas

homogeneizadoras que não reconhecem as diferenças” (KUNRATH; CECCHETTI, 2021, p. 664).

Diante do exposto, é de fundamental importância uma educação antirracista, decolonial e intercultural, que valorize todos os povos, bem como suas vivências, cultura, ciência, conhecimentos, religiões, uma vez que “um ensino descolonial deve recusar qualquer preconceito, de raça, gênero, classe ou orientação sexual e promover a valorização da diferença cotidianamente” (LOBACK; BEZERRA, 2018, p. 118).

1.4 POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

A decolonialidade surge como um pensamento ou proposta de enfrentamento a colonialidade. Esse conceito pode ser considerado como um caminho para resistir, e, até mesmo, desconstruir as ideias de superioridade racial impostas pelos europeus aos povos não europeus durante o período da colonização e reforçado pelo capitalismo moderno. Para Oliveira e Candau (2010, p. 24), a decolonialidade consiste em “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”.

O pensamento decolonial pode ser considerado como um projeto socioeconômico, político e cultural que busca dar visibilidade e voz aos indivíduos, minorias sociais ou grupos étnicos que durante séculos foram subalternizados e marginalizados em detrimento de uma cultura hegemônica e do capitalismo moderno, ou seja, é um “processo que busca transcender ou superar historicamente a colonialidade” (MOURA; DINIZ, 2020, p. 1678).

Para Farias e Faleiro (2018) ela busca novas formas de pensamento visando a construção de novos caminhos políticos e sociais que fujam da dominação colonial/moderna/capitalista, sobretudo desconstruindo o racismo, o machismo e todo tipo de preconceitos valorizando a interculturalidade. Uma das formas para superar o poder colonial/moderno/eurocêntrico é por meio da educação, todavia, Reis e Jorge (2020, p.52) declaram que “ainda existem forças hegemônicas que controlam o sistema escolar, o planejamento de currículos e a atuação dos professores”.

Uma educação decolonial deve resistir aos valores e vivências de um único povo como correto e recusar todo tipo de preconceito. Para tanto, é preciso ter professores engajados em uma educação decolonial e antirracista, pois no ato de

ensinar, o professor problematiza questões do cotidiano dos alunos e os leva a uma reflexão crítica de suas vivências para que possam agir de forma consciente nas comunidades onde vivem. Para que educadores tenham essa atitude “essa visão precisa ser trabalhada desde a formação docente em programas que levem o professor em formação a compreender o papel que pode desempenhar como agente de resistência, não reproduzidor de discursos hegemônicos” (REIS; JORGE, 2020, p.55), uma vez que, se o professor não tiver uma formação adequada, ele poderá ser apenas um “mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão” (SILVA, 2005, p. 24).

Para discutir a respeito do racismo na educação básica e buscar estratégias para promover o seu enfrentamento por meio de uma educação antirracista, é necessário abordar o conceito de raça no currículo escolar bem como o fenômeno social que ela produz, o racismo.

Segundo Almeida (2020, p. 31), raça “é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio dos grupos sociologicamente considerados minoritários”. Para o autor, o conceito de raça surgiu durante a modernidade, no século XVI, quando os europeus invadiram a América e posteriormente os outros continentes subjugando os povos, escravizando-os com o intuito de explorar as riquezas desses continentes.

A respeito disso, Quijano (2009) pontua que:

Enquanto a produção social da categoria ‘gênero’ a partir do sexo é, sem dúvida, a mais antiga na história social, a produção da categoria ‘raça’ a partir do fenótipo é relativamente recente e sua plena incorporação na classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos, começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista (QUIJANO, 2009, p. 106).

Quijano (2009) nos exemplifica que alguns fenótipos foram utilizados pelos europeus para classificar os povos em raças e, assim encontrar justificativas de subjugar e escravizar os povos indígenas e africanos.

2) As diferenças fenotípicas foram usadas, definidas, como expressão externa das diferenças ‘raciais’. Num primeiro período, principalmente a ‘cor’ da pele e do cabelo e a forma e cor dos olhos. Mais tarde, nos séculos XIX e XX, também outros traços, como a forma da cara, o tamanho do crânio, a forma e o tamanho do nariz.

- 3) A 'cor' da pele foi definida como marca 'racial' diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores ou 'europeus', de um lado e o conjunto dos dominados/inferiores 'não-europeus' do outro.
- 4) Desse modo, adjudicou-se aos dominadores/superiores 'europeus' o atributo de 'raça branca' e a todos os dominados/inferiores 'não-europeus' o atributo de 'raças de cor'. A escala de gradação entre o 'branco' da 'raça' e cada uma das outras 'cores' de pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social 'racial' (QUIJANO, 2009, p. 107-108).

Com base no exposto, observa-se que características físicas como a cor da pele, tamanho e formato do nariz, o cabelo, tamanho do crânio e do rosto foram exemplos de atributos utilizados pelos colonizadores para mostrar que os brancos europeus eram superiores aos não brancos e dessa forma, possuíam o direito de subjugar aqueles que não se enquadravam no modelo ideal de raça. Acerca disso, Campos (2017) afirma que:

Entendida como um artefato ideológico, "raça" foi quase sempre definida como uma categoria biológica. Sabemos hoje que ela carece de qualquer objetividade científica, ou seja, ela não denota nenhuma diferença biológica ontológica. Porém, seus efeitos sociais foram tão amplos na produção de práticas sociais discriminadoras que construíram, de fato, posições estruturais específicas para determinados grupos (CAMPOS, 2017, p. 15).

Para Quijano (2009), o debate racial teve sua origem com o questionamento entre os conquistadores, se os índios possuíam ou não alma, em outras palavras, se eram ou não humanos. Segundo Santos (2009), os colonizadores europeus baseados "nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana [...] chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos" (SANTOS, 2009, p. 29). Segundo o autor, quando questionado ao Papa Paulo III se os indígenas tinham alma, ele respondeu afirmativamente em sua bula *Sublimis Deus*, de 1537, mas que tratava-se de uma alma vazia, ou seja, eram pagãos que precisavam ser catequizados, o que de certa forma, justificou "a invasão e a ocupação dos territórios indígenas" (SANTOS, 2009, p. 29). Corroborando com essa afirmação, Pero Vaz de Caminha ao escrever ao rei de Portugal de 1 de maio de 1500 disse que em terras brasileiras ainda não haviam encontrado ouro, prata, ferro ou qualquer metal, mas que a terra era de bons ares e o melhor fruto que o Rei deveria colher seria salvar seus habitantes nativos.

Classificar os nativos (indígenas) como sub-humanos nada mais é do que colocar-se como raça superior, logo, com poder para dominar aqueles que não se

enquadravam nos seus padrões de existência humana. Argumentos parecidos também foram utilizados para dominar e escravizar os povos africanos com propósito meramente de exploração econômica, utilizando-se dos corpos como se fossem “homem-metal, homem-mercadoria e homem-moeda” (MBEMBE, 2014, p. 89).

Dessa forma, as novas identidades foram produzidas com a ideia de que existiam raças naturais diferentes, cada qual com seus lugares e papéis distintos dentro de uma estrutura e uma hierarquia racializada global de poder e de trabalho que remete ao branco europeu como raça positiva em detrimento do negro e dos indígenas que eram vistos como sub-humanos. Nas palavras de Walsh (2009, p. 14) “brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas”.

A partir da criação do conceito de raça, surge o racismo, fenômeno social, criado a partir de uma construção ideológica e histórica, com graves consequências como: violência, exclusão, iniquidades entre outros males, que afeta grande parte da humanidade que não se enquadra nos padrões europeus e que muitas vezes não é percebido por aqueles que o sofrem.

Para muitos, o fim da escravização pelo mundo também representou uma mudança nas condições de vida para negros e indígenas, como o fim do preconceito, da violência e igualdade nas oportunidades de vida, mas a história revela que essas populações continuam sofrendo com o racismo estrutural proveniente da herança colonial. Um exemplo disso foi o processo de *apartheid*, termo que se refere a uma política implantada na África do Sul pelo próprio Estado, que promoveu segregação racial entre os anos de 1948 a 1994. Nesse regime, a minoria branca, descendentes de colonizadores europeus, detinha o poder político e econômico do país, enquanto à imensa maioria negra cabia o dever de acatar as leis segregacionista impostas.

Conforme Baja (2020), a África do Sul foi dividida em onze Estados. Apenas um Estado que representava 93% de todas as terras do país, a maioria fértil, ficou em posse da minoria branca que representava 25% da população, enquanto os outros dez Estados, que representavam apenas 7% das terras consideradas de baixa fertilidade, abrigavam os outros 75% da população que era negra, onde eles poderiam habitar e transitar. Um cidadão negro poderia adentrar ao Estado de domínio dos brancos apenas para trabalhar, considerado um estrangeiro e sem direito algum. Ainda segundo Baja (2020):

Além da divisão de terras, várias outras leis foram criadas para dividir mais ainda a vida de negros e brancos. Tais como, a proibição de casamentos mistos entre africanos e europeus (1949), a Lei de Registro da População (1950), que teve como principal ponto classificar as raças para cada pessoa saber quais são os seus direitos e deveres que estariam sujeitos em leis posteriores, proibição do uso dos mesmos locais públicos por negros e brancos, criação de um sistema de ensino educacional inferior ao dos brancos e entre outras leis que positivaram o seguimento desse regime racial (BAJA, 2020, p. 3).

Outro episódio que marcou e ainda tem reflexos negativos na história da humanidade foi a segregação racial praticada, principalmente no sul dos Estados Unidos da América, onde os negros eram impedidos de frequentar os mesmos lugares que os brancos, como hospitais, restaurantes, usar os mesmos banheiros, beber água no mesmo bebedouro, sentar nos mesmos bancos de ônibus para viajar, uma criança negra não frequentava a mesma escola que uma criança branca, entre outros. Sobre esse processo de leis segregacionistas implantada nos Estados Unidos Karnal *et al.* (2007) afirmam que as:

Leis de segregação racial haviam feito breve aparição durante a reconstrução, mas desapareceram até 1868. Ressurgiram no governo de Grant, a começar pelo Tennessee, em 1870: lá, os sulistas brancos promulgaram leis contra o casamento inter-racial. Cinco anos mais tarde, o Tennessee adotou a primeira Lei Jim Crow e o resto do Sul o seguiu rapidamente. O termo “Jim Crow”, nascido de uma música popular, referia-se a toda lei (foram dezenas) que seguisse o princípio “separados, mas iguais”, estabelecendo afastamento entre negros e brancos nos trens, estações ferroviárias, cais, hotéis, barbearias, restaurantes, teatros, entre outros. Em 1885, a maior parte das escolas sulistas também foram divididas em instituições para brancos e outras para negros. Houve “leis Jim Crow” por todo o Sul. Apenas nas décadas de 1950 e 1960 a Suprema Corte derrubaria a ideia de “separados, mas iguais” (KARNAL. *et al.* 2007, p. 145).

Importante destacar que a África do Sul e os Estados Unidos foram países colonizados pelos ingleses e por isso se valeram de leis segregacionistas baseadas nas ideias de existência de raça para subjugar os que não se enquadravam no padrão europeu. Dentro desse contexto Almeida (2020) afirma que no país norte americano a institucionalização da segregação racial foi constituída sob um sistema de leis segregacionistas conhecida como Jim Crown. Da mesma forma, a nação sul africana implantou um regime jurídico conhecido como *apartheid* para institucionalizar a segregação racial no país.

É notável, portanto, que o racismo é uma construção ideológica “desde que considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais

concretas” (ALMEIDA, 2020, p. 67). Não surgiu do acaso, foi pensado pelos dominadores/colonizadores/europeus para controlar e explorar os povos não europeus.

Entretanto, para que o racismo possa operar em favor do sistema capitalista é preciso que ele se “naturalize” e se enraíze na sociedade e para que isso aconteça, os meios de comunicação e as instituições sociais têm papel relevante nesse processo., uma vez que quando naturalizado, o racismo é disseminado na sociedade, sendo então praticado de maneira consciente e inconsciente. Ainda, segundo Almeida (2020) se a sociedade tem a visão de que o negro é suspeito, se a TV apresenta o negro como suspeito, pode-se esperar que os próprios negros, que são as maiores vítimas do racismo, vejam pessoas negras como suspeitas, especialmente aquelas que trabalham em alguma instituição de repressão, como é o caso dos policiais negros.

A respeito disso, Campos (2017) ao analisar o racismo sob uma ótica tridimensional afirma que o racismo opera em três dimensões. Primeiramente, por não ser algo natural, ele precisa ser projetado e, conseqüentemente criado por seus idealizadores, ou seja, o racismo é ideológico. Nesse contexto, as vivências e os valores dos dominadores são os únicos vistos como corretos a serem praticados, enquanto as vivência e valores dos dominados devem desaparecer. Em outras palavras, a visão de mundo cultural eurocêntrica é implantada a força aos não europeus, que por sua vez são obrigados a um processo de aculturação. A partir disso, como segunda abordagem é preciso fazer com que a ideia se internalize de maneira que a sociedade o veja como algo natural. Desse modo, o racismo passa a ser reproduzido. Na terceira abordagem as instituições sociais aparecem como e reproduzoras das práticas racistas onde o sentido de mundo eurocêntrico é posto como o único e aqueles que estão fora do padrão devem ser tratados como sub-humanos, portanto subjugados e vítimas de discriminação.

A esse respeito Almeida (2020) relata que a Suprema Corte dos Estados Unidos, em nome da neutralidade racial, “proibiu que fossem levadas em conta alegações de preconceito racial em condenações criminais, mesmo que apoiadas em estatísticas confiáveis, a não ser que fosse comprovada a intenção de discriminação dos agentes do Estado” (ALMEIDA, 2020, p. 142), mostrando assim, que o racismo se manifesta através das leis (dos direitos) e das instituições sociais.

Fica evidente, portanto, que o racismo é um conjunto de elementos discriminatórios tendo a “raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem” (ALMEIDA, 2020, p. 32). Dessa forma, pode-se dizer que o racismo remete a uma visão de que há uma hierarquia entre as raças.

Almeida (2020), ainda aborda que o racismo se diferencia dos termos preconceito e discriminação racial. O primeiro pode ser definido conceito fundamentado em estereótipos acerca de pessoas que pertençam a um deliberado grupo racializado podendo ou não resultar em práticas discriminatórias. Já o segundo é a atitude de tratar de maneira diferente indivíduos de grupos racialmente identificados.

Essas práticas e atitudes de racismo presentes em nossa sociedade é herança do período colonial, onde o invasor/colonizador europeu classificou as pessoas em raças gerando condições de privilégios a determinados grupos raciais e desvantagens a outros, e que são reproduzidos atualmente em todas as sociedades mundiais.

O racismo deve ser analisado como acontecimentos sociais “constituídos pelas relações ontológicas entre: “discursos, ideologias, doutrinas ou conjuntos de ideais (cultura); ações, atitudes, práticas ou comportamentos (agência); estruturas, sistemas ou instituições (estrutura)” (CAMPOS, 2107, p. 14).

Ainda de acordo com Almeida (2020), o racismo pode se manifestar de acordo com três concepções, sendo elas, o estrutural, o individualista e o institucional.

A concepção de racismo estrutural se expressa na desigualdade étnico-racial nos âmbitos político, econômico, jurídico, educacional, entre outros. Para Bersani (2018), o racismo estrutural é um conjunto de elementos que oprime e, cuja atitude decorre da apreensão estética em espaços públicos e privados por ser estruturante das relações sociais sendo, portanto, naturalizado pela sociedade. Sendo assim, o racismo estrutural não é algo que se manifesta apenas nos comportamentos individuais, mas instituições sociais, como escola, igreja, família, o Estado, entre outras, direta ou indiretamente contribuem para que o racismo seja visto como algo natural.

Para Almeida (2020), o “racismo individual é concebido como uma espécie de patologia ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados” (ALMEIDA, 2020, p 36). O ponto

crítico dessa concepção individualista é a falta de conhecimento da história e reflexão sobre os danos que causa as vítimas do racismo. Quando pessoas julgam não ser racistas por terem amigos negros ou porque, simplesmente estamos no século XXI, portanto superamos o racismo.

Para Moreira (2019) a discriminação de pessoas brancas contra pessoas negras é uma forma de racismo individual porque ocorre nas relações interpessoais fundamentadas em estereótipos negativos. Tais atitudes podem ter consequências negativas como, perda de oportunidades de acesso à educação e profissionais.

Por fim, o racismo institucional segundo Almeida (2020) tem como base a hegemonização das instituições sociais que se materializa por parâmetros discriminatórios fundamentado na raça, por determinados grupos raciais que utilizam elementos institucionais para incutir seus interesses políticos e econômicos e se manter no poder. Isso permite que a cultura, os padrões de beleza e os mecanismos de poder do grupo dominante se tornem o norte da sociedade. Por isso, nas instituições sociais, como os poderes legislativo, executivo e judiciário, reitorias de universidades públicas e privadas, cargos de direção ou gerência de empresas etc., são constituídos, em sua maioria por homens brancos. Isso só é possível porque existem regras e normas que dificultam a ascensão de indivíduos negros não sendo diferente para as mulheres.

Desse modo, corroboramos com Almeida (2020, p. 37-38), quando o autor afirma que o racismo não pode ser visto apenas por “comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”.

Dentro dessa perspectiva Moreira (2019) afirma que o racismo institucional pode acontecer de quatro maneiras distintas. Pode ocorrer quando uma instituição nega o acesso de seus serviços a pessoas, quando, mesmo tendo acesso ao serviço oferecido a pessoa é tratada com discriminação, quando pessoas não conseguem trabalhos numa instituição ou quando as oportunidades de ascensão profissional são diminuídas dentro da instituição por causa da raça.

Cabe salientar a importância das instituições sociais para reprodução e manutenção da cultura vigente. Quando pessoas negras acabam sendo racistas contra negros, percebemos que as instituições estão cumprindo com excelência seu papel de manter a organização e a estrutura social. Campos (2017, p. 9) afirma que a

esse tipo de racismo, “relativamente independente das ideologias e atitudes individuais, que possui uma relevância primária nas relações sociais”, configura-se como racismo institucional.

Isso posto, o racismo institucional é uma forma de naturalizar as desigualdades étnico-raciais onde pessoas negras estão mais vulneráveis a miserabilidade, sofrendo com falta de alimentos, moradias, infraestrutura adequada e saúde sem serem devidamente assistidas pelo Estado e isso não causa espanto aos olhos dos cidadãos que possuem melhores condições sociais. Pelo contrário, o fracasso ou sucesso é visto como mérito daqueles que batalharam ou não, uma vez que para grande parte da sociedade todos têm as mesmas oportunidades, porém nem todos se esforçam o suficiente para alcançar o sucesso. Diante disso, corroboramos com Almeida (2020, p. 82) quando o autor afirma que “a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia”. Não é possível falar em meritocracia em um mundo onde os privilégios são para poucos enquanto a maioria vive em condições desfavoráveis. Para o autor toda instituição social é dotada de regras e normas que de certa forma estão vinculadas a sociedade. Portanto, toda instituição está condicionada a uma estrutura previamente existente na sociedade de forma que o racismo manifesto por ela é parte dessa mesma estrutura (ALMEIDA, 2020).

Dentre essas instituições da estrutura social, a escola, que deveria trabalhar uma pedagogia libertadora, emancipatória, acaba reforçando o racismo. Para Ribeiro (2019), a escola promove o racismo estrutural, por meio da produção e reprodução do racismo institucional ao, por exemplo, dificultar que a população negra tenha acesso a uma educação de qualidade.

Como vimos, a história da humanidade sempre foi marcada por disputas de poder, foi assim durante o período de invasão e organização de um sistema de trabalho pautado na escravização nas Américas, quando os europeus dominaram, subjugar e exploraram os não-europeus como mercadorias. Nos dias atuais, podemos perceber grupos que herdaram esse poder, se utilizar das instituições sociais, a organização política e econômica para exercer seu domínio sobre as classes populares.

No entanto, o mal que o racismo causa a alguns grupos se torna bom para outros que se aproveitam e exploram dessa situação para manter sua posição privilegiada ou de classe dominante na sociedade, não se importando com as

iniquidades, exclusão, pilhagem ou até mesmo a morte de seu semelhante, como o próprio Almeida (2020, p. 115) diz “a outra função do racismo é permitir que se estabeleça uma relação positiva com a morte do outro”. Assim, o racismo permite que grupos se conformem e achem natural a situação de miserabilidade, exclusão, situações de extrema violência de outros grupos ou até mesmo que se naturaliza a morte de pessoas por balas perdidas ou por ações policiais que vivem em áreas com falta de sistema educacional, sistema de saúde e saneamento básico.

Percebe-se que é a dimensão da estrutura social que materializa o racismo na sociedade. Por isso, é necessária a desconstrução dessas formas de produção de subalternidades que acomete indivíduos ou grupos racializados. Dentro desse viés, a escola tem papel fundamental na promoção de mudanças estruturais e comportamentais. Para isso, é necessário um currículo voltado para uma pedagogia decolonial, antirracista que leve os estudantes a reflexões e discussões acerca das consequências do racismo na sociedade e busque mudanças de atitudes para transformar a sociedade onde vive.

2 O RACISMO NO BRASIL

O Brasil é um país pluriétnico, com uma população estimada em 214.087.580 pessoas, parte dessa formação é fruto da miscigenação entre os indígenas, os europeus que são os colonizadores/invasores e os africanos que foram trazidos a força para servir de mão de obra escravizada. De acordo com o IBGE (2019, p. 2) “juntos, esses três grupos respondiam por cerca de 99% da população brasileira em 2018: os brancos eram 43,1%; os pretos, 9,3%; e os pardos, 46,5%”. Conforme Rodrigues (2018) é importante lembrar que a denominada miscigenação é fruto do período colonização que momentaneamente centrado em uma terra sem leis abriu margens para a violação dos corpos de mulheres indígenas e africanas.

A escravidão no Brasil iniciou-se em meados do século XVI e perdurou até 13 de maio de 1888, data da promulgação da Lei Áurea que extinguiu a escravidão oficial no Brasil. Porém, o fim da escravidão não assegurou aos negros igualdade de direitos perante aos não negros e o que vemos é uma sociedade onde a população branca usufrui dos privilégios de uma sociedade alicerçada em relações de poder produzidas na escravização, onde brancos, ocupam os melhores cargos em instituições públicas e privadas, como nos afirma Almeida (2020):

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidade etc. – e instituições privadas – por exemplo diretorias de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos” (ALMEIDA, 2020, p, 40-41).

Seguindo a dominação exercida pelos colonizadores/invasores o Brasil é um país que segue a linha da colonialidade onde o poder está nas mãos dos brancos, especialmente dos homens. Por isso, as instituições públicas como a Câmara dos Deputados Federais e o Senado, o poder judiciário e o Ministério Público e mesmo as reitorias de universidades são compostas em sua maioria por homens brancos. Isso deveria provocar desconforto na sociedade, porém, a maneira como estão organizadas essas instituições dificulta a entrada de pessoas negras, indígenas e mulheres naturalizando que os homens brancos são mais capazes para exercer tais posições e cargos de chefia.

Segundo Ribeiro (2019, p. 32) “se a população negra é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaço de poder deveria ser algo chocante”. Para a autora, essa maior ocupação dos homens brancos nos espaços de poder “não é um lugar natural, foi constituído a partir de processos de escravização” (RIBEIRO, 2019. p. 34). Ou seja, as desigualdades étnico-raciais do Brasil é um reflexo do colonialismo.

2.1 A CONSTRUÇÃO DE IDEIAS RACISTAS NO BRASIL E O ENFRETAMENTO DO MOVIMENTO NEGRO

A história do Brasil é marcada após século XVI pela colonização/invasão dos europeus (portugueses) e escravização de indígenas e africanos. Conforme Borges (2020, p. 52) “nosso país foi construído na instituição da escravização de populações sequestradas do continente africano um de seus pilares mais importantes”. Dessa forma, o Brasil foi construído pela força da mão de obra escrava, como afirmam Silva e Soares (2011, p. 101):

Dentro da lógica do colonialismo, o olhar do dominador em relação ao homem negro era simplesmente o da boa mercadoria que adquiria para trabalho escravo”. [...] os negros escravizados eram, para os colonizadores, a melhor resposta para o cumprimento do sentido da colonização (exploração da capacidade produtiva da América Portuguesa) sendo, quando era conveniente, ignoradas as diferenças culturais dos diversos grupos que foram forçosamente trazidos (SILVA; SOARES, 2011, p. 101).

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão no fim do século XIX. Mas, o fim do regime escravocrata não significou condições dignas de vida para a população negra, sendo que não houve um programa de inserção dos ex escravizados na sociedade. Pelo contrário, foi disseminado a ideia de democracia racial e o convívio harmonioso entre as raças o que, de certa forma, camuflou o racismo. A respeito disso, Silva (2016) afirma que,

Esperava-se que com o fim da escravidão no Brasil, o negro agora seria reconhecido socialmente. Mas muito pelo contrário, os mesmos passaram a ser acusados de ser responsável pelo atraso social e econômico do Brasil. A vinda de imigrantes europeus para o país teve muitos impactos na economia e no meio social como um todo, tendo em vista que vendiam sua mão-de-obra, ao passo que visavam garantir a composição étnica da população do país, a fim de “embranquecer” a população brasileira, extinguindo assim, de uma vez por todas os negros do nosso país. Isso evidencia como os afro-

descendentes eram uma parcela indesejada da população. Afastados do mercado de trabalho e privados da oportunidade de estudar, os negros são, em consequência disso, colocados à margem da sociedade (SILVA, 2016, p. 65).

Portanto, o racismo foi historicamente construído por interesses políticos e econômicos que implicou na subalternização e exclusão da população negra enquanto os brancos se mantinham em espaço de poder e privilégio. Dessa forma, o preconceito e a discriminação contra os negros é algo que está enraizado na sociedade que naturaliza as iniquidades. Nesse contexto, Ribeiro (2019) descreve que a população negra no Brasil:

[...] após séculos de escravização, viram imigrantes europeus receberem incentivos do Estado brasileiro, inclusive com terras, enquanto a negritude formalmente liberta pela Lei Áurea era deixada à margem, os incentivos para imigrantes fizeram parte de uma política oficial de branqueamento da população do país, como base na crença do racismo biológico de que negros representariam o atraso (RIBEIRO, 2019, p. 78).

Conforme o exposto, durante o período de escravidão o negro era visto apenas como uma mercadoria a ser explorada, um objeto que os senhores brancos podiam se utilizar enquanto fosse útil e que poderia ser descartado a partir do momento que não pudesse mais lhe servir para o trabalho. Ao fim da escravidão o governo ofereceu incentivos a imigrantes europeus, valorizando a cultura europeia como forma de “branquear” a população brasileira segregando e excluindo os negros, ou seja, o período pós-escravidão não restituiu a humanidade retirada dos africanos quando foram trazidos a força para servir de mão de obra escrava no Brasil.

Essa não integração do negro à sociedade pode ser evidenciada por meio da criação da Lei das Terras, ou Lei 601 de 18 de setembro de 1850 que em seu Art. 1º consta que “ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.” (BRASIL, 1850). A partir dessa lei, ex-escravizados não tiveram condições de adquirir terras, concentrando as propriedades nas mãos de homens brancos. Essa lei é promulgada em um momento oportuno, quando o tráfico negreiro passou a ser proibido no Brasil pela Lei Eusébio de Queirós ou Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850 (BRASIL, 1850), e porque também havia um forte movimento pela abolição da escravatura. Logo, percebe-se que desde o período colonial, o governo “arranja” um jeito para efetivar seus empreendimentos capitalistas/racistas

por meio da instituição de dispositivos legais contra os grupos sociais subalternizados como negros, pobres, excluindo-os de acesso aos bens sociais.

Logo nas primeiras décadas do século XX, após o fim da escravização devido ao grande número de negros que viviam no Brasil muitos intelectuais estrangeiros e brasileiros enxergavam o país “como uma nação marcada pela inferioridade racial, pelo atraso econômico e político e pela falta de civilidade do seu povo” (SOUZA, 2012, p. 4), isso mobilizou debates científicos sobre a questão racial, as péssimas condições de saneamento, pobreza e analfabetismo que acometia grande parte da população, essas teses produzidas nas academias europeias e depois replicadas para outros países ficaram conhecidas como racismo científico.

Para Souza (2012), no Brasil em razão do grande número de negros recém libertos da escravidão, além de quantidade expressiva de indígenas e mestiços, aliados ao clima tropical e a pobreza que se espalhava pelo território, o país surgia sob o olhar do mundo como um contingente de homens incapazes e degenerados.

Dentro desse contexto Diwan (2007) afirma que para muitos intelectuais e políticos brasileiros que eram racistas e acreditavam na teoria degeneracionista das raças, defendiam que o progresso brasileiro dada tamanha promiscuidade racial de seu povo seria impossibilitado. Assim, alguns intelectuais e políticos pertencentes a elite brasileira importaram a ideia de produção de políticas públicas eugênicas como solução para o desenvolvimento do país, tendo como seu maior entusiasta o médico e sanitarista Renato Kehl. Essa corrente de pensamento percorria diversos caminhos como “o branqueamento pelo cruzamento, o controle de imigração, a regulação dos casamentos, o segregacionismo e a esterilização” (DIWAN, 2007, p. 92).

Os racistas sustentavam que com a mistura racial genética o “branco tenderia a dominar; e se tal mistura fosse repetida durante várias gerações, o resultado final seria uma população branqueada na qual a ancestralidade africana e indígena seria superada e neutralizada” (ANDREWS, 1997, p. 97). Dentro desse contexto, a mistura de raças, que nada mais era que um racismo disfarçado, pareceu satisfatória a todos, inclusive no campo religioso que passou a incentivar o casamento inter-racial.

A palavra “eugenia tem raiz etimológica grega – eugéneia, que significa ‘gerar o melhor’. Eu = bom, melhor e Genia = gerar, geração” (ALMEIDA, 2019), etimologicamente significa boa geração ou melhor geração. Como explica Diwan (2007) O termo foi idealizado por Francis Galton, baseado na obra “Origem das Espécies” de Charles Darwin que era seu primo. Galton acreditava que, assim como

a natureza realiza uma seleção natural, seria possível fazer um melhoramento da raça humana sob o ponto de vista biológico. Para ele a eugenia visava “encorajar a reprodução dos elementos mais fortes e desejáveis socialmente” (DIWAN, 2007, p. 50), que tinha como principal objetivo povoar o mundo de gente sadia, estimular casamento entre pessoas bem dotadas biologicamente e desenvolver “programas educacionais para a reprodução consciente de casais saudáveis, desencorajando casais com caracteres supostamente inferiores de procriar” (DIWAN, 2007, p. 50).

Esse olhar racista de que o negro representava o atraso da sociedade brasileira atinge também a literatura como o escritor Monteiro Lobato que se dedicou a escrever obras defendendo a eugenia. Para Diwan (2007), com a criação do personagem Jeca Tatu no conto *Urupês*, publicado no jornal *O Estado de São Paulo* em 1914 o escritor mostra seu desejo pela eugenia no Brasil. Aos olhos de Lobato, o Jeca Tatu exprime a situação degradante que se encontra o sertanejo, um verdadeiro parasita da terra que não se adapta a civilização. Outra obra publicada por Monteiro Lobato é o “*Choque das Raças*” que apresenta o maior problema enfrentado pela população estadunidense em toda a sua história que é a eleição do primeiro presidente negro em 2228 (DIWAN, 2007). É notório que para os eugenistas o negro recém liberto da escravidão se tornara um problema para o país, portanto, surge a nefasta ideia de purificação de raça que via o branco como superior.

As ideias eugênicas impactaram diretamente a educação brasileira. Para Dávila (2006) parte dos intelectuais e políticos da elite adotaram a ideia de que o branqueamento da população brasileira poderia acontecer via educação escolar. Acreditavam que a degeneração poderia ser adquirida, porém remediável e as pessoas escapar da categoria social de negritude por meio da melhoria da saúde, educação e cultura.

De acordo com Renk (2014), “o sistema educacional seria um dos veículos de ‘criar e aperfeiçoar a raça brasileira’, tornando-a saudável, culturalmente europeia em forma física e nacionalista” (RENK, 2014, p. 225). Segundo o autor, intelectuais como Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Belisário Penna associavam que pessoas de pele branca eram mais fortes, saudáveis e virtuosas, valores esses que foram reforçadas na escola (RENK, 2014).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1934 em seu artigo 138 incumbiu a União, Estados e Municípios, nos termos da lei a tarefa de “estimular a educação eugênica; [...] cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais”

(PLANALTO, 1934). Com base no exposto, Marques (1994) afirma que as políticas educacionais transformaram o espaço escolar em centro disseminador para formação de cidadãos educados, saudáveis e higiênicos associados às políticas eugênicas e sanitárias para a formação da nação brasileira.

Contudo, ao final da Segunda Guerra Mundial as ideias eugênicas sofreram grandes “críticas que começavam a ser formuladas no Brasil contra a eugenia nazista” (SOUZA, 2012, p. 16), principalmente pelos milhares de vidas que o regime alemão sacrificou em nome da existência de raças superiores. Segundo Diwan (2007) o Brasil mantinha relação ambígua de relação com a Alemanha e Estados Unidos. Em 1942, com o enfraquecimento dos alemães, o Brasil entrou no conflito ao lado dos norte-americanos, “a partir de então, o eugenismo estava destinado ao esquecimento, tornando-se sinônimo de intolerância e violência” (DIWAN, 2007, p. 121). Porém “a eugenia perdeu a legitimidade científica após o final da Segunda Guerra Mundial, mas as instituições, práticas e pressupostos a que ela deu origem – na verdade, seu espírito – sobrevivem” (DÁVILA, 2006, p. 355).

Após a década de 1930, ganha destaque no Brasil as ideias de democracia racial que na prática concederia oportunidades sociais, econômicas e políticas iguais a todos os cidadãos independente de cor, raça ou etnia. Andrews (1997) define que a democracia racial seria uma condição de igualdade jurídica e social vivida por negros e brancos. Porém a realidade para a população negra e indígena continuou degradante. Conforme Nascimento (1978) umas das formas encontradas para a camuflagem da democracia racial foi o processo de mulatização ⁴ que explorava sexualmente a mulher negra com o intuito de branquear a pele do brasileiro em uma combinação do crescimento da população miscigenada e progressivo desaparecimento da população de cor de pele preta

Outro exemplo que desmistifica o mito da democracia racial pós fim da escravidão foi o desemprego entre a população negra. Nascimento (1978) aponta que até a década de 1950 os anúncios de empregos eram bem explícitos ao advertirem que não aceitavam pessoas de cor e que mesmo com a promulgação da lei Afonso

⁴Atualmente o termo Mulato é considerado racista porque refere-se ao filho ou filha de casamento interracial entre pessoas brancas e negras, fazendo analogia ao termo mula que advém do cruzamento do cavalo com a jumenta ou da égua com o jumento que gera um animal estéril. A mulher negra, também é denominada de mulata em especial quando da referência da hiperssexualização de seus corpos.

Arinos de 1951 proibindo a discriminação racial nada mudou, pois “os anúncios se tornaram mais sofisticados que antes: requerem agora pessoas de boa aparência” (NASCIMENTO, 1978, p. 82). Os recém libertos da escravidão eram rejeitados em detrimento dos descendentes dos imigrantes europeus Segundo Fernandes (1978) o negro e o mestiço não recebiam oportunidades de emprego nas fábricas a não ser os serviços mais pesados e mal remunerados recusados pelos imigrantes europeus. Já “a mulhernegra tinha que se contentar com os empregos domésticos, principalmente, nas famílias tradicionais” (MEDEIROS, 2021, p. 49).

Para Nascimento (1978) o mito da democracia racial é apenas uma figura de linguagem que designa o racismo no Brasil “que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora” (NASCIMENTO, 1978, p. 93). O autor afirma que o sistema educacional brasileiro é usado como aparelho para o controle na estrutura de discriminação racial ao ensinar matérias que privilegia os europeus e, mais recentemente, os Estados Unidos em detrimento da “história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo” (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Portanto, o mito da democracia racial é apenas uma falácia para camuflar o racismo no Brasil. De acordo com Fernandes (1920) quando diz que a democracia só se tornará real quando houver igualdade racial e o negro não sofrer qualquer espécie de discriminação, preconceito ou segregação no que diz respeito a classe ou raça.

Mesmo com o fim da escravidão, que foi legalmente extinta no Brasil, suas consequências deixaram marcas profundas aos negros que continuaram sofrendo com o racismo, segregação e subalternização de seus corpos. Porém, homens e mulheres levantam suas vozes diante de tanta crueldade e é nesse contexto de enfrentamento ao racismo que surge no século XX o Movimento Negro. Para Domingues esse movimento pode ser definido como

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p. 101).

No entanto, o Movimento Negro pode ser classificado como um movimento social, organizado que tem como sua principal ação a luta contra o racismo e a igualdade de direitos sociais, econômicos e políticos entre brancos e negros. Para

Gomes (2017) o Movimento Negro dá um novo significado e torna mais eficaz a ideia de raça compreendendo-a positivamente como força e libertação, ou seja, “pode ser entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história” (GOMES, 2017, p. 28).

O racismo mantém uma segregação socioespacial que resulta na exclusão da população negra e indígena, dificultando acesso as melhores vagas de emprego e os melhores locais para moradia, interferindo diretamente na qualidade de vida dessas pessoas. Por isso, a atuação do Movimento Negro se tornou de fundamental importância para a sociedade brasileira com conquistas de extrema relevância.

Por outro lado, a comunidade negra teve que se organizar para combater tanto as ideias de eugenia quanto de democracia racial, demonstrando que o Brasil era um país onde o racismo estrutural organizava as iniquidades e de que nosso país não se constituía de um “paraíso tropical das raças”. Para isso em 1931 surge em São Paulo a Frente Negra Brasileira, uma “associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente” (GOMES, 2017, p. 30) que compunha vários departamentos que promovia educação e entretenimento, além de criar escolas de alfabetização para crianças, jovens e adultos, visando integrar os negros na vida social, político e cultural, além de denunciar as formas de discriminação social que aconteciam nesse período. Em 1936 se transformou em partido político que foi extinto em 1937 pelo governo Getúlio Vargas que colocou todos os partidos políticos na ilegalidade.

De acordo com Gomes (2017) entre os anos de 1944 e 1968 nasceu o Teatro Experimental do Negro (TEN) com o intuito de “contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” (GOMES, 2012, p. 737). O TEN também tinha papel de extrema importância alfabetizando seus primeiros participantes e fazendo-os indagar o espaço ocupado pelos negros no contexto nacional. Outras ações do TEN foram a reivindicação do ensino público e gratuito a todas as crianças brasileiras e ações de combate ao racismo e a visibilidade de pessoas negras nas cenas artísticas e culturais, na literatura e na mídia que continua até os dias atuais.

Conforme Nascimento (2004) o TEN teve suas ações interrompidas no ano de 1968 em razão da repressão e perseguição política do regime militar e Abdias do Nascimento, idealizador do TEN foi exilado nos Estados Unidos, porém continuou denunciando o racismo no Brasil em vários fóruns do mundo.

Ainda, segundo Gomes (2017), no rol das lutas de redemocratização do país em 1978 surgiu em São Paulo o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) que foi rebatizado em 1979 como Movimento Negro Unificado (MNU) que tinha como suas principais pautas na luta contra o racismo a educação e o trabalho. “O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (GOMES, 2017, p. 32).

Gomes (2017) relata que um acontecimento marcante na história do nosso país foi a participação do Movimento Negro em 2001 na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, África do Sul. Nesse evento o Brasil reconheceu internacionalmente a existência do racismo em nosso país e se comprometeu a constituir políticas de enfrentamento e superação do racismo.

Outra conquista muito importante do Movimento Negro foi a instituição do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” pela Lei N° 10.630/03 (BRASIL, 2003). A data se remete ao assassinato, pelas tropas militares do governo de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. Segundo Gomes (2017), também no ano de 2003 foi criada a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Para Gomes (2017), no âmbito educacional houve ações organizadas e direcionadas pelo Movimento Negro de forma intencional que provocou intervenções sociais, culturais e políticas na sociedade, como por exemplo a instituição da Lei 10.639/03 que alterou a Lei 9.349/96 (Lei de Diretrizes e Bases) e tornou obrigatório nos currículos das escolas públicas e particulares o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que por sua vez, foi substituída pela Lei n° 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (BRASIL, 2008). De grande importância também foi a criação da Lei Federal 12.711 de 2012 “que dispõe sobre as cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012). Em 2014 foi sancionada a Lei 12.990 que reserva 20% das vagas em concursos públicos federais a pessoas negras (BRASIL, 2014).

Como explica Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018) as conquistas do Movimento Negro ocorreram por meio de muita luta, como por exemplo o projeto de

lei nº 1.332 apresentado em 1983 pelo então deputado federal Abdias do Nascimento que estabelecia medidas para promoção da igualdade racial, como a reserva de 20% das vagas para homens negros e 20% para mulheres negras em concursos públicos, incentivos para eliminação da discriminação racial em empresas privadas, apresentação de boa imagem da família negra no ensino e literatura, bem como a introdução do estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Depois de tramitar por várias comissões na Câmara dos Deputados Federais e receber alguns pareceres favoráveis foi arquivada em 1989.

Em 1995 a então Senadora Benedita da Silva apresentou o Projeto de Lei do Senado nº 13 que institua “cota mínima de 20% (vinte por cento) das vagas das instituições públicas de ensino superior para alunos carentes” (BRASIL, 1995) e o Projeto de Lei do Senado nº 14 que instituí a “cota mínima para os setores etno-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior” (BRASIL, 1995). Ambos os projetos foram arquivados em janeiro de 1999.

Cabe ponderar que o atual momento vivido pela sociedade brasileira com a instituição leis e políticas públicas antirracistas não seria possível não fosse a atuação histórica do Movimento Negro. Mas também, é preciso destacar “que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram” (GOMES, 2017, p. 36).

Ante do exposto é preciso internalizar que a promulgação de leis de enfrentamento ao racismo não é uma generosidade dos governantes para com os negros, mas resultado de muita luta do Movimento Negro.

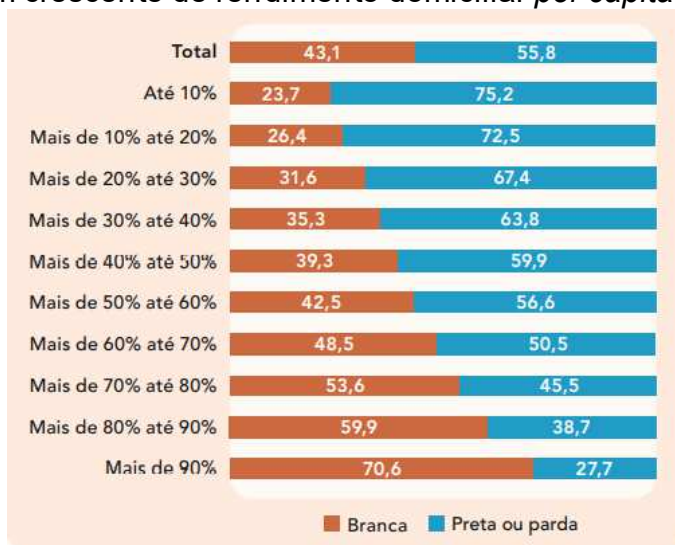
2.2 A MATERIALIDADE DO RACISMO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL

O racismo, e principalmente a desigualdade racial é algo visível e inquestionável no Brasil, de caráter estrutural e sistêmico que persiste em praticamente todos os setores e instituições do Brasil. Nesse contexto, para Almeida (2020, p. 51) “o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”.

São várias as implicações do racismo no Brasil, uma delas se refere ao rendimento quando comparado a população preta ou parda em relação a população branca. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,

2019) em 2018, pretos e pardos representavam 75,2% entre os 10% com menores rendimentos no Brasil enquanto 23,7% eram brancos. Já entre os 10% com maiores rendimentos o percentual de brancos era de 70,6% e pretos e pardos, 27,7%, como pode ser visualizado na Figura 3.

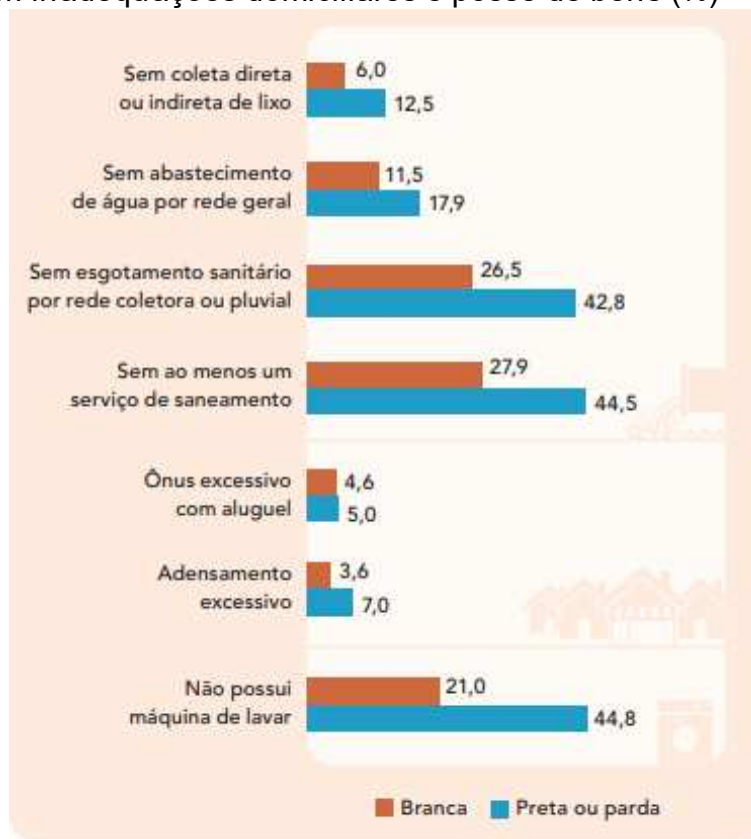
Figura 3 – Distribuição da população segundo as classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar *per capita* (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Adaptado de IBGE, 2019)

Ainda, de acordo com dados do IBGE (2019), os negros vivem em condições precárias de vida no Brasil, uma vez que a análise de indicadores relacionados à cobertura de serviços de saneamento básico revelou uma significativa desigualdade segundo a cor ou raça. Esses dados mostram que do total da população que vive em domicílios sem coleta de lixo, preta ou parda representa 12,5%, contra 6% da população branca, 17,9% de pretos ou pardos residem em domicílios sem abastecimento de água por rede geral, contra 11,5% da população branca, e, 42,8% da população preta ou parda reside em locais sem rede de coleta e tratamento de esgoto, contra 26,5% da população branca, realidade que implica em maior vulnerabilidade e exposição a doenças, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 – Pessoas residindo em domicílios sem acesso a serviços de saneamento, com inadequações domiciliares e posse de bens (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Adaptado de IBGE, 2019)

Os bens materiais como móveis ou aparelhos eletrodomésticos também são reveladores da desigualdade social de acordo com a cor e raça, o que pode implicar em maior ou menor carga de trabalho e melhor ou pior condição de vida no seio domiciliar. A respeito disso, o estudo realizado pelo IBGE (2019) mostrou que,

A presença de alguns bens permanentes relacionados a tarefas domésticas também apresenta relevante clivagem, segundo a cor ou raça. Destaca-se nesse sentido que, em 2018, 44,8% da população preta ou parda residia em domicílios sem máquina de lavar, proporção esta superior ao dobro da verificada na população branca (21,0%). Isso constitui indício de que a população preta ou parda, em especial as mulheres, tem maior carga de trabalho doméstico, como a lavagem de roupa, entre outros trabalhos não remunerados (IBGE, 2019, p. 6).

A pesquisa revelou ainda que o percentual da população branca que acessou a internet passou de 71,2% em 2016 para 75,5% em 2017, proporção maior que a população preta ou parda que foi de 59,5% para 65,4% no mesmo período. Já em relação a posse de telefone celular, a desigualdade foi menos expressiva sendo que

em 2017, 82,9% da população branca possuía o aparelho, diante de 74,6% da população preta ou parda, como pode ser verificado na Figura 5.

Figura 5 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade que acessaram a Internet e possuíam telefone móvel celular de uso pessoal

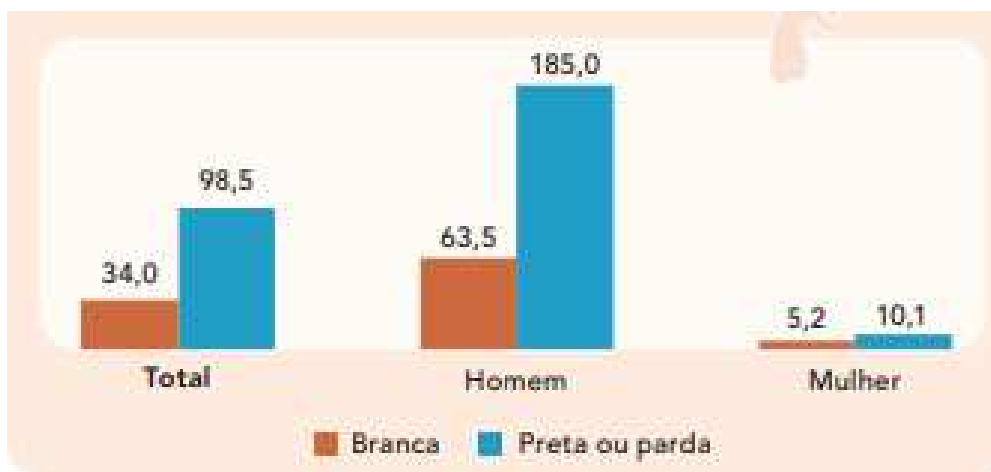


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017 (Adaptado de IBGE, 2019)

Outro aspecto relevante para analisarmos as desigualdades raciais no Brasil é a violência. A respeito disso, os dados do IBGE (2019), apontam que “a taxa de homicídios foi 16,0 entre as pessoas brancas e 43,4 entre as pretas ou pardas a cada 100 mil habitantes em 2017” (IBGE, 2019, p. 9). De acordo com Ribeiro (2019),

Os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de indivíduos não negros (brancos, amarelos e indígenas) diminuiu 6,8%, enquanto no mesmo período a taxa de homicídios da população negra aumentou 23,1%. Segundo dados da Anistia Internacional, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que evidencia que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens (RIBEIRO, 2019, p. 94).

Borges (2020) ressalta que mais de 30 mil jovens são assassinados no Brasil todos os anos nas áreas urbanas e que desses, 23 mil são negros. Já segundo IBGE (2019) em 2017 a violência letal dos jovens entre 15 e 29 anos foi maior entre pretos e pardos chegando 98,5 contra 34,0 entre os brancos por 100 mil jovens. Considerando apenas jovens do sexo masculino a taxa entre pretos e pardos foi ainda maior atingindo 185,0 como pode ser visualizado na Figura 6.

Figura 6 – Taxa de homicídios (por 100 mil jovens) 2017

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017 (Adaptado de IBGE, 2019)

Os números da população carcerária também são indicadores que revelam o racismo no Brasil. Os dados apontam que “64% da população prisional é negra, enquanto que esse grupo compõe 53% da população brasileira. Em outras palavras, dois em cada três presos no Brasil são negros” (BORGES, 2020, p. 19). Entre as mulheres encarceradas os números são semelhantes, pois “67% são negras, ou seja, duas em cada três mulheres presas são negras” (BORGES, 2020, p. 21). Outro dado alarmante se refere as jovens mulheres que estão sob medidas socioeducativas. Segundo Borges (2020) a maioria das internas tem entre 15 e 17 anos, sendo que 68% são negras. Esses dados são evidências do quanto a sociedade brasileira é racista contradizendo o mito da democracia racial, que nega a existência do racismo na sociedade brasileira (GOMES, 2007).

Ante o exposto Borges (2020) afirma que o processo de colonização do Brasil fundamentou-se no corpo do negro escravizado como primeira mercadoria a ser explorada. Nesse caso, práticas discriminatórias criou a falsa ideia de que são cientificamente justificáveis, mesmo na atualidade. A autora ainda diz que “o racismo é uma ideologia que atravessa o tempo e acompanha o desenvolvimento e as transformações históricas da sociedade brasileira” (BORGES, 2020, p. 56). Segundo a autora o Estado é responsável por nutrir na sociedade que o negro é um indivíduo temível, portanto, sujeitos a repressão. A sociedade, imbuída de medo por esse discurso e pano de fundo ideológico, corrobora e incentiva a violência, a tortura, as prisões e o genocídio” (BORGES, 2020, p. 57).

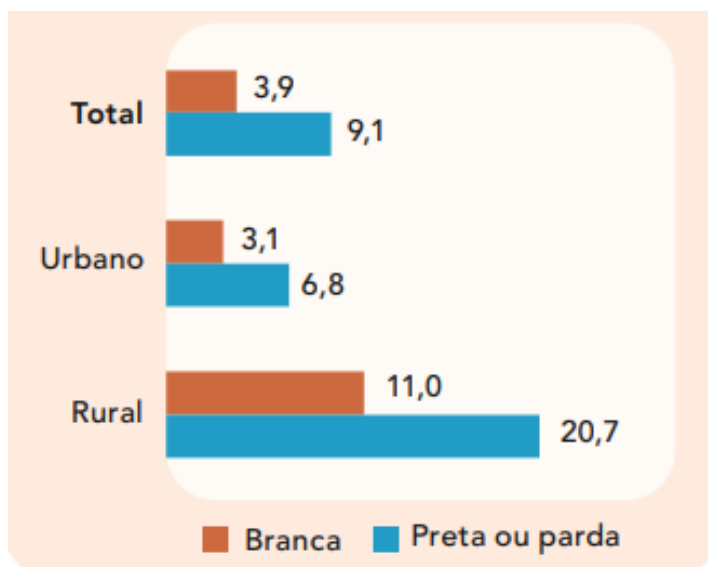
Para Almeida (2020) o racismo permite a conformação das pessoas ante a extrema violência em que populações inteiras são submetidas, naturalizando a morte de crianças por balas perdidas, que sociedades sem saneamento básico, sem sistema de saúde e educação e que milhares de jovens negros percam suas vidas todos os anos.

Os dados e discussões apresentados vão ao encontro do que diz Almeida (2020), quando este afirma que o racismo não é um fenômeno patológico ou uma desordem institucional, mas uma consequência de como a sociedade está estruturada, sendo naturalizado nas “relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares [...] como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2020, p. 50-51).

Isso posto, não é mais possível alguém aceitar que brancos, negros, índios e amarelos são biologicamente diferentes e que uma determinada raça é naturalmente mais capaz que as outras.

A educação é mais um indicador social que revela a desigualdade entre brancos e negros no Brasil. Apesar da taxa de analfabetismo estar diminuindo no Brasil, estudos observam que ela é maior entre os negros e pardos comparados aos brancos. Haddad e Siqueira (2015) mostram que em 2013 o maior percentual de analfabetos era de pessoas pretas 12,1%, em seguida se encontrava a população parda 11,4%, somando os negros constituem (23.5%) e o menor percentual estava entre os brancos com 5,20%. O estudo realizado pelo IBGE (2019) revelou que a taxa de analfabetos (pessoas com 15 anos ou mais) diminuiu no país, porém ainda é maior entre a população preta ou parda 9,1%, enquanto os brancos representam 3,9%. Como pode ser ilustrado na Figura 7.

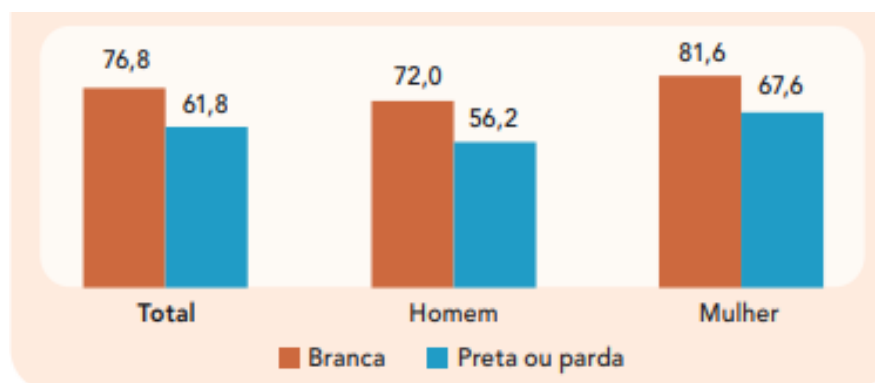
Figura 7 – Taxa de analfabetismo, segundo a situação do domicílio (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Adaptado de IBGE, 2019)

Conforme os dados do IBGE (2019, p. 8), do total da população preta ou parda com Ensino Médio completo apesar de ter aumentado de 58,1% em 2016 para 61,8% em 2018, continua menor que a taxa da população branca, que corresponde a 76,8%, como pode ser visualizado na Figura 8.

Figura 8 – Taxa de conclusão do Ensino Médio (%)



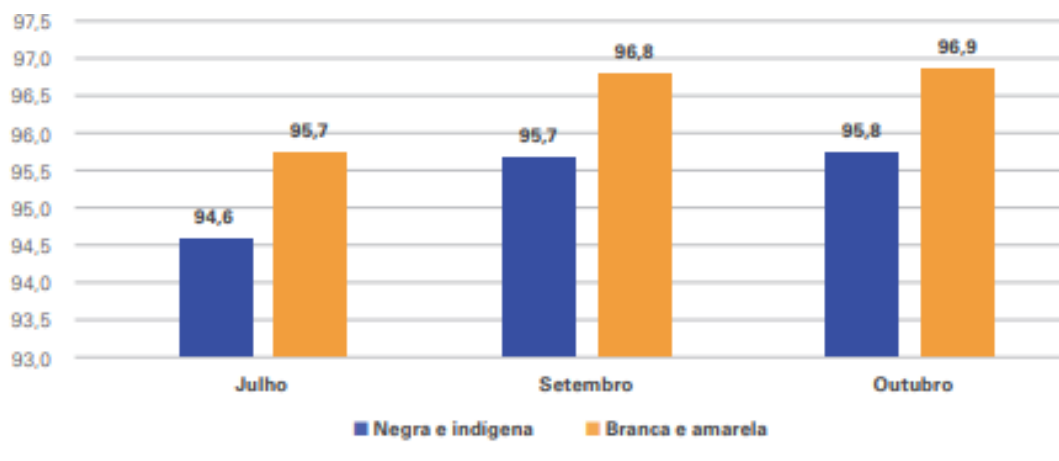
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Adaptado de IBGE, 2019)

Os dados revelam que a educação também reflete a desigualdade racial ao demonstrar que a população negra, mesmo sendo em maior número no país, possui o maior percentual de analfabetos e também a menor taxa de conclusão de Ensino Médio.

Quando analisado os estudantes que estão frequentando a escola observa-se que a “distorção idade-série está associada, também, às desigualdades de cor/raça, de gênero e de deficiência, acompanhando os indicadores de reprovação e abandono” (UNICEF, 2020, p. 36). O termo distorção idade-série refere-se a alunos que tem idade acima da esperada para a série que estão cursando e nesse quesito “são os estudantes indígenas que mais sofrem com a distorção idade-série”, 42,2%, seguidos por pretos, 29,6%, pardos, 23,9%, amarelos 21,2%, os menores índices estão entre os brancos com 14,4% (UNICEF, 2020).

Outro dado que mostra as desvantagens dos estudantes negros e indígenas em relação aos brancos e amarelos no Brasil é a frequência escolar. Segundo o Unicef (2020) em 2010 no contexto da pandemia causada pela Covid-19, nos meses de julho a outubro observou-se menor frequência escolar entre estudantes negros e indígenas em comparação a estudantes brancos e amarelos conforme pode ser visualizado na Figura 9.

Figura 9 – Percentuais de frequência à escola de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, por cor/raça – jul./set./out. 2020

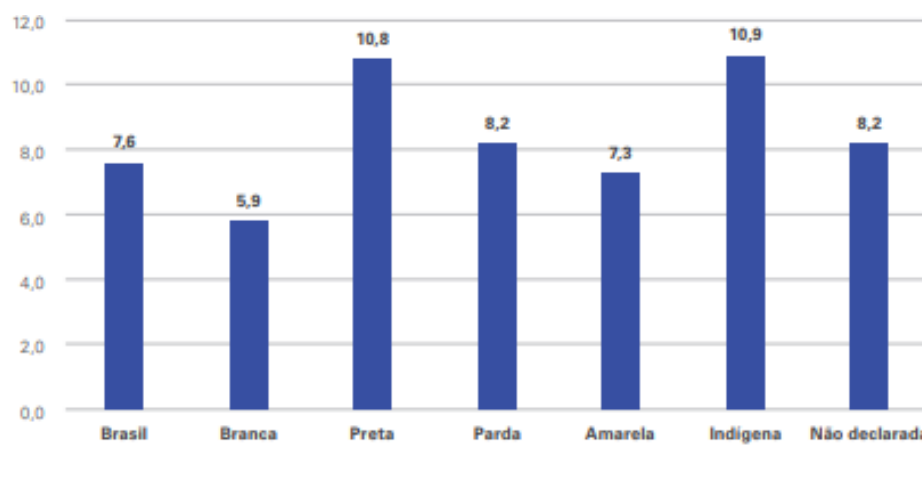


Fonte: Unicef (Adaptado pelo autor)

A baixa frequência pode levar a reprova ou ao abandono escolar. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) constatou que o abandono escolar entre os jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos embora tenha diminuído de 30,8% em 2016 para 28,8% em 2018, ainda é maior que a proporção de pessoas brancas na mesma situação que em 2018 era de 17,4%. Da mesma forma, conforme estudos publicados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021) a taxa de

alunos reprovados em 2019 foi maior entre os indígenas 10,9%, pretos 10,8%, pardos 8,2%, amarelos 7,3%, brancos 5,9%. Chama atenção o índice de 8,2% de estudantes reprovados que não declararam sua cor/raça como pode ser visualizado na Figura 10.

Figura 10 – Taxas de reprovação, segundo cor/raça, no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas municipais e estaduais – 2019 (%)

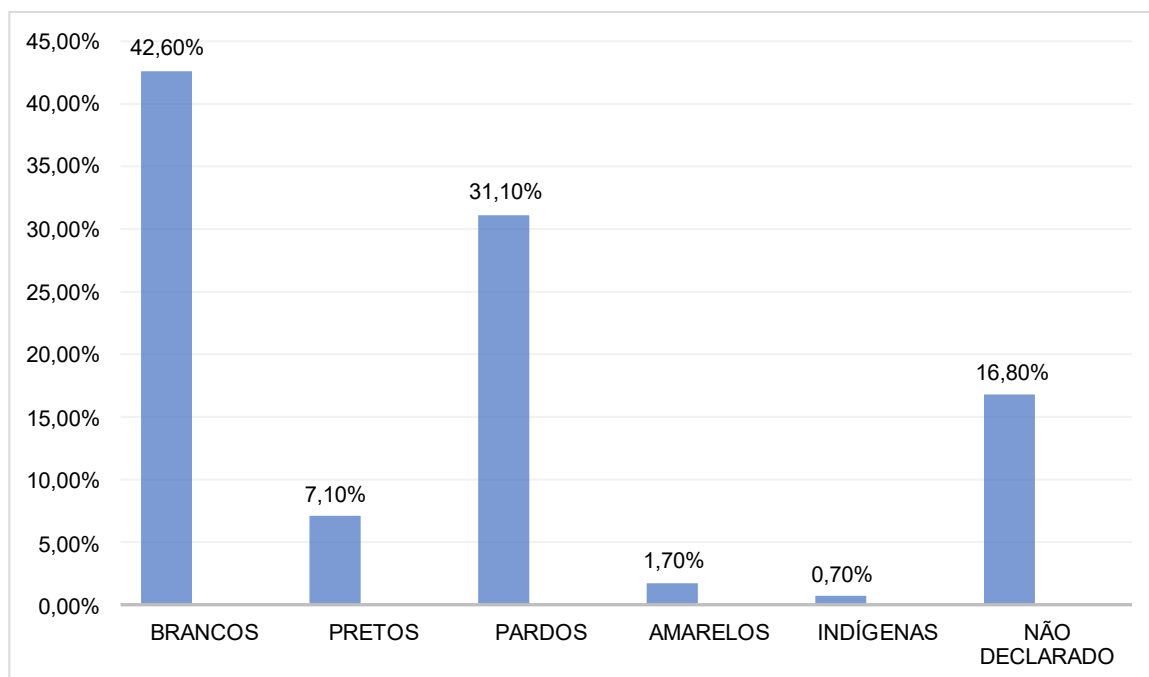


Fonte: Unicef (Adaptado pelo autor)

Segundo o Unicef (2021) o maior número de alunos reprovados em 2019 foram os indígenas, pretos e pardos que juntos representaram 49,8% do total, e os que não declaram cor/raça corresponderam a 26,5% do total, ou seja, brancos e amarelos juntos representam 23,7%, sendo o menor número de reprovados. Já em relação ao ensino superior Ribeiro (2019) afirma que os principais cursos das melhores universidades públicas são ocupados por pessoas que estudaram em escolas particulares, que falam outras línguas e que fizeram intercâmbio.

O ingresso no Ensino Superior segue a mesma linha, sendo que “a taxa de ingresso era de 35,4% na população preta ou parda e de 53,2% na população branca” (IBGE, 2019, p. 8).

Conforme dados publicados pelo Inep (2021) do número de matriculados no ensino superior em 2019 o maior era de estudantes brancos, 42,6%, pardos, 31,1%, pretos, 7,1%, amarelos, 1,7%, indígenas 0,7% e 16,8% não declararam cor/raça, conforme pode ser visualizado na Figura 11.

Figura 11 – Matrículas no ensino superior em 2019 por cor/raça

Fonte: Inep, 2021 (Adaptado pelo autor)

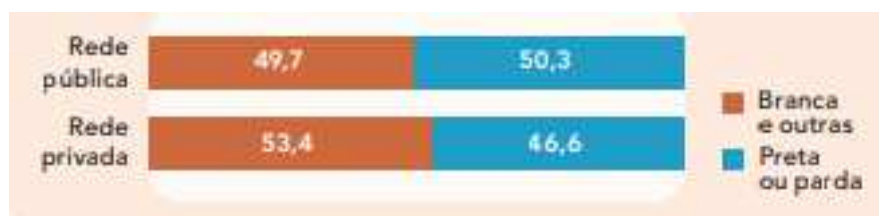
É evidente que se a população preta ou parda tem maior dificuldade de acesso e permanência na escola devido as suas condições socioeconômicas, também terá menores condições de acesso e permanência no Ensino Superior.

Antes da política de cotas na “Universidade de São Paulo – USP –, em 2001, havia 8,3% de “negros” (ou seja, 7% de “pardos” e 1,3% de “pretos”) para uma população de 20,9% de pardos e 4,4% de “pretos” no Estado de São Paulo” (GUIMARÃES, 2003, p, 256). Ainda segundo Guimarães (2003) na Universidade Federal do Paraná (UFPR) a distribuição de estudantes segundo cor/raça no ano de 2001 os brancos representavam 86,5%, contra 8,6% de negros, 4,1% de amarelos e 0,8% de indígenas do total de matrículas.

De acordo com o IBGE (2019) a partir dos anos 2000 com a adoção de medidas, como a implementação do sistema de cotas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Para o acesso às universidades particulares surgiu o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a expansão do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) o acesso ao ensino superior à rede pública ficou mais democrático.

Com a adoção dessas medidas, pessoas pretas e pardas passaram a compor a maioria dos estudantes do ensino superior na rede pública do país com 50,3% ante 49,7% de brancos e outras raças. No entanto, pretos e pardos “seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de ensino superior” (IBGE, 2019, p. 9). No entanto, na rede privada de ensino superior, a maioria dos estudantes são brancos e outras raças, 53,4% e pretos e pardos somam 46,6% dos universitários. Como pode ser visualizado na Figura 12.

Figura 12 – Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Adaptado de IBGE, 2019)

Como ação afirmativa de combate ao racismo, as cotas raciais, que são reservas de vagas destinadas a pessoas de origem negra e indígena em vestibulares e concursos públicos tem o objetivo de diminuir as desigualdades socioeconômicas nos setores público e privado entre pessoas de diferentes etnias raciais. Para Almeida (2020),

As cotas raciais são apenas uma modalidade, uma técnica de aplicação das ações afirmativas, que podem englobar medidas como pontuação entre provas e concursos, cursos preparatórios específicos para o ingresso em universidades ou no mercado de trabalho, programas de valorização e reconhecimento cultural e de auxílio financeiros aos membros de grupos beneficiados (ALMEIDA, 2010, p. 45).

Estudos realizados por Baptista (2022) apontam uma mudança no perfil dos estudantes matriculados nas universidades brasileiras após a implantação do sistema de cotas. Isso se torna visível com dados levantados em três entre as maiores universidades do Brasil.

Segundo essa autora (2022) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde o ano de 2003, parte das vagas é reservada a alunos que se declaram

pretos e pardos e estudantes provenientes de escolas públicas, com base na situação socioeconômica dos candidatos. O número de estudantes que entraram pelo sistema de cotas na UERJ subiu de 3.056 em 2003 para 7.553 em 2020. Ainda, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) o percentual de estudantes autodeclarados pretos e pardos saltou de pouco mais de 20% antes da adoção das cotas para a casa dos 35% na atualidade (BAPTISTA, 2022).

Outra universidade analisada pela Baptista (2022) foi a Universidade de Brasília (UNB) que em 2012 quando foi sancionada a Lei das cotas apresentava 10.680 estudantes pretos e pardos de um total de 41.767. Esse número subiu para 15.574 alunos de um total de 42.929.

Um fator relevante a ser considerado para o ingresso nas universidades são as condições com que cada um concluiu o Ensino Médio, uma vez que se torna difícil(injusto) concorrer com aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades e condições de estudar. Como reflexo dessa realidade, vemos frequentemente as cadeiras dos melhores cursos das melhores universidades sendo ocupadas por pessoas da elite, que muitas vezes estudaram em escolas particulares e se dedicaram integralmente aos estudos. Ribeiro (2019), explica que isso ocorre por causa do racismo estrutural, que facilita o acesso desse grupo privilegiado em detrimento da população negra, que “tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade” (RIBEIRO, 2019, p.43).

Em pesquisa realizada sobre o perfil socioeconômico e racial de estudantes de medicina em uma universidade pública do Rio de Janeiro Souza e colaboradores (2020) revelaram que 69,87% dos universitários se declararam brancos, 23,78% pardos, 3,2% pretos; amarelos 2,7%; e os indígenas representam apenas 0,3% do total dos estudantes. Ao analisar a procedência do ensino médio, a mesma pesquisa evidenciou “que 73% dos alunos brancos e 81,3% dos amarelos são da escola privada. No caso de pardos e pretos, esses números foram bem inferiores: 29,9% e 27,3%, respectivamente” (SOUZA *et al.*, 2020, p. 7).

Os prejuízos causados pelo racismo à sociedade brasileira são incalculáveis, especialmente para as pessoas que sofrem preconceito e discriminação devido sua cor da pele ou origem étnica, ou que, mesmo na escola não se sentem representadas nem pela instituição e nem pelo material didático disponibilizado para educação, pois “ao não terem os saberes dos seus povos, historicamente subalternizados, reconhecidos em sala de aula a partir da negação dos estigmas expressados nos

livros didáticos, promove-se a marginalização dele mesmo” (LOBACK; BEZERRA, 2018, p. 116). A respeito disso Munsberg, Fuchs e Silva (2019) entendem que:

[...] a dimensão epistemológica presente no currículo se traduz na permanência do colonizar, na medida em que é imposta uma única episteme, na qual os saberes locais, em muitos casos não escritos, mas orais – representados pelos conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho etc. – não entram na seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares (MUNSBURG; FUCHS; SILVA, 2019, p. 598).

Logo, não se trata apenas de ingresso ou não na universidade ou de conseguir um bom emprego, o racismo fere a “alma” das pessoas que o sofrem, “rouba” a identidade e a cultura de pessoas que não se enxergam dentro de seu conjunto étnico-racial por não se sentirem representadas mesmo no ambiente escolar, conforme afirma Gomes (2012, p.104) “a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa”.

Segundo Brazão (2017), é assim que age o colonizador europeu, usando do espaço de poder para repreender e ocultar o conhecimento, saber e a cultura dos colonizados impondo e naturalizando sua cultura (europeia) de forma que os não europeus acabam negando ou esquecendo sua própria história.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “[...] ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática” (BRASIL, 2004, p. 14).

Portanto, o racismo não é algo que se manifesta apenas nos comportamentos individuais, sendo assim, as instituições sociais como escola, igreja, família, o Estado, entre outras, direta ou indiretamente contribuem para que o racismo seja visto como algo natural. Dentro dessa perspectiva Brazão (2017, p.7) afirma que “a colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas [...] na história da modernidade colonial”. Assim, se pessoas negras e indígenas não se sentirem representadas nos currículos escolares, tendem a negar sua própria história.

Diante desse problema, a escola tem papel fundamental no combate a atitudes desrespeitosas, preconceituosas, discriminatórias e racistas. Nesse sentido, assim como aponta a intelectual Angela Davis, na atualidade, em uma sociedade racista, não basta apenas não ser racista, é necessário ser antirracista, isso vale para a educação bem como para todas as políticas públicas.

2.3 – POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Para compreendermos a educação brasileira na atualidade não podemos analisar apenas a contemporaneidade, mas é preciso analisar a história bem como a luta dos movimentos sociais no intuito de uma educação universal. Dentro do contexto de uma educação antirracista é “fundamental entendermos esse processo como resultado de demandas históricas da população negra em geral e do movimento negro em específico, desde o início do século XX” (PEREIRA, 2016, p. 25), ou seja, leis que valorizam as pessoas negras e indígenas no Brasil não é uma dádiva do Estado brasileiro, mas uma conquista de muita luta do Movimento Negro e outros movimentos sociais.

Gomes (2017) relata que durante muito tempo as escolas se limitavam a lembrar o dia 13 de maio como o “Dia da Libertação dos Escravos” e para lembrar a referida data fantasiavam as crianças negras de escravos e escolhiam uma menina branca, de preferência loura para representar a Princesa Isabel e não havia uma discussão sobre a luta e resistência dos negros contra a escravidão. O Movimento Negro passou a denunciar esse tipo de comemoração que silenciava os negros e transmitia a passividade dos escravos, quando na verdade houve muita luta e resistência através de fugas e formação dos quilombos pela abolição da escravatura. Com o ingresso de negros nas universidades começam a surgir intelectuais negros que ressignificam o dia 13 de maio como “Dia Nacional de Luta contra o Racismo”. Em confronto a essa data e o significado ideológico que ela transmite “o Movimento Negro trouxe para a sociedade brasileira o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares” (Gomes, 2017, p. 108) que pressionou o governo brasileiro a instituir essa data como o “Dia da Consciência Negra” e incluí-lo no calendário escolar.

Com vistas a promover uma educação que valoriza as pessoas negras e indígenas, após muita pressão do Movimento Negro, foi aprovada a Lei Federal nº 10.639/2003, que regulamenta a LDB e no Art. 26, institui que:

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 (BRASIL, 2003).

Posteriormente a referida lei foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino da educação básica brasileira conforme texto publicado:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Tais leis reconhecem e valorizam a importância da pessoa negra e indígena para a formação da sociedade brasileira, bem como, para o desenvolvimento do país e configuram-se como importantes mecanismos de combate ao racismo e fortalecimento das lutas por ampliação de direitos de negros e indígenas, uma vez que “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p. 16).

Cabe ressaltar que em 2004, entrou em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que normatiza esse estudo nas escolas públicas

de todo o Brasil, assegurando “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 497). Logo, o ambiente e o currículo escolar devem garantir o “ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 498). A respeito disso, para Carth (2017, p. 1), a Educação para as Relações Étnico-Raciais se constitui em medidas que buscam formar uma convivência respeitosa entre pessoas de diferentes origens étnico-raciais presentes nas escolas e faculdades públicas e particulares.

Em relação ao currículo nacional, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua primeira versão de 2015, o currículo da disciplina de história, central na discussão da cultura e história de valorização dos povos indígenas e negros no “seu texto base expunha o principal objetivo do novo currículo de história, que era propor o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, cujo objetivo era gerar nos alunos um maior respeito as diversidades” (BRAZÃO, 2019, p. 7), mas que foi duramente criticada por pensadores com uma visão eurocentrada. Segundo Micarello (2016), é importante destacar que os debates para a construção da primeira versão da BNCC aconteceram em um período de grande crise política que perpassava o cenário nacional, com discursos e ações de vários setores que buscavam desqualificar e deslegitimar a Presidente Dilma Rousseff, democraticamente eleita pelo povo. Tais iniciativas teve apoio da grande mídia que privilegiava vozes de fundações privadas, muitas vezes sem ligação com a educação em detrimento de vozes legítimas de profissionais da educação. Esse cenário de crise política vivida pelo Brasil culminou com o impeachment de Dilma Rousseff.

A segunda versão do documento, apresenta algumas mudanças, como por exemplo, o retorno de uma abordagem eurocentrada na disciplina de História. Para Brazão (2019, p. 9), “tal mudança propõe uma valorização da cultura europeia em detrimento das demais culturas, colocando-as em posição de inferioridade, perpetuando a lógica de superioridade da cultura oriunda da Europa”.

Já na terceira versão da BNCC, mesmo que ainda eurocentrada, observa-se um discurso que tende a amenizar a desvalorização das diversas culturas, visto que a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena ganha maior importância “não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em

conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração” (BRASIL, 2018, p. 416-417).

No Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas há quatro habilidades da BNCC que corroboram com uma educação antirracista na escola:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BRASIL, 2018, p. 572).

[...]

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (BRASIL, 2018, p. 573).

[...]

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade (BRASIL, 2018, p. 575).

[...]

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (BRASIL, 2018, p. 579).

Nessa perspectiva, tem-se a impressão de que o discurso presente na BNCC apresenta o devido valor a uma Educação antirracista, mas olhando por outro ângulo percebe-se que o tema sofre alterações significativas ao longo das versões, como por exemplo, “o termo racial aparece seis vezes na primeira versão, nove vezes na segunda e apenas duas vezes na última versão da BNCC, individualmente ou ligado a algum prefixo (-étnico ou - inter)” (GOMES, 2020, p. 11). Cabe destacar que as análises referentes as permanências e rupturas com o eurocentrismo na Base Nacional Comum Curricular são fundamentadas no pensamento decolonial, uma vez que este critica o pensamento eurocêntrico, isto é, a visão colonial.

Assim, reconhece-se que ainda há um longo caminho a percorrer para que tenhamos uma sociedade que valorize todos as pessoas, independentemente de sua

cor, etnia, religião, gênero, orientação sexual ou classe social. Mas, também é notório que é preciso muita luta para desnaturalizar o padrão cultural europeu que foi implantado em nosso país pelos colonizadores, uma vez que o grupo que está no poder não quer perder seus privilégios. Nesse sentido, Campos e Brito (2021) afirmam que,

Apesar de tantas conquistas, temos visto, por outro lado, a atuação de forças conservadoras tanto no poder legislativo, no executivo como no judiciário, apoiadas no fundamentalismo conservador e ultraliberal, que interferem tanto na economia, na política como na vida cotidiana, promovendo ataques aos direitos sociais, conquistados, por meio de muita luta dos movimentos sociais, nos últimos 30 anos (CAMPOS; BRITO, 2021, p. 138).

Desnaturalizar o racismo construído não é uma tarefa fácil, uma vez que para alguns a forma de como a sociedade está estruturada é vantajoso. Desse modo, “hoje a luta contra exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009, p.113). Logo, para termos um mundo livre do racismo onde as pessoas não sejam julgadas pela cor da sua pele, etnia ou raça é preciso desconstruir o que foi construído pelos colonizadores/invasores. Mas, para isso, corroboramos com Walsh (2009) quando a autora afirma que:

Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García (WALSH, 2009, p. 24).

Desse modo, a promoção de uma Educação antirracista é uma possibilidade de desobediência política-epistêmica do currículo e de práticas escolares eurocêntricas. Portanto a luta contra o racismo, precisa estar pautada nas leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e em uma visão crítica da BNCC, onde gestores, professores e estudantes podem desempenhar um ensino voltado para uma educação antirracista, com um currículo que não valorize apenas a cultura europeia, mas também as culturas africana, indígena, cigana, entre outras. Assim, a escola desempenhará com eficácia seu papel de formar cidadãos críticos e reflexivos que respeitem as várias formas de existir.

3 O IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA SOCIOLOGIA E AS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES.

A partir das décadas de 1980 e 1990 com a universalização do Ensino Médio no Brasil, um grande contingente de jovens com estilos, experiências e realidades distintas chegou à escola, especialmente às públicas. A chegada de grande diversidade de jovens à escola gera intensos debates a respeito de como a escola atende essas juventudes com expectativas e necessidades diferentes. Dentro desse contexto, está a disciplina de Sociologia que tem por objetivo instigar nos alunos o pensamento crítico e reflexivo acerca de assuntos da sociedade contemporânea nas dimensões políticas, culturais e econômicas e as manifestações sociais, permitindo problematizar e relacionar os conteúdos abordados em sala de aula com a vida cotidiana em sociedade, uma vez que essa ciência sofreu redução de carga horária na grade curricular com Reforma do Ensino Médio. Nesse capítulo abordaremos o impacto da Reforma do Ensino Médio na Sociologia e as consequências na formação das juventudes.

3.1 AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO

A escola ocupa um lugar primordial no cotidiano das juventudes brasileiras, seja pela obrigatoriedade de estudar, conforme estabelecido pela Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013 em que no artigo 4° diz que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, estando organizada em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2013), ou pela oportunidade de garantir uma boa colocação no mercado de trabalho no futuro, especialmente àqueles das camadas mais populares.

A respeito disso, Stoski e Gelbcke (2016, p. 33) afirmam que o Ensino Médio, sendo a última etapa da educação básica, apresenta características ambíguas e distintas, além de ser um momento de decisão na vida do estudante “de um lado, a preparação para o mercado de trabalho e, de outro, o ensino propedêutico, que visa a preparação dos jovens para o ingresso no ensino superior”. Apesar disso, mesmo sendo um ambiente de fundamental importância na vida do ser humano, o Unicef (2021) aponta que 7% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola em 2019. Do total de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola em 2019, pretos, pardos e

indígenas eram os mais atingidos somando 75,6% dos jovens excluídos do sistema escolar, enquanto os brancos eram 24,1% e amarelos 0,6%.

Para que a escola tenha sentido e seja um lugar de aprendizagem e formação para as juventudes é preciso que os agentes que compõem o espaço escolar, especialmente o professor que tem relação direta com eles, entenda quem são os jovens que estão na escola. Para Dayrell e Carrano (2014), o trabalho com os jovens é um desafio que surge constantemente nas conversas entre os professores. É comum ouvir queixas a respeito dos estudantes como a indisciplina, o desrespeito aos professores e aos próprios colegas da escola e da falta de compromisso dos mesmos com as atividades escolares. Um dos vilões apontados pelos docentes para esse comportamento é o uso do celular e outros aparelhos eletrônicos em sala de aula. Além disso, para muitos professores, as roupas usadas pelos jovens, os *piercings*, as tatuagens e bonés são uma forma de desrespeito e afronta as regras e normas e por isso, é exigido o uniforme escolar. Por outro lado, os jovens reclamam que a instituição escolar se mostra cansativa e monótona, distante de seus interesses e necessidades apesar dos mesmos reconhecerem a necessidade de estudar devido a formação. Para eles os professores pouco acrescentam na formação escolar e são os principais culpados pela sua desmotivação em relação aos estudos.

É fato que a escola encontra dificuldades em enxergar o jovem como um agente social, com estilo de vida, estética, com interesses e necessidades específicas, ao mesmo tempo em que os jovens não visualizam a escola como espaço fundamental para sua vida em termos de socialização e fundamental para sua formação crítica e humanista.

Encontrar um culpado, se é que ele existe, para os problemas que acontecem cotidianamente no ambiente escolar não é uma tarefa fácil. A escola não é uma instituição que está desvinculada da sociedade, e “os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103). Portanto, se faz necessário compreender quem são as juventudes no “chão da escola”? Quais as suas necessidades e as suas expectativas? A fim de ajustar o trabalho escolar de modo a incluir esses jovens.

No Estatuto da Juventude instituído pela Lei n° 12.852 de 5 de agosto de 2013 no seu Artigo 1° diz que “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15

(quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Porém, segundo Filho (2014) a Sociologia contemporânea não compreende as juventudes apenas como uma faixa etária, e sim como uma categoria que está relacionada a um conjunto de manifestações sociais “adesões a estilos de vida, estreitamento de laços em agrupamentos; além da construção de uma “categoria” que pode ser entendida, também, como uma estética particular e não somente como um objeto de consumo” (FILHO, 2014, p. 105).

Dayrell e Carrano (2014) também corroboram da mesma ideia ao afirmarem que as juventudes não podem ser definidas por uma faixa etária ou uma ordem cronológica, isso seria uma padronização por um critério que é variável de país para país e em contextos históricos distintos. Definir o que significa ser jovem apenas pela faixa etária seria uma forma simplificada para demonstrar uma realidade extremamente complexa que implica um conjunto de elementos simbólicos e culturais, além das condicionantes sociais e econômicas que estruturam as sociedades. Para os autores, para caracterizar as juventudes é preciso considerar as representações e os sentidos atribuídos “a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade”, uma vez que “ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 110).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

[...] concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013, p. 155).

Desse modo, não é possível definir as juventudes como algo único, existe uma diversidade de estudantes que chegam à escola com saberes, vivências e expectativas distintas. Para além disso,

Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

A respeito disso Bungenstab (2021), afirma que as juventudes não podem ser pensadas como um elemento homogêneo e manipulável, mas como uma categoria heterogênea com formas distintas de pensamento e estilos de vida e diferenças que vão além das relações de classes. Assim, compreender as juventudes “dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares” (BRASIL, 2013, p. 155).

Ante o exposto, a realização do trabalho docente passa pela compreensão e o conhecimento dos jovens estudantes, bem como suas vivências, experiências, saberes e identidades culturais e raciais.

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013) destacam os jovens estudantes como sendo sujeitos protagonistas centrais no processo de ensino aprendizagem. Portanto, “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma opção metodológica e ética” (DAYRELL, 2003, p. 40). Nesse sentido, o jovem deve ser visto como alguém capaz de refletir, que tem suas opiniões e é capaz de tomar decisões relacionadas a sua própria vida.

Com a universalização do Ensino Médio no Brasil a partir das décadas de 1980 e 1990, observa-se a chegada de um grande contingente de alunos com estilos, experiências e realidades distintas, sobretudo nas escolas públicas o que aumentou a diversidade no “chão da escola”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013) apontam que “nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio, a qual trouxe para as escolas públicas um novo contingente de estudantes, de modo geral jovens filhos das classes trabalhadoras” (BRASIL, 2013). Dessa forma, as escolas públicas do Brasil passaram a receber novas juventudes com características distintas, mas se manteve organizada no modelo tradicional.

Para Leão (2011), a universalização da escolarização popularizou o acesso a escola, mas não representou condições adequadas para ofertar educação de qualidade, que na maioria das vezes não garante ao estudante uma inserção no mercado de trabalho, ou mesmo, o ingresso no ensino superior.

A respeito disso, Corti (2009) explicita que com a entrada em massa de camadas sociais menos favorecidas no Ensino Médio o objetivo principal não é mais o ingresso na universidade como era no período em que a escola era frequentada por

uma minoria pertencente às classes sociais mais favorecidas economicamente. No entanto, dos alunos que concluem o Ensino Médio cerca de 40% ingressam no ensino superior, enquanto o restante busca uma colocação no mercado de trabalho. Ou seja, a etapa do Ensino Médio continua sendo atravessada pela sua dualidade estrutural histórica, onde de um lado tem-se a formação da classe dirigente e do outro, a formação daqueles que a escola deve preparar para a ocupação profissional e reprodução da ordem social vigente.

O ingresso das camadas menos favorecidas na última etapa da educação básica permite que junto venha uma diversidade juvenil deixando claro as contradições existentes na sociedade brasileira.

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos (CORTI, 2009, p. 13-14).

O que presenciamos foi a ampliação do acesso que “não foi acompanhada de políticas e ações governamentais que pudessem sustentá-la com a qualidade necessária. O resultado foi um aumento quantitativo que acirrou uma crise já estrutural na educação secundária” (CORTI, 2009, p. 12). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013) os sistemas educacionais não conseguiram alcançar “as mudanças necessárias para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio” (BRASIL, 2013).

Uma dessas demandas que impactam a vida dos jovens na escola é o mundo do trabalho, muitos precisam combinar os estudos com o trabalho. Corrochano (2014) aponta que a relação da juventude com o mercado de trabalho é marcada por desigualdades sociais que é evidenciado no Ensino Médio. Para uns o Ensino Médio corresponde a um tempo de preparação para o ingresso no Ensino Superior, para outros, especialmente àqueles oriundos das camadas populares o trabalho é uma realidade, pois precisam combinar os estudos com o trabalho para “ganhar a vida” e ajudar na renda da família.

A respeito disso, nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013) encontramos informações a respeito de que os jovens vivem em uma

relação de contradição com a escola, uma vez que, ao mesmo tempo que eles reconhecem que ela é fundamental para conseguir uma colocação no mercado de trabalho, não lhe atribuem um sentido imediato, sendo que, muitos quando conseguem um emprego abandonam a escola alegando falta de tempo para estudar devido a necessidade e muitas vezes a exigências do trabalho.

Além de todos os percalços que as juventudes encontram no sistema educacional brasileiro existe um outro agravante para os estudantes negros. Segundo o UNICEF (2012), um dos principais obstáculos que esses jovens encontram no sistema educacional brasileiro é a discriminação racial, não apenas no acesso, mas também na permanência e continuidade dos estudos. A população negra tem em média 6,7 anos de estudo, já a população branca tem 8,4 anos, evidenciando que a taxa de reprovação e abandono escolar é maior entre os alunos negros quando comparada com os brancos. Assim, nota-se que o racismo impacta de forma significativa na vida escolar de alunos pretos e pardos.

Diante do exposto, observa-se que são grandes os desafios que os jovens estudantes, sobretudo os negros em sua maioria proveniente de famílias das camadas populares encontram para manter seus estudos. Logo, a escola precisa repensar seus projetos político-pedagógicos, permitindo uma ressignificação da própria instituição diante das demandas das juventudes do Ensino Médio, considerando a necessidade de acolher pessoas com características distintas. Considera-se que o sistema educacional do Brasil precisa ser repensado e reformulado para atender as demandas das juventudes negras e pobres brasileira.

3.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA JOVENS NEGROS E POBRES

Em 2015 deu início a elaboração da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a educação no Brasil, com a colaboração de representantes dos municípios, estados e o Distrito Federal mediados pelo Ministério da Educação (MEC). Como era a primeira versão, o documento foi revisado e em 2016 foi lançada a segunda versão. Após nova revisão dessa segunda versão, em 2017 foi homologada a terceira versão do documento, base para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (PAPIM; MENDONÇA, 2021).

Importante destacar que em meio a construção da BNCC aconteceu o processo de impeachment da presidente da República Dilma Rousseff, que teve início em 2 de dezembro de 2015 e o término em 31 de agosto de 2016, “tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma” (AGÊNCIA SENADO, 2016). A cassação do mandato da presidenta Dilma se deu “em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 386).

Ferreira e Santana (2018) afirmam que com a chegada de Michel Temer à presidência da República após impeachment de Dilma Rousseff o país passou a intensificar a adoção de medidas conservadoras, atendendo pautas neoliberais associadas aos interesses do mercado capitalista. Nesse caso, a referência para a educação passa a ser o mercado de trabalho que retira direitos dos trabalhadores, estimulando a competição. Segundo Ferreira e Santana (2018), se essa prática já era demonstrada “nas últimas décadas do século XX, principalmente em decorrência da globalização, ele tem sido retomado sob o atual governo, de modo que a política educacional encampa inexoravelmente essa perspectiva” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 42).

Segundo Papim e Mendonça (2021), com o processo de impeachment que pôs fim ao mandato de Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu a presidência e iniciou um processo de contrarreformas pautadas na perda de direitos sociais. A partir disso Lino (2017) afirma que a população passou a presenciar “cotidianamente o açodamento na emissão de leis sob a forma de decretos e medidas provisórias”, que efetuaram “um verdadeiro desmonte na política educacional na redução de direitos da maioria da população” (LINO, 2017, p. 77).

Cabe destacar que um dos ataques a educação realizado pelo governo Temer foi a Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016, popularmente conhecida como PEC da Morte que congelou por 20 anos o orçamento do Estado nos serviços públicos (BRASIL, 2016).

Outro ato do governo Temer foi a publicação da Medida Provisória 746/16 com

[...] a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica. Tão logo dada a conhecer, desencadeia-se um processo midiático intenso em torno, principalmente, de duas de suas proposições, a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, e a

possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência (SILVA, 2018, p. 3).

Conforme o Manifesto Contra a Medida Provisória nº. 746/2016 lançado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 12 de outubro de 2016, o objetivo da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral “desorganiza esse nível de ensino, ignorando as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação, constituindo grave ameaça à qualidade do Ensino Médio e à formação da juventude brasileira” (ANFOPE, 2016. S/P). Tais medidas “expressaram a inflexão das políticas públicas para um alinhamento ultraconservador nas dimensões política e econômica” (PAPIM; MENDONÇA, 2021, s.p.).

De acordo com Silva (2018), a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia da grade curricular do Ensino Médio causa “prejuízo na formação dos estudantes, haja vista os contextos em que essas disciplinas deixam de compor o currículo, marcados por atos em que toda crítica social é vista como ameaça a uma ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo” (SILVA, 2018, p. 3).

Mesmo com a insatisfação de associações e profissionais da educação a Medida Provisória nº. 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/17, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral excluindo “a obrigatoriedade de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física colocando itinerários formativos com ênfase em áreas de conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da natureza; Ciências humanas; e formação técnica e profissional” (MORAIS, 2017, p. 5).

O artigo 35-A da Lei nº 13.415/17 descreve que:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Em 17 de dezembro de 2018 por meio da Resolução nº 4 houve a Instituição da “Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)” (BRASIL, 2018). A caracterização da BNCC teve início com as Políticas Curriculares Federais fundamentadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9394/96, em

uma parceria entre setor público e o privado, influenciadas por ideias pedagógicas de origem europeia e dos Estados Unidos que orientam e justificam a prática educativa de países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento, tendo como norte resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos aprovada em 1990 (PAPIM; MENDONÇA, 2021).

Fica evidente que um dos objetivos da Lei nº 13.415/17 é “dar mais espaço à atuação da rede privada de ensino, avança-se às orientações liberais que marcam o atual estágio do capitalismo e que o Brasil tem visto crescer no pós-impeachment” (SANTANA, 2018, p. 48). Ou seja, na concepção neoliberalista, o Estado diminui investimento em setores sociais, precarizando a educação pública em nome de maior liberdade ao setor privado.

Sendo assim a homologação da Reforma do Ensino Médio fez com que a Sociologia ganhasse ares de preocupação enquanto disciplina escolar, uma vez que a Lei nº 13.415/2017 retirou “a obrigatoriedade da Sociologia do currículo escolar, apesar de indicar que essa disciplina deveria compor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p. 44).

Mesmo sendo indicada pela BNCC a disciplina de Sociologia vem sofrendo uma série de ataques podendo não ser ofertada como componente curricular em todos os anos do Ensino Médio, devendo respeitar os interesses dos “itinerários formativos (conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo) definidos com base nos estudantes e na comunidade escolar” (BRUNO, 2020, p. 21).

Dessa forma, a disciplina de Sociologia passou a compor o itinerário de Ciências Humanas, seguindo as normativas da BNCC. Porém, a sua permanência na grade curricular não é garantida, restringindo a uma escolha do estudante caso queira cursar o itinerário de Ciências Humanas, de acordo com seus interesses para a sua formação.

Lima e Oliveira (2021) apontam que com a Reforma do Ensino Médio o currículo foi dividido em duas categorias, sendo elas a formação básica comum e os itinerários formativos, esses organizados por meios de competências e habilidades. As autoras ainda pontuam que uma das mudanças mais significativas dessa reforma é a autonomia dada aos estudantes para que possam escolher o itinerário formativo que desejam estudar já pensando em um caminho a seguir no futuro. Outra mudança é o aumento da carga horária no Ensino Médio, que passa de 2.400 horas para 3.000

horas, distribuídas em 1.800 para as disciplinas obrigatórias previstas na BNCC e 1.200 horas ficando livres para os alunos escolherem dentro dos itinerários formativos.

O aumento da carga horária de 2400 para 3000 horas pode parecer positivo em um primeiro momento, porém acaba se transformando em uma grande incógnita, uma vez que existe a possibilidade da “inviabilidade de sua aplicação na rede públicas em que haja financiamento estatal de peso, a considerar a redução de investimentos imposta pelo atual governo” (SANTANA, 2018, p. 44). A respeito disso, Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018) afirmam que a ampliação da carga horária no Ensino Médio pode se tornar um problema para os gestores, que precisarão reorganizar os espaços escolares, construir mais salas de aulas, contratar mais funcionários e professores.

Um outro ponto de grande relevância a ser considerado, como aponta Santana (2018) é o caso do estudante que precisa trabalhar para contribuir com a renda da família, principalmente em contextos de crise econômica. Passar mais tempo no ambiente escolar pode se tornar um problema para esse aluno trabalhador e levá-lo a um baixo rendimento ou até mesmo a evasão escolar.

Nesse contexto, os estudantes negros serão os mais prejudicados com o aumento da carga horária do Ensino Médio, uma vez que esse grupo representa a maior parcela de jovens fora da escola em virtude da necessidade de trabalhar. De acordo IBGE (2020) em Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) em 2019 a quantidade de jovens entre 14 e 29 anos que não haviam completado o ensino médio é maior entre os negros que representavam 71,7% dos jovens fora da escola ante apenas 27,3% de jovens brancos.

Outros dados do IBGE (2019) revelam que a população preta ou parda representa 75,2% dos 10% de indivíduos com menores rendimentos no país. Já no que se refere a ocupações informais 47,3% das pessoas ocupadas de cor ou raça preta ou parda estavam na informalidade enquanto esse número era menor entre os brancos, sendo 34,6%.

Esses dados demonstram o racismo estrutural, sendo que as famílias negras são a maioria com menor poder aquisitivo no Brasil, por isso, muitos jovens negros abandonam a escola para trabalhar e contribuir com a renda familiar. Então entre estudar ou trabalhar, acabam optando por trabalhar.

Arroyo (2014) corrobora com essa linha de pensamento ao afirmar a tensão e os desafios que acompanham a construção do Ensino Médio brasileiro agravado pelo ingresso de jovens trabalhadores das camadas populares. Para poucos o Ensino

Médio se constitui em uma etapa preparatória para trabalhos intelectuais e para o ingresso no ensino superior. Para a grande maioria dos jovens, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, “trata-se de preparar para trabalhos semiqualeificados e desqualificados [...] Como o padrão de trabalho é segregador, classificador, classista, sexista e racista, o Ensino Médio de maneira particular foi se configurando nesse mesmo padrão” (ARROYO, 2014, p. 166). No entanto, com a chegada de jovens trabalhadores, populares, negros, mulheres, vindos da área rural ou da periferia das cidades, deixou claro que o Ensino Médio está atrelado ao mercado de trabalho excludente, racista, sexista e classista.

Arroyo (2014) ainda afirma que a maioria dos jovens estudantes trabalhadores frequentam o Ensino Médio noturno ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA). São eles também que “constituem o grupo etário mais desfavorecido pelas condições restritivas de emprego, reproduzindo ainda as desigualdades de gênero, de raça, de renda, presentes na população brasileira como um todo” (ARROYO, 2014, p. 165).

É evidente que para os jovens das camadas mais elevadas, o Ensino Médio pode se configurar em apenas uma etapa de formação, sem grandes preocupações com o ingresso no mercado de trabalho, direcionado ao ensino superior. Já para os jovens das camadas populares, negros e indígenas, por exemplo, pode ser um tempo de grandes dificuldades, exigir muito esforço e equilíbrio para conciliar os estudos com o trabalho.

Porém, de acordo com Ferreti e Silva (2017), essas mudanças ocorridas na grade curricular com a Reforma do Ensino Médio são justificadas em torno de quatro situações:

[...] o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 393-394).

Lino (2017) também afirma que os defensores da Reforma do Ensino Médio argumentam que o Novo Ensino Médio reduzirá as taxas de evasão escolar,

diminuindo disciplinas que não são do interesse dos alunos e dando a eles a opção de escolher itinerários formativos de seus interesses. Porém, o autor ainda afirma que os itinerários formativos não garantem a qualidade do ensino sem uma “adequação à realidade da instituição e do alunado, e à pertinência das “novas” disciplinas a serem ofertadas nos percursos formativos que “teoricamente” seriam de escolha dos alunos” (LINO, 2017, p. 83-84).

Percebe-se que a Sociologia perde espaço no currículo escolar, lugar que demorou tanto tempo para ser conquistado. Outro aspecto negativo é o desinteresse pela formação em Sociologia que por muito tempo encontrou dificuldades “com a insuficiência de profissionais especializados, poderá ter um agravamento desse quadro como um dos impactos da reforma, haja vista o desestímulo da formação decorrente da falta de oportunidades para os sociólogos licenciados” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 51).

Com base no exposto, considera-se que a ampliação da carga horária de estudos sem uma adequação e investimentos necessários tornará o ensino mais precarizado podendo comprometer o acesso e até a exclusão de jovens estudantes do Ensino Médio.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Desde a sua institucionalização como disciplina escolar em 1925 no Brasil até os dias atuais, a Sociologia convive com períodos de instabilidade na educação básica brasileira, especialmente no Ensino Médio. Várias leis e reformas elencaram uma série de desafios que dificultaram e dificultam sua efetivação enquanto disciplina obrigatória na educação pública do país. Em certos momentos a Sociologia é incluída como disciplina obrigatória, em outros momentos sua obrigatoriedade é retirada dos currículos escolares, ficando apenas como disciplina facultativa.

Depois de muita luta, a Sociologia foi efetivada como disciplina escolar obrigatória em 2 de junho de 2008 com a Lei nº 11.684 assinada pelo presidente da República em exercício José Alencar que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio (BRASIL, 2008).

Ao ingressar no primeiro ano do Ensino Médio o estudante se depara com algumas disciplinas que não teve contato direto no Ensino Fundamental, entre elas a Sociologia. É comum, por parte de alguns alunos questionarem: o que é Sociologia? O que ela estuda? Qual a sua importância na formação do cidadão? Em qual contexto ela interfere na vida das pessoas? Entre tantas outras perguntas que surgem.

Por abordar assuntos da sociedade contemporânea nas dimensões social, política, econômica e cultural, a disciplina de Sociologia colabora para que o “aluno compreenda melhor as relações sociais e as instituições, o que é essencial para sua inserção no mundo do trabalho, bem como dota os estudantes de maior consciência de seus direitos e deveres enquanto cidadãos” (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 27).

A Sociologia é uma ciência que, enquanto disciplina escolar, tem por objetivo instigar o pensamento crítico e reflexivo, permitindo ao estudante relacionar os conteúdos abordados em sala de aula com “questões do cotidiano, problematizando-as e buscando não só a compreensão, mas também a participação direta na realidade social e nas diferentes epistemologias presentes na sociedade” (YASHINISHI, 2021, p. 64).

Desse modo, ao trabalhar com assuntos atuais e de extrema relevância, a Sociologia se torna uma disciplina com grande teor crítico que permite aos alunos serem capazes de observar e compreender a realidade que o rodeia, construir significados que deem sentido ao conhecimento construído para que possam agir positivamente na sociedade. Assim, esta disciplina escolar contribui decisivamente para formação do estudante enquanto cidadão, negando o individualismo e evidenciando que somos dependentes uns dos outros na sociedade.

De acordo com Ligeiro e Brito (2020), os currículos escolares são orientados pela cultura e história do colonizador/opressor europeu em detrimento da cultura e história dos povos colonizados. Por isso, a Sociologia enquanto disciplina escolar precisa agir como uma ciência decolonial de enfrentamento ao racismo, com práticas pedagógicas que valorizem a cultura e história da África e dos povos negros no Brasil, reconhecer toda forma de luta contra a escravidão, desnaturalizar atitudes preconceituosas e racistas que inferiorizam as características físicas de pessoas negras e suas práticas culturais, proporcionar momentos de exposição e debates sobre teorias que dão suporte “a existência do racismo no Brasil, ao expor situações que ocorrem no cotidiano dos jovens brasileiros, ao debater a questão da identidade

negra e religiosidades de matriz africana, ao afirmar a necessidade de ações afirmativas e cotas raciais” (LIGEIRO E BRITO, 2020, p. 177).

Nesse sentido, “o papel da sociologia seria permitir a compreensão das relações entre a história e a biografia dentro da sociedade moderna, ou seja, esse é um dos objetivos do ensino da sociologia para os jovens, adolescentes e adultos nas escolas” (SILVA, 2013, p. 4). Logo, pensar sociologicamente permite ao indivíduo refletir sobre sua própria biografia relacionando com a história da sociedade moderna e com os outros indivíduos.

Rossi (2017) ressalta que na disciplina de Sociologia são abordados conteúdos da Antropologia e da Ciência Política que juntas formam as chamadas Ciências Sociais. Os conhecimentos abordados na disciplina oferecem “aos jovens recursos para que entendam o funcionamento complexo e dinâmico da sociedade e, conseqüentemente, prepará-los para atuarem de forma autônoma frente a um cenário de sucessivas mudanças” (MACHALA; MATOS, 2019, p. 103).

Dentro das Ciências Sociais, as análises sociológicas se consolidam por procedimentos e métodos científicos que conduzem as explicações dos fenômenos sociais e a construção do conhecimento.

Para Florestan Fernandes (1970), a sociologia na educação oferece,

[...] um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática e nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de leva-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (FERNANDES, 1970, p. 92).

Dessa forma, a disciplina de sociologia na educação básica se constitui em uma ferramenta de emancipação social ao contribuir para que o educando se reconheça como cidadão dotado de direitos e deveres capaz de contribuir socialmente no local onde vive.

Segundo Andrade (2017) o colonialismo deixou sua herança pós-colonialismo que se manifesta de maneiras distintas: a colonialidade do poder representado pela manutenção das elites brancas no poder. No Brasil após o impeachment de Dilma em 2016 há uma sobreposição dos interesses das elites conservadoras em detrimento dos interesses das populações mais vulneráveis, como negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, entre outros; a colonialidade do saber que considera a ciência, os

saberes, a cultura e a religião do europeu/colonizador branco superiores aos saberes, cultura e religiões dos povos africanos e indígenas; já a colonialidade do ser que se caracteriza pela superioridade do padrão europeu, branco, heteronormativo e a inferiorização dos negros, indígenas, mulheres, homoafetivos, entre outros.

Para Almeida (2020) em uma sociedade em que o racismo está presente no dia a dia das pessoas, as instituições que não combaterem a desigualdade racial de maneira efetiva reproduzirão com facilidade as práticas racistas naturalizadas em toda a sociedade.

Para enfrentar e desnaturalizar o racismo, as aulas de Sociologia devem trazer teorias que fundamentam o racismo e como ele se estrutura no Brasil para oportunizar aos alunos a construção de um pensamento decolonial “que objetive romper com as estruturas coloniais que ainda agem sobre os indivíduos na razão econômica, na construção dos saberes e do respeito às diferentes formas de vida” (ANDRADE, 2017, p 36). No entanto, a Sociologia deve ser trabalhada na escola para que possa provocar rupturas epistêmicas das colonialidades do poder, do saber e do ser, negando o racismo estrutural e toda forma de preconceito na sociedade brasileira.

Práticas essas que vão ao encontro de uma educação para as relações étnico-racial garantida pela Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 que tornaram obrigatórios o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino da educação básica brasileira. Além da Lei nº 12.888 de 20 de julho de 2010 que “institui o Estatuto da Igualdade Racial, 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” (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a figura do professor é essencial para o processo de aprendizagem. Sendo assim,

O ofício de professor é parecido com o ofício do artesão que aprende os conhecimentos com os mestres de ofício, mas vai criando suas técnicas ao longo de sua vida. A base do ofício é o saber, são os saberes elaborados historicamente sobre a arte, ou nosso caso, sobre a ciência. As técnicas nascem das necessidades contemporâneas e do saber acumulado e apropriado pelo artesão e pelo professor (SILVA, 2013, p. 2).

Para realizar um trabalho que faça sentido e contribua com a vida do estudante o professor possui uma gama de saberes acumulados ao longo da história da Sociologia, além de estar atento as necessidades contemporâneas das juventudes,

temas como construção da identidade sociocultural, identidades de gênero, étnico-racial, orientação sexual, classes sociais, movimentos sociais e contraculturais, que são fundamentais para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as desigualdades e as formas de combate e superação.

O trabalho do professor de Sociologia é levar o aluno a “questionar os problemas sociais, refutando as primeiras impressões, e indo além das aparências, isto é, provocar no estudante o entendimento que por trás de um mundo manifesto se oculta um mundo latente” (LOURENÇO, 2008, p. 69).

A Sociologia integra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com História, Geografia e Filosofia, tendo como base os conceitos:

[...] de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha [...] compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 547).

Existe uma grande diferença da função da Sociologia como disciplina escolar do período de sua institucionalização para os dias atuais

[...] a Sociologia na escola era um projeto das elites que se apropriavam das escolas e monopolizavam ali uma explicação da vida social. No novo século, a Sociologia é uma ciência que, no ambiente escolar, mais universalizado, tem desafiado o discurso das elites conservadoras: seja em seu conteúdo de crítica ao neoliberalismo, seja em seu conteúdo emancipador da sexualidade e da religiosidade (MEUCCI, 2015, p. 259).

Nos dias atuais a Sociologia é extremamente importante, como disciplina no Ensino Médio e em cursos universitários, mas vive um momento de contradição e incertezas frente as demandas sociais que com o aumento do uso de redes sociais é vítima de notícias falsas “sendo acusada de ser um instrumento de ideologização usado pela esquerda, em associação ao comunismo, ao feminismo e a outras correntes políticas, assim como de defender criminosos e práticas ilegais” (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 21).

Ferreira e Santana (2018) apontam que abordar temas sociais de grande relevância como desigualdades sociais, desigualdades étnico-raciais, questões de gênero, formação do Estado Moderno e brasileiro, movimentos sociais e contraculturais, questão fundiária, globalização, democracia, cidadania, direitos e deveres do cidadão, mundo do trabalho, modos de produção, cultura e indústria

cultural, entre outros de forma emancipadora, a Sociologia despertou “o enfrentamento de defensores de uma educação conservadora” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 50).

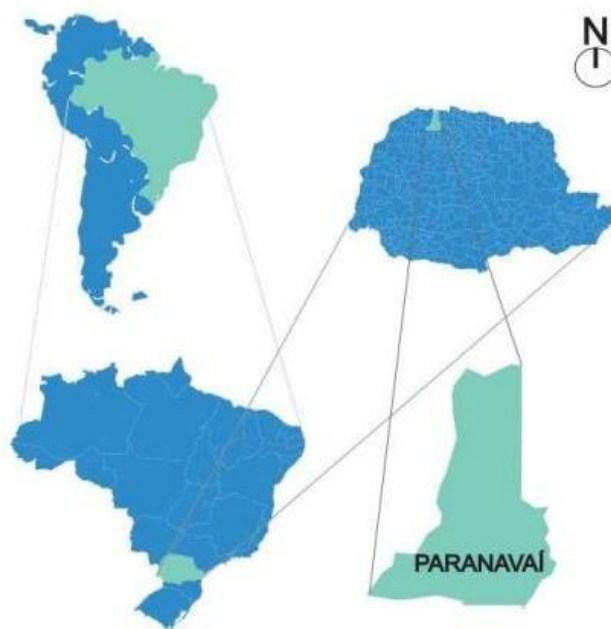
Ante o exposto, observa-se que a disciplina de Sociologia se constitui em uma ameaça ao capitalismo neoliberal e ao conservadorismo ao provocar no jovem estudante um pensamento crítico e reflexivo, levando-o a compreender a organização, estrutura e funcionamento da sociedade moderna. Também contribui não apenas com conhecimento científico, mas também para o amadurecimento e crescimento, já que é no período escolar que os jovens começam a se estruturar e planejar o futuro, escolher qual caminho vai seguir após o Ensino Médio.

4 IMPLEMENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 CARACTERIZANDO A ESCOLA

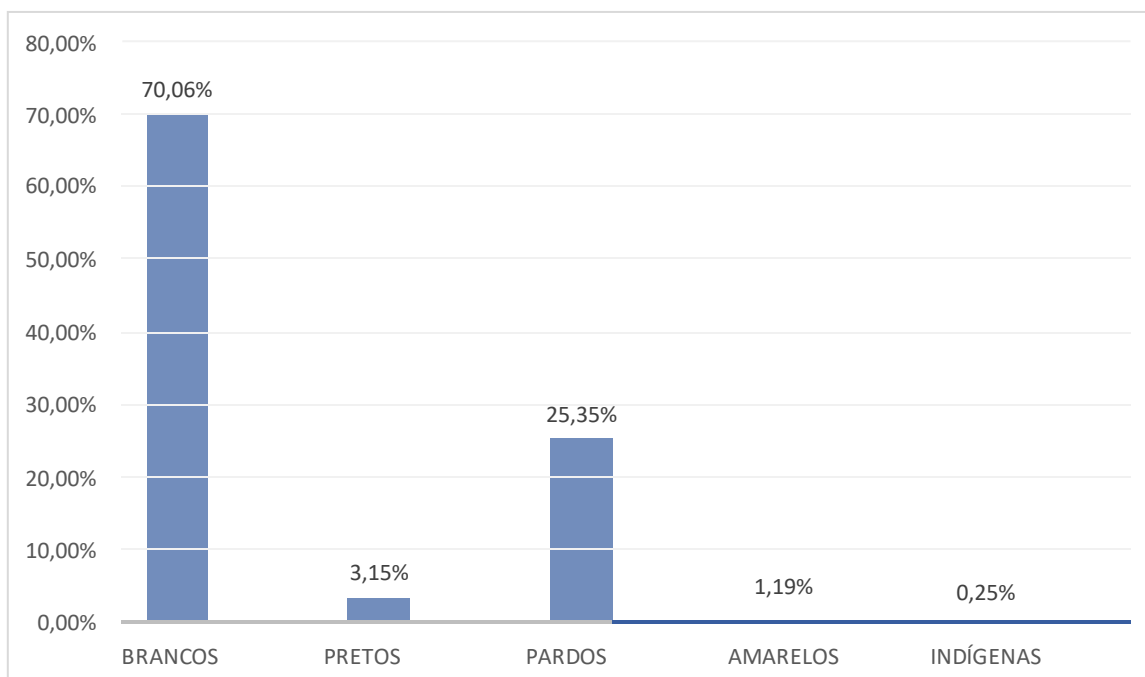
A instituição de ensino selecionada para a realização da intervenção pedagógica é o Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – EFMP, popularmente chamado de Unidade Polo. O colégio está localizado na rua Enira Braga de Moraes, 313, no município de Paranavaí, que compreende à Região Noroeste do Paraná, como pode ser visualizado na Figura 13:

Figura 13 – Localização do município de Paranavaí



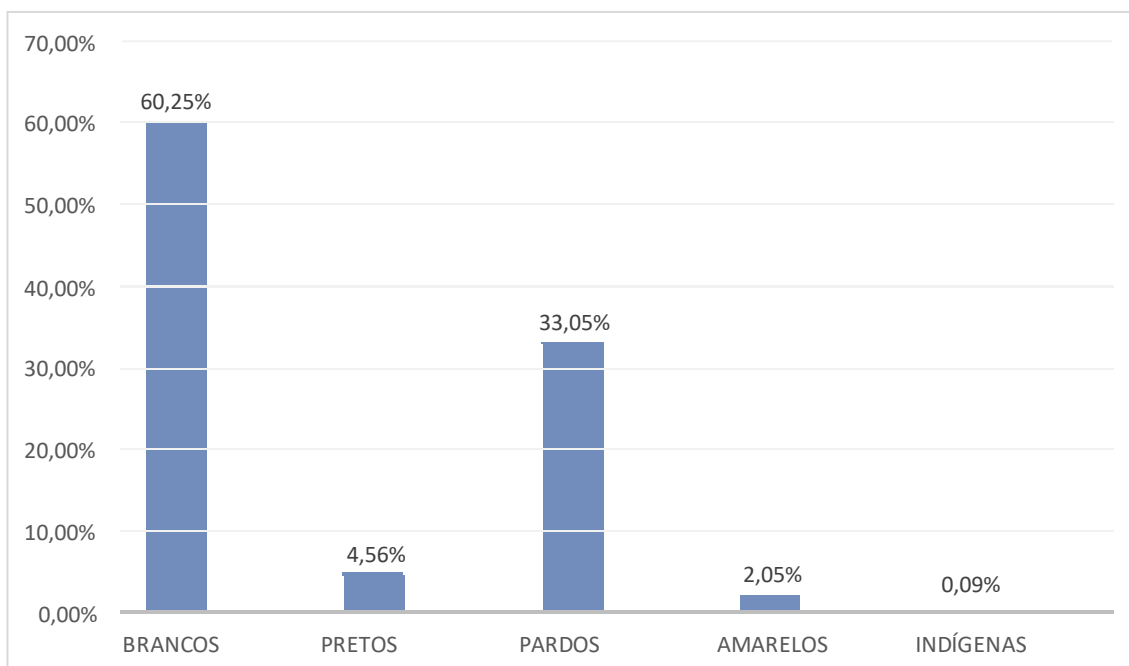
Fonte: Gasini, 2019

O Paraná é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizado na Região Sul do país, juntamente com Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O Estado paranaense possui uma área de 199.298,981km², 399 municípios, a população é estimada em 11.597.484 habitantes e densidade demográfica de 52,40 hab/km² (IBGE, 2021). A distribuição da população por cor/raça em 2010 aponta que os brancos são a maioria respondendo por 70,06% dos habitantes, seguidos de pardos 25,35%, pretos 3,15%, amarelos 1,19% e indígenas 0,25%, como representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Composição de Cor/Raça da População do Paraná

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

Já o município de Paranavaí possui uma área de 1.202,266 km², a população estimada é de 89.454 habitantes e densidade demográfica de 67,86hab/km² (IBGE, 2021). A distribuição da população por cor/raça em 2010 aponta que a maioria dos habitantes são brancos 60,25%, seguido de pardos 33,05%, pretos 4,56%, amarelos 2,05%, e indígenas 0,09%, como representado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Composição de Cor/Raça da População de Paranavaí

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

Comparando o Gráfico 1 com o Gráfico 2 é possível observar que o município de Paranavaí possui percentual de população negra com 37,61% dos habitantes maior que a do Estado do Paraná que é de 28,50%.

O Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – EFMP está geograficamente situado na planta central da cidade de Paranavaí. O colégio foi inaugurado no dia 04 de novembro de 1974, porém seu primeiro ano de funcionamento deu-se em 1975, logo após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento do Pessoal Técnico-Administrativo e Docente, realizado na cidade de Londrina.

Em 21 de dezembro de 1981 o nome passou a ser Escola Professor Bento Munhoz da Rocha Neto - Ensino de 1º Grau. E em 1990, com a implantação gradativa do curso de 2º Grau - Educação Geral, denominou-se Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto - Ensino de 1º e 2º Grau. Em julho de 2009 iniciaram-se as primeiras turmas do ensino técnico profissionalizante, modalidade subsequente, Técnico em Enfermagem e em Saúde Bucal, em fevereiro de 2010 uma turma na modalidade integrada, Saúde Bucal e no 1º Semestre de 2016 iniciou-se as primeiras turmas dos Técnicos em Estética e Prótese Dentária na modalidade subsequente no período noturno. Com a

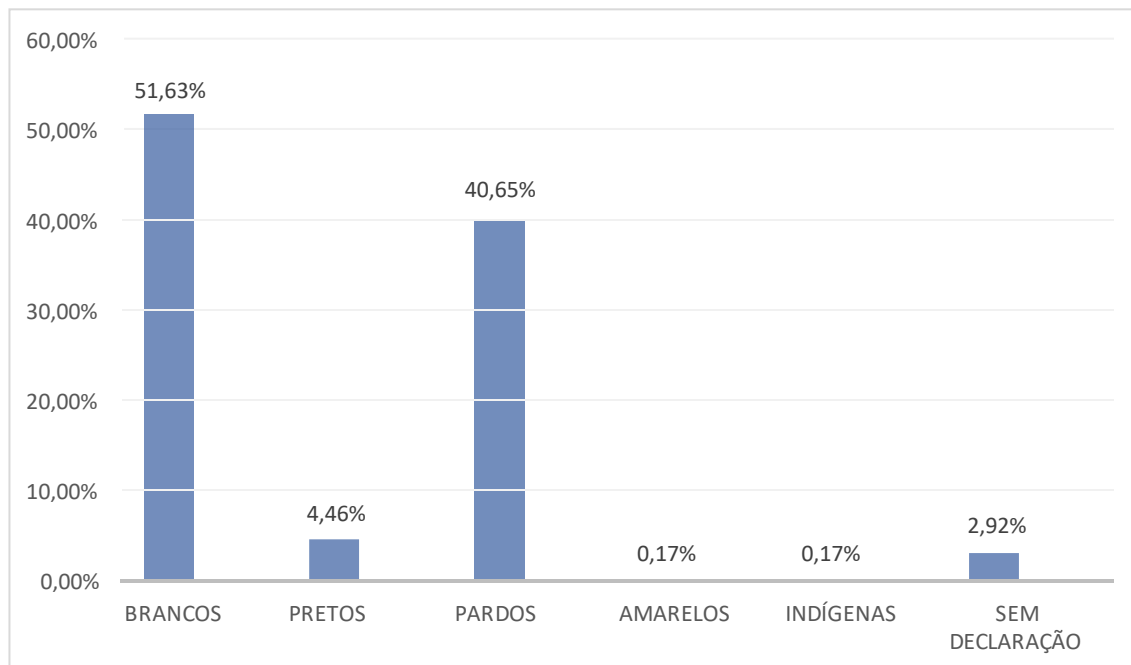
implementação dos cursos técnicos, em março de 2010 a instituição novamente teve seu nome alterado para Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto - Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

Atualmente, o colégio oferta o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Cursos Técnicos Profissionalizantes, além de alguns programas implantados como, sala de Recursos Multifuncionais, Celem Espanhol, Celem Português, Aulas de Esporte e Treino Esportivo, Programa Aluno Monitor, Programa Mais Aprendizagem, Programa Edutech e Programa Atividade Complementar Periódica com aulas nos períodos matutino, vespertino e noturno. Em 2022, ano em que se realizou a presente intervenção pedagógica, a instituição terminou o ano letivo com 1.541 alunos matriculados, distribuídos em três turnos no Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Profissionalizante.

Para iniciar o processo investigativo na referida instituição, foram analisadas 583 fichas de matrículas realizadas no Ensino Médio referente ao ano de 2022, sendo 327 alunos no período matutino, 39 no período vespertino e 217 no período noturno. A escolha pelo Ensino Médio se justifica por esse ser o nível de ensino foco de interesse da pesquisa, uma vez que a disciplina de Sociologia é contemplada apenas nessa etapa da educação básica. Para iniciar o ano letivo, o aluno preenche a ficha no ato da matrícula. Nela o estudante responde algumas informações, como nome, data de nascimento, filiação, cor/raça, endereço, se é contemplado por algum programa social, se possui alergia ou intolerância a algum tipo de alimento. Das informações contidas na ficha foi analisada a cor/raça que o estudante declara afim de investigar a composição de cor/raça dos alunos matriculados no Ensino Médio da instituição de ensino pesquisada.

Esse levantamento inicial evidenciou que a distribuição dos alunos por cor/raça do Ensino Médio apresentou uma composição um pouco diferente em relação aos dados do município acima descritos, visto que os dados analisados apresentaram um percentual menor de pessoas brancas e maior de pardos, porém o percentual de brancos se manteve maior com 51,65% ante as pessoas negras (pretas e pardas) com 45,11%, amarelos e indígenas representando 0,17% cada. Cabe ressaltar que 2,92% do percentual de alunos não declararam cor/raça como mostra o Gráfico 3.

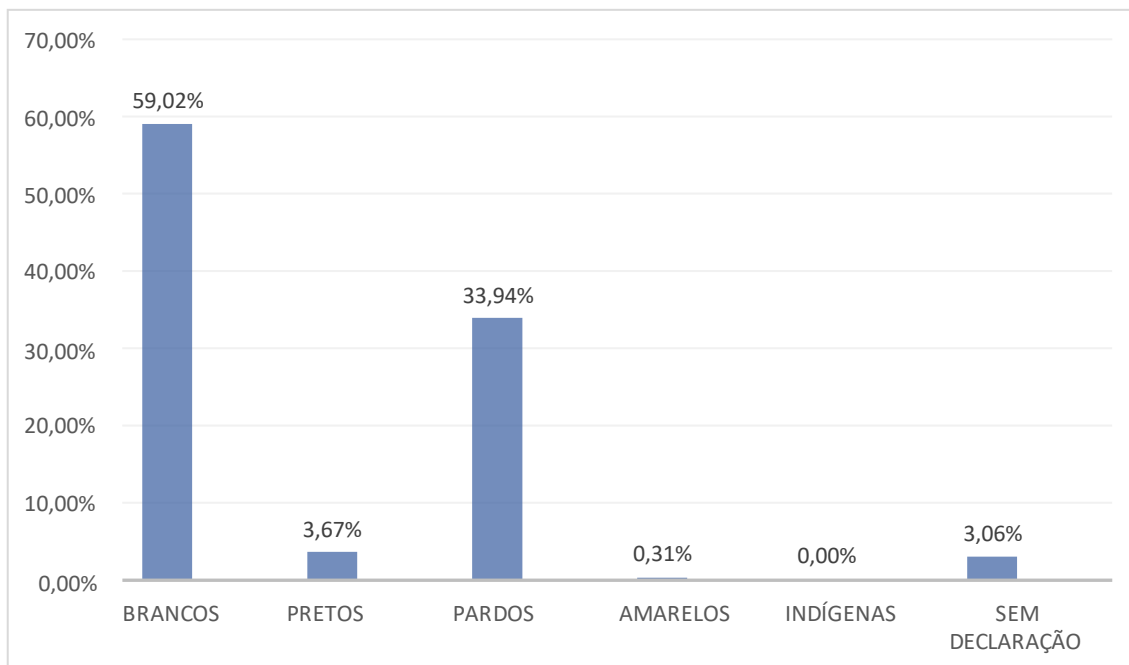
Gráfico 3 – Composição de Cor/Raça dos Alunos Matriculados no Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E. F. M. P no ano de 2022



Fonte: O autor

O período matutino é o que possuía o maior percentual de alunos declarados brancos, 59,02% e menor número de negros, 37,61%, apenas uma aluna se declarou amarela, representando 0,31% e nenhum aluno se declarou indígena. Porém, durante os diálogos estabelecidos durante as aulas de Sociologia alguns alunos disseram ser descendentes de indígenas, no entanto não se declararam quando do preenchimento da ficha de matrícula, uma vez que quando um estudante se declara indígena precisa informar a etnia, algo que é desconhecido por eles. Cabe destacar que no período matutino houve o maior percentual de alunos que não declararam cor/raça, 3,06%, como representado no Gráfico 4.

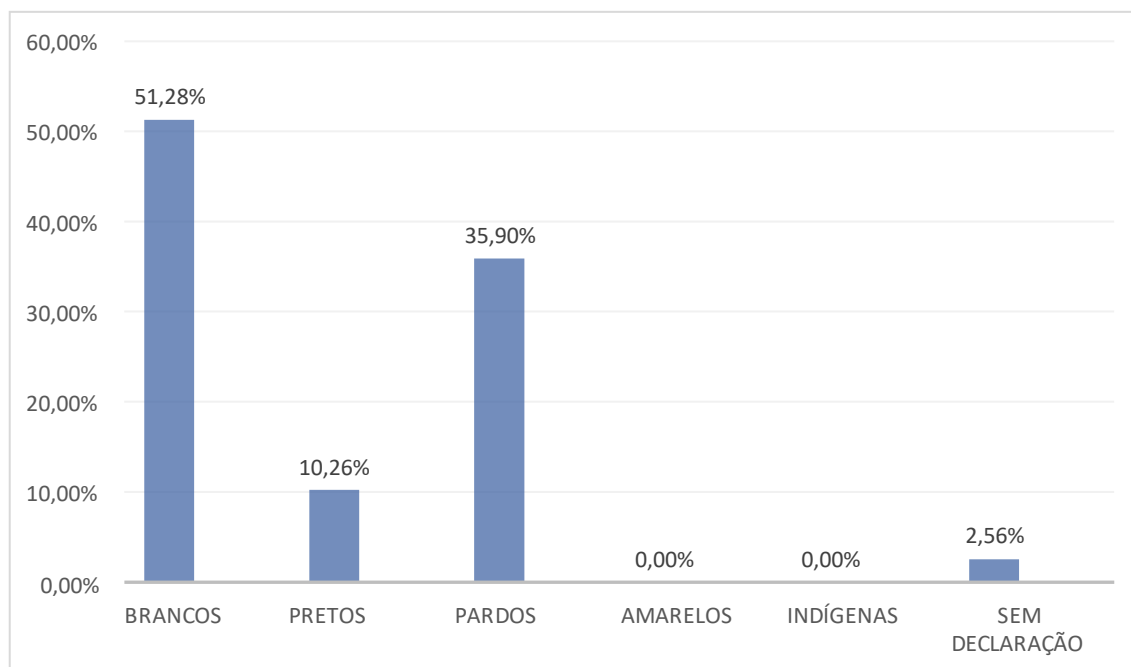
Gráfico 4 – Composição de Cor/Raça dos Alunos Matriculados no Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E. F. M. P no ano de 2022 – Período Matutino



Fonte: O autor

O período vespertino é o que possuía o menor número de alunos no Ensino Médio com apenas duas turmas. Nesse período a maioria dos alunos se declararam brancos com percentual de 51,28%, enquanto os negros (pretos e pardos) representavam 46,16%. Um dado que chama a atenção é o fato de que nenhum aluno se declarou amarelo ou indígena. No entanto, no 2º ano C tinha uma aluna nascida no Japão, filha de pais japoneses. Já aqueles alunos que não declararam cor/raça somaram 2,56%, como pode ser visualizado no Gráfico 5.

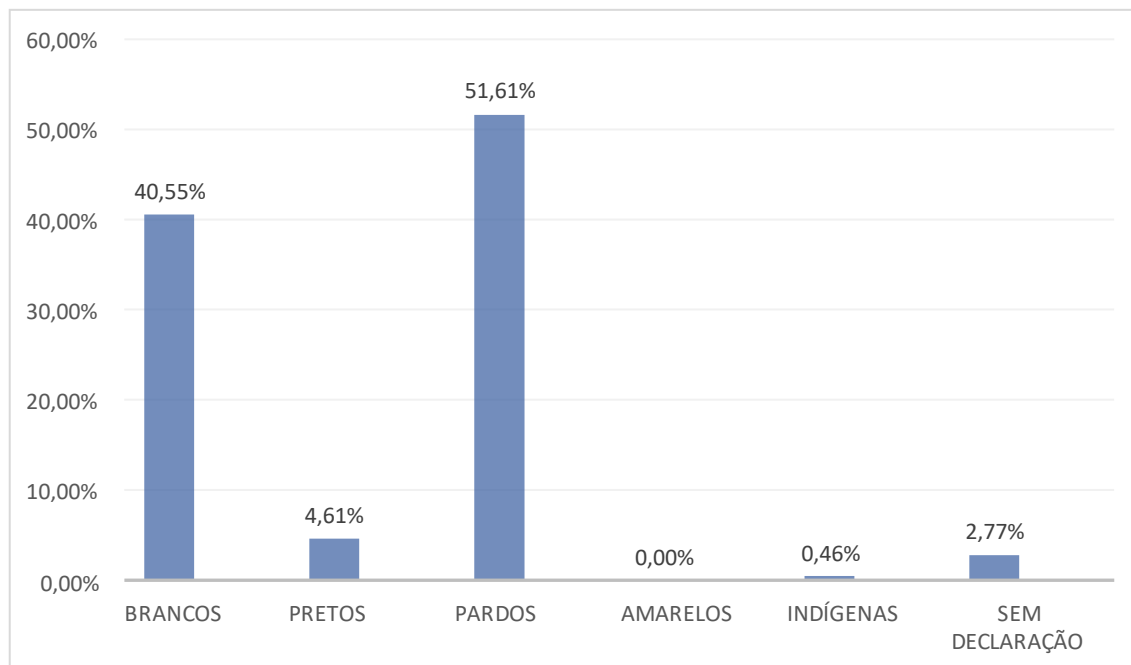
Gráfico 5 – Composição de Cor/Raça dos Alunos Matriculados no Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E. F. M. P no ano de 2022 – Período Vespertino



Fonte: O autor

O período noturno foi o único em que o percentual de alunos negros foi maior, sendo 56,22% dos alunos matriculados ante 40,55% de alunos brancos. Cabe destacar que esse período foi o único em que teve um aluno que se declarou indígena representando 0,46%. Não houve nenhuma declaração de alunos amarelos e 2,77% não declararam cor/raça como representado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Composição de Cor/Raça dos Alunos Matriculados no Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E. F. M. P no ano de 2022 – Período Noturno



Fonte: O autor

De acordo com Arroyo (2014) a maioria dos jovens que compõem o Ensino Médio noturno são os alunos trabalhadores. E segundo o IBGE (2019), os indivíduos com as menores rendas no país são pretos ou pardos, ou seja, negros. Esses dados justificam o maior percentual de jovens pretos e pardos no Ensino Médio noturno, pois eles precisam trabalhar para ajudar na renda familiar durante o dia, tendo que conciliar o trabalho com os estudos, corroborando com os dados obtidos nesse estudo.

Essa fase de levantamento permitiu coletar informações para compor um diagnóstico inicial possibilitando uma ampla visão do contexto escolar. A partir disso, passamos a planejar as ações para a realização da intervenção pedagógica considerando o tema Educação antirracista como norteador.

4.2 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES COM AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO

Foram selecionadas 3 turmas do 3º ano do Ensino Médio (3º A e 3º B – Período matutino, e 3º C – Período vespertino) para a realização da intervenção. Essas turmas

foram escolhidas pelo fato do professor/pesquisador ser o responsável por lecionar a disciplina de Sociologia para os alunos dessas classes.

A turma do 3º ano A do período matutino terminou o ano letivo com 31 alunos matriculados. O 3º B também do período matutino, terminou o ano com 33 alunos matriculados. Já o 3º C do período vespertino encerrou o ano letivo com 11 alunos matriculados.

As atividades elaboradas para a intervenção foram organizadas em uma Sequência Didática dividida em quatro etapas que serão descritas a seguir.

- Primeira Etapa

A primeira etapa foi dividida em quatro encontros e cada encontro teve a duração de uma aula de 50 minutos. O primeiro encontro foi realizado no dia 23/06/2022 tendo início com uma dinâmica cujo objetivo foi realizar uma investigação a respeito do conhecimento prévio que os alunos possuíam sobre o que é o racismo estrutural e como ele se manifesta na sociedade.

Para essa dinâmica foi construído um dado com uma pequena caixa de papelão. Em cada lado da caixa havia uma palavra sobre o tema. As palavras selecionadas para compor a dinâmica do dado foram: preconceito racial, racismo, intolerância racial, democracia racial, discriminação racial e educação antirracista. Os alunos foram encaminhados até um gramado no pátio do colégio e sentaram-se em círculo (Figura 14). O professor tinha um saquinho com os nomes de todos os alunos que eram sorteados para responder as perguntas. Primeiramente o nome do estudante era sorteado, na sequência esse aluno jogava o dado e o lado que ficava voltado para cima seria a palavra que ele deveria responder o que sabia sobre o tema.

Figura 14 – Dinâmica do dado

Fonte: Acervo do autor

Os alunos gostaram muito da dinâmica, pois além de sair da rotina da sala de aula, eles se divertiram com o jogo e participaram ativamente da atividade respondendo sobre o que sabiam acerca dos conceitos sorteados. A respeito desse envolvimento dos alunos, Almeida (2013) afirma que atividades lúdicas são importantes “para o desenvolvimento mental e mediação de experiências pessoais e culturais de acordo com o que é compatível com o nível do aluno, pois a ludicidade é uma forma natural e necessária para o desenvolvimento do indivíduo” (ALMEIDA, 2013, p. 31). Segundo o autor, ao sair da rotina da sala de aula, que para muitos alunos se torna cansativa, monótona e pouco atraente a atividade lúdica, por ser dinâmica faz com que a aula seja mais interessante promovendo a interação espontânea e a troca de experiências entre os educandos contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento (ALMEIDA, 2013).

Com essa atividade lúdica ficou constatado que muitos alunos confundiam os conceitos de preconceito e racismo. O termo mais desconhecido por eles e que nenhum dos estudantes souberam responder o seu significado foi “educação antirracista”. Porém, também tiveram algumas respostas interessantes. No 3ºA por

exemplo, o estudante A1⁵ disse que discriminação racial é o tratamento diferenciado entre pessoas brancas e negras, na opinião do jovem pessoas negras tem mais dificuldade em conseguir emprego com melhor remuneração que pessoas brancas. A estudante A2 disse que o conceito de preconceito é o julgamento que se faz a determinadas pessoas sem realmente conhecê-las, como por exemplo, julgar que as pessoas negras são mais violentas e perigosas, os indígenas são preguiçosos e não gostam de trabalhar. Nesse momento o estudante A3 comentou das “piadas” que existem sobre os baianos serem lentos e preguiçosos, corroborando com a resposta da colega.

Percebe-se que os três alunos demonstraram possuir algum conhecimento sobre o conceito abordado, pois segundo Almeida (2020) considerar pessoas negras violentas ou inconfiáveis, judeus avaros e orientais com aptidão para ciências exatas são exemplos de preconceito. Porém o estudante A4 disse concordar que os indígenas realmente são preguiçosos e não gostam de trabalhar, exigindo grandes áreas de reserva o que atrapalha o desenvolvimento econômico do país, já que nessas áreas daria para produzir alimentos e produtos de exportação como soja, milho e gado. Esse jovem demonstrou preconceito racial ao julgar as sociedades indígenas como preguiçosas e ao considerá-las um empecilho para o desenvolvimento econômico do país. Para Munanga (2010) o preconceito é uma atitude invisível e incomensurável internalizada na cabeça do indivíduo, transmitido através de processos educativos, que se manifesta em opiniões verbalizadas.

Outros discordaram do colega, o estudante A5 alegou que os indígenas são os habitantes nativos do Brasil, que devem ser respeitados para a preservação do povo e da cultura e a estudante A6 complementou dizendo que as reservas indígenas são áreas de floresta que precisam ser preservadas para ajudar no combate ao aquecimento global. Nesse momento, o professor/pesquisador fez uma intervenção no debate entre os alunos ponderando que as comunidades indígenas vivem outro tipo de relação com a natureza, tirando dela apenas o suficiente para a manutenção das necessidades de sobrevivência de uma Terra Indígena, sem ambição do acúmulo de riqueza e por isso necessitam de uma grande área preservada. De acordo com

⁵ Com o intuito de preservar a identidade dos alunos participantes da intervenção pedagógica, adotou-se um código para o relato de cada estudante, sendo esse a letra A, de aluno seguida de um número (A1, A2 ...) para os alunos do 3º A, a letra B seguida do número para os estudantes do 3º B e a letra C e o número para cada participante do 3º C.

Souza e colaboradores (2015) as comunidades indígenas são dependentes da natureza e dos recursos naturais que ela oferece. Porém a natureza representa muito mais que uma fonte de sobrevivência para as comunidades indígenas sendo para esses povos “o suporte da vida social e está diretamente ligada aos sistemas de crenças e conhecimentos, além de uma relação histórica” (SOUZA, *et. al.* 2015, p. 88).

No 3ºB o estudante B1 também demonstrou ter conhecimento sobre o tema ao responder que o conceito de democracia racial causa impressão de que no Brasil não existe desigualdade entre brancos, negros e indígenas, é como se todos vivessem livre do racismo e tivessem as mesmas oportunidades de estudo e trabalho. Com essa resposta o educando levantou dois mitos que estão interligados, o da meritocracia que sustenta a democracia racial. Portanto, o sucesso ou insucesso depende dos esforços de cada um, “a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance” (ALMEIDA, 2020, p. 82).

O estudante B2 disse nunca ter ouvido o termo “educação antirracista”, mas imaginava que o conceito estava relacionado a combater o racismo na escola. A estudante B3 disse que preconceito racial era pensar que outro é inferior a você devido a cor da pele. A aluna B4 argumentou que racismo é quando uma pessoa branca ofende verbalmente uma pessoa negra, como por exemplo, usar o tratamento “negão” para homens negros ou dizer que o cabelo crespo é “cabelo ruim”. A estudante B5 disse que intolerância racial é não aceitar o outro por pensar diferente de você. E a estudante B6 confundiu o conceito preconceito com racismo ao dizer que preconceito é chamar uma pessoa negra de macaco. Nessa dinâmica inicial, o professor/pesquisador buscou não interferir nas respostas dos estudantes, uma vez que o propósito da mesma era justamente investigar o conhecimento prévio dos alunos e a partir disso, trabalhar a abordagem dos temas caracterizando-os e diferenciando-os nos próximos encontros.

No 3ºC alguns alunos demonstraram ter conhecimento sobre os conceitos presentes na dinâmica. O aluno C1 por exemplo, respondeu que preconceito é o julgamento que se faz sobre uma pessoa. Já o estudante C2 disse que racismo é você ofender verbalmente uma pessoa negra, como por exemplo, chamar pessoas negras de macacos, ou dizer que cabelos cacheados são cabelos ruins. O estudante C3

respondeu que intolerância racial é você não aceitar a opinião e o jeito de ser de uma pessoa que pensa diferente de você, como pensar que as religiões de matriz africana (Candomblé e Umbanda) são religiões do demônio. Nesse momento, o estudante C2 lembrou que no centro da cidade tem uma loja que vende produtos da Umbanda e que já ouviu pessoas dizerem que era loja do demônio. A partir da fala dos alunos o professor/pesquisador ressaltou que os povos africanos trazidos a força para o trabalho escravo no Brasil trouxeram na bagagem, além de outras coisas, suas crenças e religiões, mas que segundo Franco (2021) os recém chegados ao país eram obrigados a se batizar na igreja católica com outros nomes como forma de reconhecimento de inteligência e humanidade, buscando neutralizar outras formas de relação com o sagrado. Com esse processo de dominação do corpo e da alma, "os escravizados perderam a sua humanidade, se tornaram objeto e foram proibidos de colocar em prática os seus rituais religiosos, sendo obrigados a se converterem ou pelo menos fingir que converteram ao catolicismo" (FRANCO, 2021, p. 35)

Esse primeiro encontro foi muito importante para uma investigação prévia dos conhecimentos que os educandos possuíam sobre o tema da pesquisa. Observou-se que alguns alunos tinham certa noção dos conceitos abordados, ao passo que alguns confundiam os temas. Investigar o conhecimento prévio possibilita que o educando estabeleça relação com o conteúdo que será trabalhado, sendo que "novos conhecimentos trabalhados pelo educador relacionam-se com o conhecimento que o estudante traz consigo; de experiências anteriores. Juntos eles formam uma estrutura de conhecimento que faz sentido ao estudante" (ASTOLFI, JUNIOR, 2015, p. 17).

O segundo encontro da primeira etapa aconteceu no dia 30/06/2022 com discussões sobre a presença e manifestação do racismo na sociedade brasileira. Esse momento da pesquisa aconteceu novamente no pátio do colégio com os alunos dispostos em círculo. Os alunos foram informados que participariam de uma roda de conversa. O professor/pesquisador orientou como funcionaria a roda de conversa e apresentou o tema que seria abordado. Para iniciar as discussões foi realizada a leitura da reportagem "13 atitudes racistas que as pessoas têm sem perceber" de Helena Bertho (2017). Cada atitude racista descrita na reportagem foi lida por um aluno diferente e comentada por todos os participantes. Alguns alunos identificaram que já haviam sofrido racismo de acordo com as leituras.

No 3ºA o estudante A7 que é negro relatou que ao caminhar com o colega, também negro, percebeu que ao seu encontro vinha uma mulher que carregava uma

bolsa, porém a mulher trocou a bolsa de lado quando percebeu que o objeto passaria ao lado dos dois jovens.

Uma atitude racista que chamou a atenção dos alunos foi sobre uma mulher que foi comprar micropore da cor da pele e o vendedor disse que só tinha branco e marrom, porém a compradora esticou o braço e disse que o marrom combinava com a pele dela. Todos os alunos da turma relataram que aprenderam na educação infantil que o lápis rosa-salmão representava a cor da pele, porém vários alunos perceberam que são várias as cores de pele, não resumindo apenas a uma, em especial, a pele de pessoas brancas.

Quando foi lido o item 7 da reportagem que dizia deduzir que a pessoa é pobre ou simples onde o porteiro de um condomínio pensou que uma professora fosse uma faxineira por ela ser negra. O estudante A8 relatou que seus pais compraram uma casa em sociedade com um tio em um condomínio na cidade de Porto Rico/Pr. O município se localiza às margens do rio Paraná e, por isso, um local com grande potencial turístico que atrai turistas de toda a região noroeste e norte do Paraná. Em um dia de sábado, resolveram ir ao local para aproveitar o fim de semana. Seu pai foi com a roupa que estava trabalhando (pintura de casa), seu tio e ele também foram com as roupas que saíram do trabalho (oficina mecânica). Nenhum deles possuía o controle do portão, tendo todos que passar pela portaria, se identificar e apresentar uma pulseira eletrônica que abria o portão. Nesse final de semana o sistema que abria o portão do condomínio com a pulseira estava fora do ar e o trabalhador responsável por controlar a entrada e saída no portão era recém contratado e não os conhecia. Quando chegaram o porteiro não os deixou entrar e disse a eles que a entrada de trabalhadores era outra. Porém, a família disse que possuía uma casa no condomínio, dando ao porteiro a localização da residência. No entanto, o porteiro chamou o segurança que exigiu os documentos pessoais de todos para conferir no sistema e só após a confirmação de que eles realmente possuíam imóvel é que permitiram a entrada da família ao condomínio. Seu tio fez uma reclamação ao síndico e o porteiro foi despedido.

Após esse relato, o professor/pesquisador disse que, infelizmente, o racismo está arraigado na sociedade e que muitas vezes as pessoas não percebem que estão sendo racistas. Ribeiro (2019) em seu livro *Pequeno Manual Antirracista* diz que já foi confundida com faxineira, copeira e até prostituta, que seu irmão tocava trompete, mas sempre que dizia a alguém que era músico perguntavam se ele tocava pandeiro

ou outro instrumento musical do samba. A autora questiona porque pessoas negras são vistas com determinados estereótipos ao invés de serem reconhecidas como seres humanos. Para ela a escola apresenta aos estudantes o mundo dos brancos e a cultura europeia como superior as demais culturas.

No 3ºB o estudante B7 relatou que ao entrar no shopping da cidade com outro colega notou que o segurança ficou observando e andando a uma certa distância deles. Porém, o estudante disse que para piorar o constrangimento de estar sendo observado como possível ladrão por ser negro era que o segurança que o observava também era negro. O professor/pesquisador pontuou que isso é o racismo estrutural, pois se a “sociedade vê o negro como suspeito, se o negro aparece na TV como suspeito, se poucos elementos fazem crer que negros sejam outra coisa a não ser suspeitos, é de se esperar que pessoas negras também achem negros suspeitos” (ALMEIDA, 2020, p. 68).

A estudante B6 disse que sempre fez chapinha para alisar o cabelo porque durante o Ensino Fundamental sofria racismo na escola por ter o cabelo cacheado. A jovem disse que era apelidada de “capa de bíblia” por causa da cor de sua pele e que muitas pessoas diziam que ela seria adotada por que sua mãe é branca. A estudante reclamou algumas vezes com a direção da escola e professores, mas sempre respondiam que não podiam fazer nada a respeito. A jovem estudante passou a aceitar seu cabelo a partir de 2018 quando voltou a deixar o cabelo crescer naturalmente e cacheado. Essa mesma estudante perguntou se pessoas negras também podiam praticar racismo contra pessoas brancas utilizando termos como “branquelo azedo” ou “leite coalhado”. O professor/pesquisador respondeu a aluna que de acordo com Almeida (2020), pessoas negras podem até ser preconceituosas e discriminar pessoas brancas, mas essas práticas não podem ser consideradas racistas, sendo que pessoas pertencentes a grupos minoritários não podem impor desvantagens sociais a pessoas que pertencem a grupos majoritários, ou seja, “homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele” (ALMEIDA, 2020, p. 53). Essa ideia de racismo reverso é apenas um discurso racista que visa deslegitimar a busca pela igualdade racial.

No 3ºC nesse dia não houve depoimentos de alunos que sofreram ou presenciaram atos de racismo, mas quando foi lido que as cotas raciais eram uma

resposta as desigualdades os estudantes C4 e C5, haitianos disseram não entender porque no Brasil pessoas negras são discriminadas. O aluno C4 perguntou a importância das cotas raciais no combate às desigualdades entre brancos e negros no Brasil. O professor/pesquisador respondeu que o racismo vem desde a época que o território brasileiro era colônia de Portugal quando os africanos foram trazidos a força para serem escravizados. Essa marginalização continuou mesmo após a abolição da escravidão, pois as pessoas negras não receberam incentivos do governo para a inserção na sociedade, atribuindo a eles uma percepção deturpada e estereotipada que podemos perceber nos dias atuais.

A respeito disso, Ribeiro (2019) aponta que após anos servindo de mão de obra escrava, as pessoas negras presenciaram a chegada de imigrantes europeus incentivados pelo governo, inclusive com doação de terras, como política de branqueamento, enquanto eram deixados às margens da sociedade e com o rótulo que representavam um atraso para o país devido a cor da pele. A valorização da cultura europeia em detrimento da cultura negra marcou a história do país e tem seus reflexos na atualidade, como por exemplo, “a ausência de pessoas negras em espaço de poder” (RIBEIRO, 2019, p. 32), “o domínio de homens brancos em instituições públicas - o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privada” (ALMEIDA, 2020, p. 40). O docente também explicou que as cotas raciais foram instituídas pela Lei Federal 12.711/2012 e se constituem como vagas em vestibulares e concursos públicos reservadas a pessoas de origem negra e indígena com o objetivo de diminuir as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, ou seja, “são políticas públicas de promoção de igualdade nos setores públicos e privado, o que visam beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas” (ALMEIDA, 2020, p. 45).

O terceiro e quarto encontro da primeira etapa aconteceram nos dias 07/07/2022 e 30/07/2022 respectivamente, com a realização de diálogos em roda de conversa sobre a presença e manifestação do racismo na sociedade brasileira. Nesses dois encontros os alunos foram incentivados a relatarem manifestações de preconceito e racismo que tinham presenciado ou sofrido. No 3ºA a estudante A9, negra, transexual, relatou que estava de paquera com um menino e marcaram para se encontrar, porém no dia do encontro a mãe do rapaz descobriu e foi até onde ela estava e proferiu palavras ofensivas, homofóbicas e racistas, à chamando de “viadinho”, “bicha preta” e dizendo que ela nunca seria uma mulher de verdade. A

jovem ainda contou um outro episódio em que sofreu ofensas racista, homofóbicas e transfóbicas. Segundo a estudante, ela estava conversando com uma colega em frente à casa da amiga, ao sentir sede, pediu um copo de água para a anfitriã, quando a outra jovem adentrou a casa para pegar a água, seu padrasto saiu xingando a estudante A10 de “viadinho”, “bicha preta” e “macaca”: A estudante disse que ficou sem reação, ouviu as ofensas calada e não quis prestar queixa contra o agressor, não por medo, mas porque não queria confusão. Alguns colegas da turma a questionaram e a incentivaram a prestar queixa na delegacia contra os agressores, porém a jovem disse que não faria porque não queria confusão. O professor/pesquisador perguntou à turma se eles conheciam o conceito interseccionalidade, mas nenhum aluno afirmou conhecer. Então o docente explicou que a jovem foi discriminada por sua orientação sexual e cor/raça, ou seja, a discriminação interseccional que corresponde a um conjunto de opressões que se conectam e coexistem com as “avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo” (AKOTIRENE, 2020, p. 23).

Crenshaw define a interseccionalidade como:

[...] a conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, as opressões de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

No entanto, a interseccionalidade é uma “perspectiva que aborda como o cruzamento de categorias e/ou sistemas de opressão de gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, entre outros, produzem, de modo articulado, desigualdades e são constituídos mutuamente” (SILVA, MENEZES, 2020, p 3).

Ainda no 3ºA o estudante negro A8 relatou que ele e seu pai trabalhavam com pintura de imóveis e sua mãe em uma loja de roupas. Sua mãe queria comprar um carro novo e então, ao saírem do trabalho, com as roupas que estavam trabalhando, foram até uma concessionária do município de Paranavaí com a intenção de comprar o carro. Ao chegarem no local, com as roupas e calçados com marcas de tinta notaram que havia duas vendedoras que não estavam atendendo nenhum cliente, mas nenhuma delas se levantou para atendê-los. A família foi olhar o carro do interesse e, nesse momento observaram que receberam olhares desconfiados dos funcionários

da loja. Como não foram atendidos resolveram ir embora, quando já estavam fora da loja um vendedor que os seguiu perguntou se eles queriam algo. Então o pai respondeu que não tinha interesse em mais nada da loja. A família então se dirigiu à outra concessionária da cidade, e nessa foram muito bem recepcionados e atendidos por uma vendedora negra, então compraram o carro novo 0 km.

O estudante A8 ainda fez outro relato. Contou a turma que dentro do condomínio onde a família dele possui casa na cidade de Porto Rico, para usufruir da piscina precisa apresentar uma pulseira eletrônica para a catraca abrir e poder entrar, quando ele foi entrar o segurança que cuidava da catraca perguntou se a pulseira era dele mesmo ou pegou de outra pessoa alegando que tinha visto um menino igual a ele pedindo a pulseira de outras pessoas para poder entrar na piscina. O jovem disse que a pulseira era dele mesmo e que possuía casa no condomínio e deu o endereço da residência, mesmo assim o segurança ficou desconfiado, mas permitiu a sua entrada. O jovem disse que fez uma reclamação ao síndico, mas nenhuma atitude foi tomada.

O aluno A10 relatou que trabalhava em uma loja da cidade que estava ofertando uma vaga de emprego. Apareceram duas candidatas, no mesmo dia, para realizar entrevista de emprego, uma era branca e a outra negra. A loja, porém, contratou a mulher branca. Passados alguns dias, o jovem em conversa com o gerente, ao qual tinha bastante amizade, ouviu em tom de sátira que não contratou a outra moça pelo fato dela ser negra e ter cara de mulher preguiçosa e descomprometida. O jovem, que é branco, disse que foi muito doloroso ouvir isso do gerente. Porém, a moça branca que foi contratada deu um desfalque de dois mil reais para a loja.

No 3º ano a estudante B8 relatou que quando criança sofria racismo na escola, como tem o cabelo crespo as colegas a chamavam de “cabelo de ninho de passarinho” e cabelo “bombril”. Então decidiu alisar o cabelo para fugir das importunações das outras crianças. Porém, ao ingressar no Ensino Médio a estudante resolveu assumir sua identidade e voltou a deixar os cabelos crescerem de forma natural, sem procedimentos de alisamentos.

A estudante B9 relatou que no 7º ano do Ensino Fundamental presenciou uma cena de racismo a uma colega negra. A turma era composta pela maioria de estudantes brancos e ela percebeu que sua colega negra não tinha amizade com as outras alunas. Diante de tal constatação ela perguntou a uma colega de sala porque

as meninas da turma não mantinham amizade com a jovem negra. Sua colega relatou que certo dia as meninas estavam brincando de jornalista e a aluna negra querendo participar da brincadeira pegou uma caneta e foi entrevistar uma colega branca e a menina que seria entrevistada disse que ela não poderia brincar porque não existia jornalista negra e de cabelo cacheado.

A estudante B9 fez outro relato, dizendo que cursou o Ensino Fundamental em colégio particular e sofria racismo por ter cabelo cacheado, ela ouvia das colegas que tinha o cabelo “ruim” e o cabelo servia como bucha de lavar louça. Em casa a mãe da estudante mantinha seus cabelos lisos e ao ouvir a reclamação da filha sobre o que estava sofrendo na escola a incentivou a alisar os cabelos também. O primeiro passo foi alisar apenas a franja. No entanto, continuou sofrendo ofensas das colegas na escola que comparavam a parte alisada dizendo que era cabelo bom com a parte crespa do cabelo e dizendo que era cabelo ruim. Ao chegar em casa a jovem disse a sua mãe que gostaria de alisar o cabelo, a mãe questionou porque ao passo que ela respondeu que a mãe tinha cabelo liso e ela queria liso também e acabou alisando o cabelo todo. No dia seguinte, ela foi com o cabelo alisado para escola e as meninas que não conversavam e não tinham amizade com ela disseram que ela estava mais bonita e desse dia em diante passaram ter amizade e pararam com as atitudes racistas.

A aluna B10 disse que quando era criança não se importava em ter o cabelo crespo e adorava os penteados que sua mãe fazia nela. Em 2014 ouviu um comentário racista que a fez olhar seu cabelo de forma negativa e começou a acreditar que seu cabelo não era bonito. Como os comentários não paravam, a jovem começou a dizer para sua mãe e avó que não gostava do cabelo. Situação que fez a avó, em 2015, dar uma progressiva de presente de aniversário de onze anos. A estudante realizou progressiva até o ano de 2018 quando percebeu que seus cabelos estavam caindo em grande quantidade por causa da química utilizada nesse procedimento, e, por causa da queda de cabelo, os comentários racistas voltaram. Sua avó então resolveu ajudar a neta a assumir sua identidade e seus cabelos ensinando a hidratar e cuidar dos cabelos. Ela cortou as partes do cabelo que estava com progressiva e deixou a raiz crescer naturalmente. Em 2020, na semana de seu aniversário, a avó novamente lhe deu um presente, mas dessa vez foram cachos definitivos. Desde então ela cuida dos cabelos como o seu bem mais precioso. Ainda hoje ela escuta comentários

racistas sobre seu cabelo, porém ela simplesmente ignora, pois segundo ela apenas ela mesma tem o direito de opinar sobre o próprio cabelo.

No 3ºC, por haver poucos alunos e os mesmo dizerem que não tinham relatos sobre atitudes racistas o professor/pesquisador orientou-os a analisar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, uma vez que o racismo não consiste apenas em ofender verbalmente as pessoas negras, mas ao tratamento diferenciado a pessoas de determinados grupos racializados, como por exemplo uma empresa que atribui os melhores empregos a pessoas brancas e os de menor remuneração a pessoas negras. Quando solicitado que observassem os principais comércios e prestadores de serviços da cidade, como por exemplo bancos, clínicas médicas, cartórios, escritórios contábeis, advocacias, shopping, lojas de grifes entre outros e analisar quem são as pessoas que estão trabalhando e quais cargos ocupam, todos os alunos dessa turma disseram que nunca foram atendidos por um médico negro e o aluno C1 disse que nas clínicas da cidade, não só os médicos, mas os assistentes e recepcionistas em sua maioria são pessoas brancas. Nos bancos o estudante C1 observou que os trabalhadores dos caixas, atendentes e gerentes são a maioria brancos, mas os seguranças e trabalhadores da limpeza são, em sua maioria negros.

Ao citar o shopping, o estudante C2 disse que nas lojas a maioria dos funcionários são brancos, quase não percebendo a presença de negros, exceto trabalhadores de limpeza e segurança. Quando comparado a escola com o mercado de trabalho, os alunos observaram que a maioria dos professores e funcionários do setor administrativo do colégio são brancos, e que os funcionários de serviços gerais são negros. Esse encontro foi importante para que os alunos entendessem que o racismo é um mal que opera de forma individual, institucional e estrutural e que “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2020, p. 47).

Em relação ao racismo sofrido pelos alunos por parte dos professores e funcionários do colégio os discentes relataram haver tratamento igual para alunos brancos e negros. No entanto, “o racismo é algo tão presente na sociedade brasileira que muitas vezes passa despercebido” (RIBEIRO, 2019, p. 38). Os professores podem reforçar o racismo sem a percepção dos estudantes quando simplesmente reproduzem um currículo eurocêntrico que apresenta “um mundo em que negros e

negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (ALMEIDA, 2020, p. 65).

Nesses dois encontros também foi apresentada a proposta de trabalhos que eles iriam desenvolver nos próximos encontros e os próprios participantes apresentaram várias ideias sobre o que poderiam produzir, como a elaboração de vídeos, cartazes, pinturas, museu temático, jogo tinta na cara com quiz antirracista, entre outros.

- Segunda Etapa

A segunda etapa foi dividida em dois encontros, sendo duas aulas de 50 minutos cada. O primeiro encontro foi realizado no dia 04/08/2022 dentro da sala de aula. Como proposta de trabalho foi realizada a leitura pelos alunos sobre os conceitos de racismo, preconceito e discriminação retirados do livro “Racismo Estrutural” de Silvio Almeida (2020). Cada aluno recebeu o texto impresso para poder acompanhar a leitura e fazer anotações. Com a leitura dos conceitos muitos alunos lembraram-se da dinâmica do dado realizada no dia 23/06/2022 tecendo alguns comentários os termos preconceito, racismo e discriminação.

No 3ºA a estudante A11 disse que, até então, não conseguia distinguir diferença entre os conceitos apresentados, para ela os termos preconceito e racismo significavam a mesma coisa. O professor/pesquisador embasado no livro de Almeida (2020) caracterizou os termos afirmando que o racismo se constitui de práticas discriminatórias baseadas na raça que podem se manifestar de maneiras conscientes ou inconsciente causando vantagens ou desvantagens a grupos racialmente identificados. Já preconceito é um juízo sem exame crítico fundamentado em estereótipos sobre pessoas que compõem um determinado grupo racializado.

O estudante A7 argumentou que, conforme a leitura, o colégio contribui com o racismo porque a maioria dos docentes são brancos. O professor/pesquisador argumentou que, segundo Almeida (2020) isso pode ser classificado como racismo institucional sendo que há um domínio de docentes brancos na instituição de ensino. O docente ainda questionou o estudante a refletir se a maioria dos funcionários de serviços gerais também eram brancos, ao passo que o estudante A7 disse que a maioria era composta por mulheres negras. Nesse caso, o racismo também é

ideológico que considera mulheres negras “pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisão, expostas a todo tipo de violência” (ALMEIDA, 2020, p. 67).

Além da leitura do texto selecionado, foi exibido o vídeo “Ninguém nasce racista. Continue criança”. O vídeo simula um suposto teste para atores e atrizes mirins que deveriam decorar frases racistas e dizer olhando para uma atriz negra. A maioria das crianças selecionadas para o suposto teste eram negras e apesar de tentarem, não conseguiram repetir as frases de cunho racista. No decorrer do vídeo, as crianças são informadas que as frases são reais e foram retiradas da internet, que pessoas reais falaram para outras pessoas. Ainda durante o vídeo, há o relato de uma menina negra que sofreu racismo na escola, e uma outra que havia sido ofendida com frases racistas.

No 3ºA a estudante A12 lembrou dos comentários racistas sofridos pela jornalista Maria Júlia Coutinho, conhecida como Maju, na página do Facebook do Jornal Nacional da Rede Globo, quando ela começou a apresentar a previsão do tempo. Uma publicação na página oficial do programa no Facebook que trazia a foto da jornalista recebeu vários comentários racistas, como “o tempo está preto hoje”, “essa macaca é tão preta que roubou a minha tv”, “não tenho tv colorida pra ficar olhando essa preta não”, entre outras. “O ataque à apresentadora evidenciou outra faceta do racismo, a de que negros não podem estar presentes nas redes de televisão como profissionais, visto que supostamente não estariam qualificados para tal” (BERLEZE, PEREIRA, 2017, p. 8). O caso ganhou repercussão nacional e uma campanha #SomoTodosMaju foi lançada em apoio a jornalista. Em 2020 a justiça condenou dois homens pelos crimes de racismo e injúria racial contra Maria Júlia Coutinho. O aluno A13 comentou que as redes sociais encorajam as pessoas a expressarem o que elas realmente pensam e são, parecendo que o que se fala no mundo virtual está desconectado do mundo real. De fato, o advento das redes sociais permite “a criação de grupos específicos que compartilham um projeto de identidade, uma visão de mundo e, igualmente, dos preconceitos que estas pessoas têm em comum” (BERLEZE, PEREIRA, 2017, p. 6).

No 3ºB a estudante B9 identificou que sofria discriminação racial quando cursava o 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular. Ela diz que por ter o cabelo crespo sempre era excluída pelas outras meninas da sua turma,

mantendo amizade apenas com uma aluna cadeirante, também excluída por sua condição física. Segundo Almeida (2020), a discriminação racial é o tratamento diferenciado a indivíduos de grupos racialmente identificados. Cabe destaque ao estudante B11 que se sentiu embaraçado ao perguntar se piadas relacionadas ao órgão sexual de asiáticos se encaixava na definição de preconceito. O professor/pesquisador respondeu afirmativamente lembrando o aluno que segundo Almeida (2020) preconceito é o julgamento sem um exame crítico fundamentado em estereótipos a pessoas pertencentes a determinados grupos racializados. O docente ainda ponderou que segundo Moreira (2019) piadas depreciativas sobre a virilidade e o suposto tamanho diminuto do órgão sexual de homens asiáticos é uma forma de dizer que eles são incapazes de satisfazer mulheres em relações sexuais. O mesmo autor afirma que, ao contrário dos asiáticos, homens negros são retratados como bestas sexuais por terem o membro sexual avantajado. Essas percepções são preconceituosas e racistas porque “ao propagar a inadequação sexual de negros e asiáticos, essas piadas estão realmente dizendo que homens brancos são os únicos parceiros sexuais socialmente aceitáveis” (MOREIRA, 2019, p. 88).

O jovem estudante B11 disse que ouviu tais piadas algumas vezes e que em sua concepção as depreciações feitas aos asiáticos seriam realmente verdadeiras. Com a fala desse jovem fica evidente que, com aula voltadas para uma educação antirracista os alunos vão desconstruindo as ideias racistas e preconceituosas “naturalizadas” na sociedade e transmitidas na família ou em outras instituições sociais.

No 3°C, após ver o vídeo o estudante C1 relatou que cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental em uma escola particular da cidade e sempre se destacava por conseguir notas altas na maioria das disciplinas causando ciúmes dos demais alunos que começaram a fazer ofensas racistas no grupo de whatsApp da turma. A mãe do estudante levou o caso até a direção da escola que prontamente interviu convocando os pais e os alunos da turma para uma reunião onde externaram solidariedade ao estudante C1 não tolerando atitudes preconceituosas e racistas entre os discentes. a partir desse momento as ofensas contra o jovem estudante cessaram. O professor/pesquisador indagou a turma sobre o que haviam achado da atitude da mãe em denunciar o caso de racismo sofrido pelo seu filho a direção da escola. Todos os estudantes disseram concordar. O estudante C4 salientou que em sua opinião a escola é o melhor caminho para combater o racismo no Brasil, mas não basta apenas

corrigir os alunos quando cometem atitudes racistas, é preciso trabalhar a educação antirracista em todos os níveis da educação. Com a fala desse jovem estudante, fica evidente que a educação é de fundamental importância na luta e combate ao preconceito e racismo, porém, essa luta não pode ser tarefa apenas da educação, precisa ser de todos, da família, das igrejas, do mercado de trabalho e principalmente, do Estado.

Com a leitura dos textos descritos por Almeida (2020), os relatos, questionamentos e as intervenções do professor/pesquisador, os jovens estudantes disseram compreender os conceitos de preconceito, racismo e discriminação racial. Além disso, o encontro promoveu debates pertinentes para a promoção de uma educação antirracista.

O segundo encontro da segunda etapa, foi realizado no dia 11/08/2022. Nesse dia, os alunos realizaram a leitura do capítulo “Perceba o Racismo Internalizado em Você” do livro “Pequeno Manual Antirracista” de Djamila Ribeiro (2019). Todos receberam o texto impresso e cada parágrafo foi lido por um estudante. Conforme os trechos do texto eram lidos, surgiam comentários entre os alunos em relação a percepção deles de como o racismo está “naturalizado” na sociedade, inclusive no colégio, na sala de aula, nas conversas e brincadeiras entre os colegas.

Nesse mesmo encontro os alunos assistiram ao vídeo “Como você enxerga o racismo? Veja a campanha ‘Teste de Imagem’ no #ProgramaDiferente”. Uma campanha do Governo do Paraná em parceria com a Assessoria Especial da Juventude e o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial. Nessa campanha, os funcionários do Departamento de Recursos Humanos participaram de um experimento. Os profissionais foram divididos em dois grupos. Ao primeiro grupo foram apresentadas imagens de pessoas brancas em situações comuns do cotidiano, como um homem correndo, uma mulher olhando uma blusa, um homem de terno, outro lidando com plantas, uma mulher na cozinha limpando a pia e outra com um spray fazendo uma pintura no muro. Imagens idênticas foram apresentadas ao segundo grupo, mas com pessoas negras. Ao olhar as imagens os participantes deveriam responder o que eles viam nas imagens e o resultado foi alarmante, pois a maioria das respostas dos profissionais do segundo grupo colocaram os negros em situação social inferior em relação aos brancos, como por exemplo, dizendo que o homem negro estava fugindo, o outro era segurança, a mulher era empregada doméstica, a jovem estava pichando o muro.

No 3ºA a estudante A14 disse que várias vezes ouviu piadas racistas nas conversas entre colegas e até mesmo no âmbito familiar. Quando questionada sobre a reação dela ao ouvir tais piadas a mesma respondeu que sempre achou engraçado juntamente com todos da família e davam boas risadas, mas que hoje ela entende que se achou a piada racista engraçada e deu risada ela também estava sendo racista. Para Moreira (2019) as piadas que reproduzem estereótipos negativos de pessoas negras fomentam práticas e atitudes discriminatórias a pessoas identificadas com determinados grupos raciais em outros contextos.

Para o estudante B2 do 3ºB, o vídeo reflete o cotidiano da sociedade e o que a mídia transmite ao colocar as pessoas negras em situação socialmente inferior em relação aos brancos nas telenovelas, por exemplo. A respeito disso, Almeida (2020) afirma que depois de anos assistindo a novelas brasileiras as pessoas acabam se convencendo de que mulheres negras possuem vocação para o trabalho doméstico e homens negros têm personalidades para serem criminosos ou pessoas muito simples e que homens brancos naturalmente tem personalidades de líderes e para ocupar cargos mais complexos por serem mais racionais.

Os estudantes do 3ºC se mostraram sempre mais retraídos e quase sempre diziam não ter nada a relatar, porém o professor/pesquisador lembrou-os de que o estudante C4, haitiano, sofria racismo pelos colegas da sala de aula quando era chamado de “negão”, “você está fazendo sombra” e “tem que voltar para o tronco”. Porém os jovens disseram não se tratar de racismo e sim de brincadeira. O próprio aluno que sofria o racismo dizia não se importar porque os colegas apenas estavam brincando e que não enxergava aquelas “brincadeiras” como ofensa ou racismo. O professor/pesquisador então alertou-os que aquelas supostas “brincadeiras” na verdade eram o que Moreira (2019) denomina de racismo recreativo que a priori parecem ser inofensivas, mas que na verdade são depreciativas ao associar as características estéticas e culturais das pessoas negras como algo negativo, moralmente inferior e desagradável.

Nesse contexto, observa-se que apesar de todos os avanços com a Lei nº 10639/03 e a Lei nº 11645/08 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana, afro-brasileira e dos povos indígenas do Brasil “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre” (RIBEIRO, 2019, p. 38).

- Terceira Etapa

A terceira etapa foi dividida em três encontros, sendo esses realizados nos dias 25/08/2022, 01/09/2022 e 08/09/2022 e foi dedicada a produção de trabalhos pelos alunos. Os estudantes tiveram liberdade para desenvolverem suas ideias conforme as habilidades de cada um. Diversos trabalhos foram produzidos, como a confecção de cartazes com frases e desenhos antirracistas (Figura 15), pintura de quadros, produção de vídeos, organização de museu temático contando a história das lutas dos negros contra a escravização e o racismo no Brasil, elaboração de um quiz e escrita de poemas que foram apresentados a comunidade escolar na semana do Dia da Consciência Negra.

Figura 15 – Alunos confeccionando cartazes com frases e desenhos antirracistas

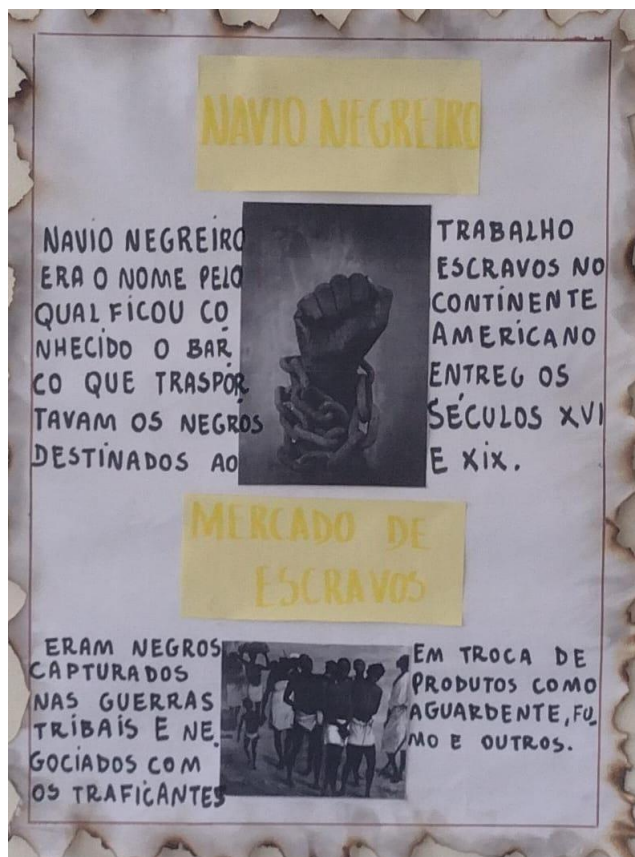


Fonte: Acervo do autor

- Quarta Etapa

A quarta e última etapa foi realizada no dia 25/11/2022 com a apresentação dos trabalhos produzidos na etapa anterior durante os três períodos para celebrar o Dia da Consciência Negra. Além da exposição dos trabalhos, diversas atividades referentes ao tema foram apresentadas no colégio. Essa etapa contou com a mobilização e envolvimento de todo o corpo docente, equipe pedagógica, direção e

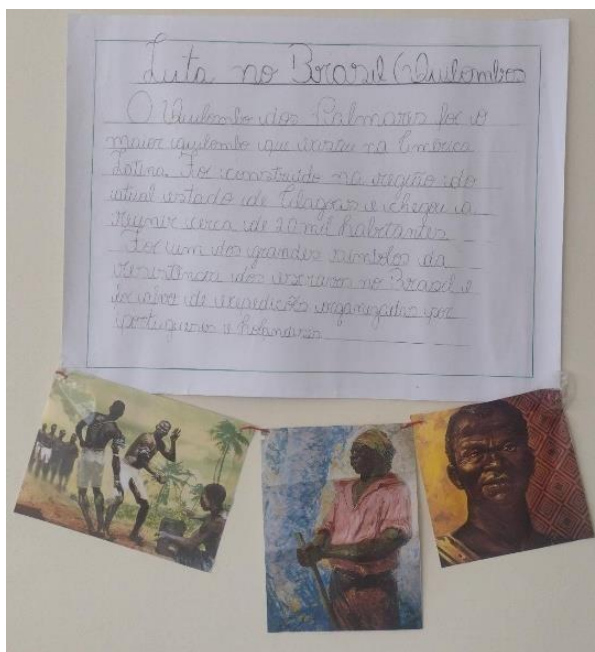
Figura 17 – Cartaz: Navio Negreiro



Fonte: Acervo do autor

A terceira peça (Figura 18) conta um pouco da luta dos escravizados no Brasil evidenciando os quilombos, especialmente o Quilombo dos Palmares como o maior existente na América Latina e um dos principais símbolos da resistência contra a escravidão no Brasil.

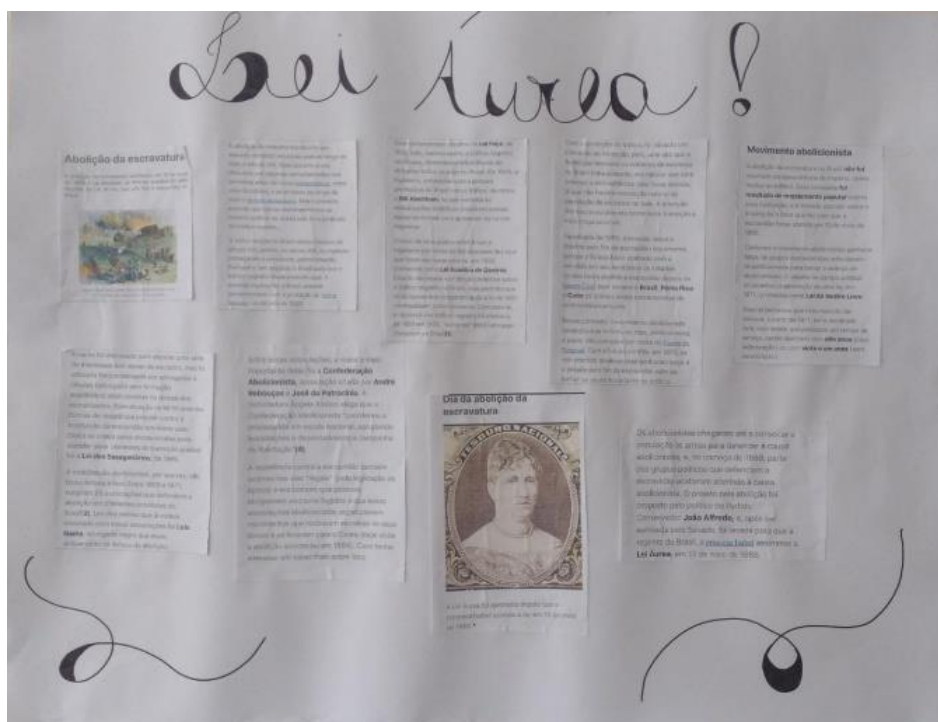
Figura 18 – Cartaz: Luta e resistência



Fonte: Acervo do autor

Depois de muita luta pela abolição dos escravizados, a quarta peça (Figura 19) mostra a promulgação da Lei Áurea, que pôs fim a escravidão no Brasil. Porém, a libertação dos escravizados não foi um presente dado pelos brancos bonzinhos, e sim através de muita luta como mostra a peça explanando que a luta pela abolição dos escravos era debatida no Brasil por algumas personalidades, como José Bonifácio. Os debates internos e a pressão externo forçou o governo a aprovar a Lei Eusébio de Queirós que proibiu o tráfico negreiro para o Brasil. Na década de 1860 a pressão externa pela libertação dos escravos de países como Rússia e Estados Unidos que havia abolido a escravidão fez com que os movimentos internos ganhassem força e mais um passo foi dado com aprovação da Lei do Ventre Livre que declarava que todo nascido de escrava seria declarado livre a partir de 1871. Em 1885 foi a vez de entrar em vigor a Lei dos Sexagenários que concedia liberdade aos escravos que tivessem mais de 60 anos de idade. Essas leis deram mais força aos abolicionistas que entre 1868 e 1871 fundaram 25 associações que defendiam o fim da escravidão. Um dos nomes mais influentes foi o do advogado negro Luís Gama, além de André Rebouças e José do Patrocínio que fundaram a Confederação Abolicionista, a associação mais importante na luta contra a escravidão. Enfim, em maio de 1888 a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea que deu liberdade aos escravos no Brasil.

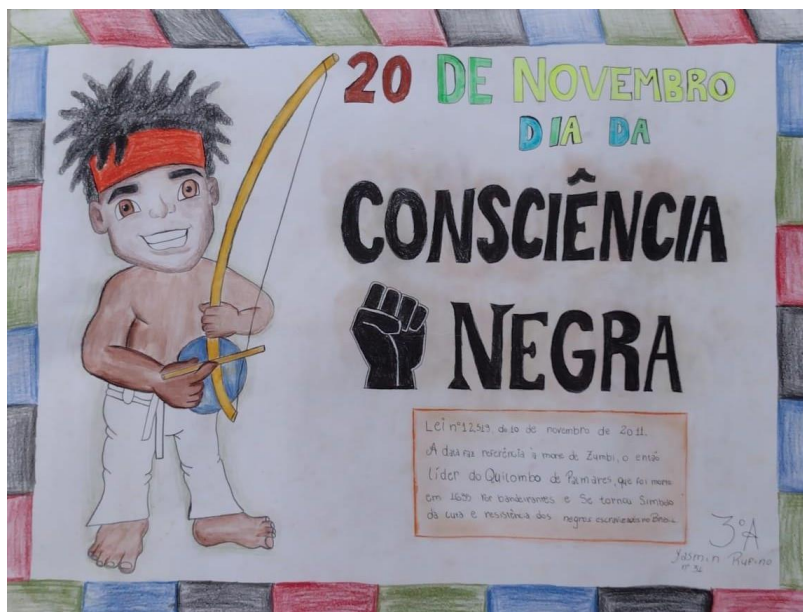
Figura 19 – A Conquista da Liberdade



Fonte: Acervo do autor

A quinta peça (Figura 20) mostra que a luta dos negros não cessou após o fim da escravização, uma vez que o racismo está muito presente na sociedade brasileira. Instituído pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, o dia 20 de novembro ficou conhecido como o dia da Consciência Negra que remete a morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, em 1665. Além de lembrar a morte de Zumbi dos Palmares, a data, que faz parte do calendário oficial brasileiro, serve para refletir sobre as dificuldades enfrentadas pela população negra no Brasil, como a discriminação social e o racismo estrutural. A peça também retrata um capoeirista. A capoeira surgiu durante o período da escravidão como uma forma de luta e resistência em resposta a violência sofrida pelos escravos no Brasil. Com golpes e movimentos corporais ágeis, a capoeira “além de ser, uma expressão de rebeldia ao sistema escravocrata, servia de núcleo para o fomento da resistência, onde vários indivíduos na mesma situação se encontravam e compartilhavam suas angústias, alegrias” (OLIVEIRA, 2014, p. 114).

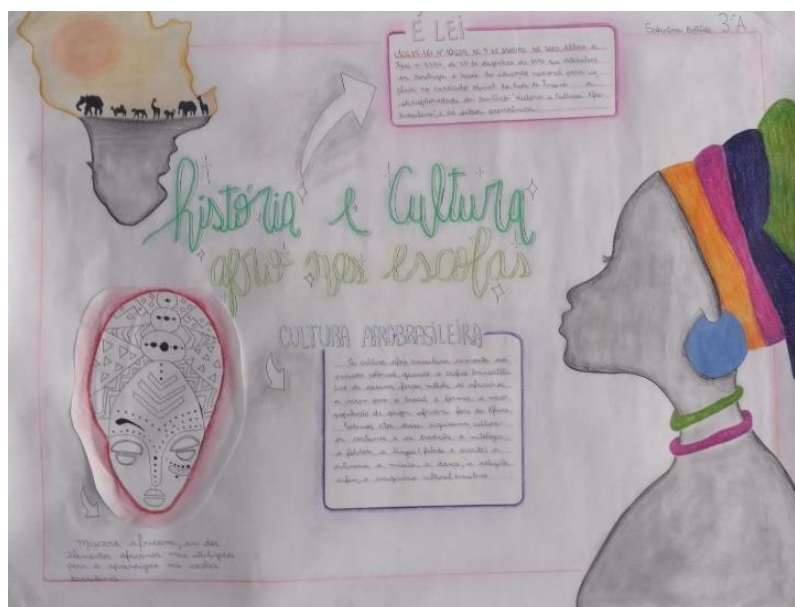
Figura 20 – Cartaz: Dia da Consciência Negra – Lei nº 12.519/2011



Fonte: Acervo do autor

A sexta peça (Figura 21) traz a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de todo o país como importante conquista na luta contra a desigualdade social e o racismo estrutural. Por se tratar das comemorações específicas do Dia da Consciência Negra a peça não trouxe a Lei 11.645/08 que obriga o estudo da História e Cultura da África, Afro-Brasileira e Indígena.

Figura 21 – Lei 10.639/03



Fonte: Acervo do autor

A última peça (Figura 22) do museu temático evidencia uma das conquistas mais importantes na luta contra a desigualdade social e o racismo estrutural que é a Lei 12.711/12 ou Lei de Cotas que estabelece que 50% das vagas para alunos que estudaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, sendo que metade dessas vagas são destinadas à população com renda familiar de até 1,5 salário mínimo por pessoa da família, e a outra metade para alunos com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Nos dois casos também são levados em conta as vagas das cotas raciais e para alunos com deficiência distribuídas conforme a proporção de indígenas, negros, pardos e pessoas com deficiência da unidade da Federação onde está situada a universidade ou instituto federal, tendo por base os dados apurados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A peça evidencia que cotas não é favor ou uma esmola, mas um direito.

Figura 22 – Lei raciais: Direito conquistado



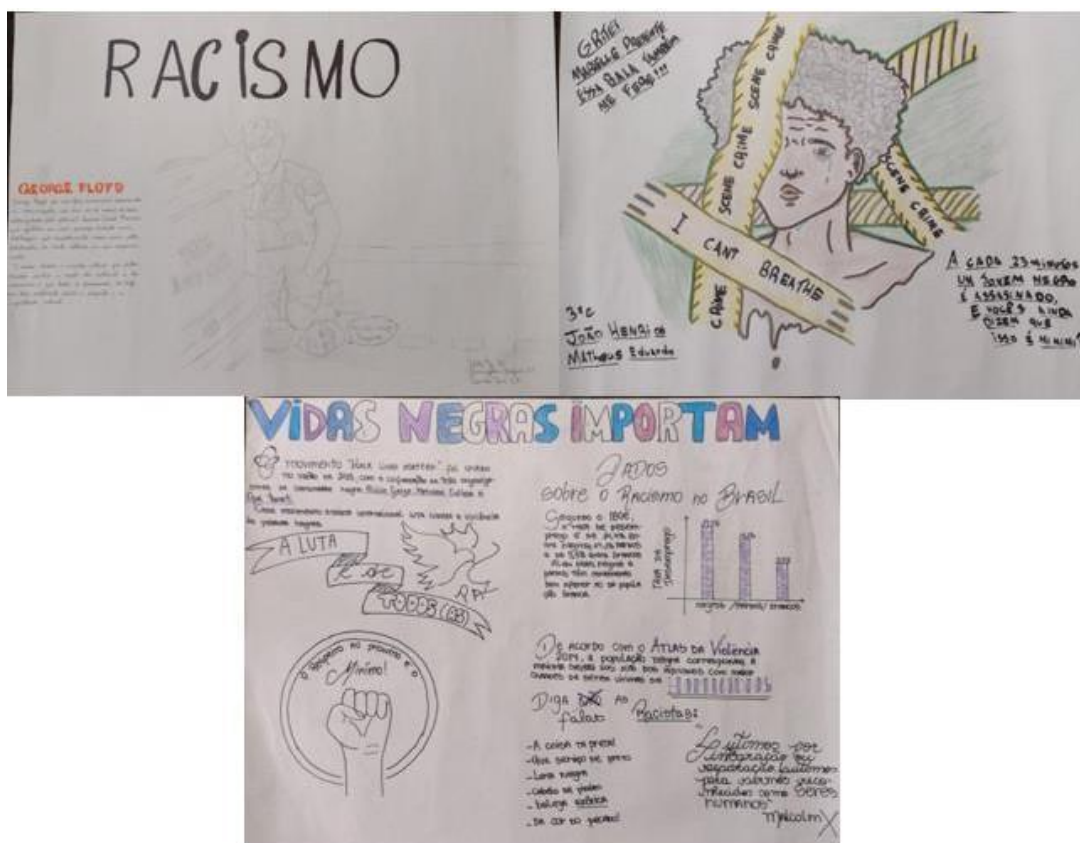
Fonte: Acervo do autor

Após passar pelo museu temático, os visitantes eram dirigidos até uma sala com exposição de cartazes com frases, desenhos e pinturas antirracistas produzidos

pelos alunos do 3ºA, 3ºB e 3ºC, além de um vídeo produzido pelos alunos do 3ºB e um livro com 10 poemas antirracista produzido por uma aluna, também do 3ºB.

Alguns cartazes trouxeram dados de como o racismo estrutural opera no Brasil, como por exemplo a taxa de desemprego ser maior entre os negros e o mapa da violência denunciando que a cada 23 minutos um jovem negro morre no Brasil. É evidente que os negros são as maiores vítimas da violência, pois “representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas” (RIBEIRO, 2019, p. 93). Um dos cartazes lembra o assassinato da socióloga e vereadora Marielle Franco, mulher, negra, militante em defesa dos direitos humanos e para dar visibilidade a temas como a importância da participação de mulheres, negros, LGBTQIA+. Um outro cartaz fez referência a morte do afro-americano George Floyd que foi sufocado sob o joelho de um ex-policial branco (Figura 23). Com a leitura desses cartazes o leitor percebe como o racismo estrutural está presente não só na sociedade brasileira, mas também no Estados Unidos, causando desigualdade social e a morte de muitas pessoas negras vítimas do racismo.

Figura 23 – Cartazes: Racismo estrutural



Fonte: Acervo do autor

Alguns trabalhos trouxeram a mensagem que os seres humanos são todos iguais e possuem os mesmos direitos independente de sua cor ou origem, que a cor da pele ou fibra do cabelo não pode definir a condição de vida de um ser humano e que não há democracia em uma sociedade estruturado pelo racismo (Figura 24). Em outras palavras, onde existe o racismo “não existe nem nunca existirá respeito às diferenças em um mundo em que pessoas morrem de fome ou são assassinadas pela cor da pele” (ALMEIDA, 2020, p 116).

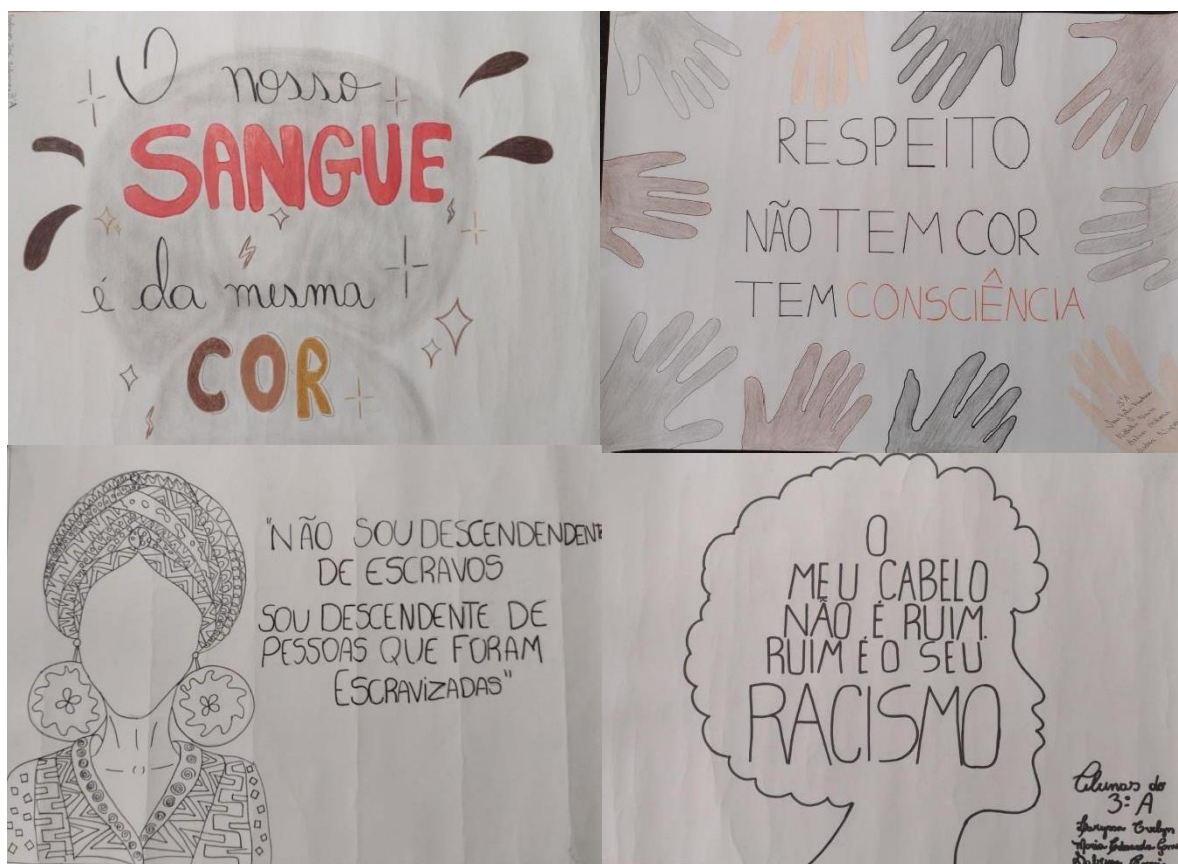
Figura 24 – Cartazes: Direitos humanos e cidadania



Fonte: Acervo do autor

Na exposição também haviam peças que reforçava o sentimento de pertencimento, a identidade e orgulho de ser negro (Figura 25), conscientizando que os estereótipos negativos em relação ao cabelo crespo é uma forma de dizer que existe um padrão europeu como correto e aceitável a ser seguido. Quijano (2009) afirma que algumas diferenças fenotípicas, como a cor da pele, o cabelo a cor dos olhos foram utilizados para classificar os povos em raças como justificativa para subjugar e escravizar os negros. Porém esse julgamento de que o negro é inferior continua enraizado na sociedade atual. Por isso um dos cartazes traz a frase de que o respeito deve partir da consciência de cada indivíduo em aceitar as diferenças.

Figura 25 – Cartazes: Desconstrução de estereótipos



Fonte: Acervo do autor

Na exposição havia quadros (Figura 26) apenas com pinturas, porém, com imenso significado. Os braços levantados com os punhos fechados representam a luta contra opressão e o racismo e que vidas negras importam. Segundo Rodrigues e Balbino (2020) os atletas norte-americanos Tommie Smith e John Carlos foram medalha de ouro e bronze na prova de 200 metros rasos nas olimpíadas de 1968 no México, ao subirem no pódio e ouvir o hino nacional dos Estados Unidos os dois baixaram a cabeça e levantaram os braços com os punhos fechados em forma de protesto contra o racismo e a discriminação que os negros estavam submetidos no regime de segregação racial na sociedade estadunidense. Nos dias atuais esse gesto é repetido ao redor do mundo em vários segmentos na luta contra o preconceito, discriminação e racismo.

Figura 26 – Quadros: Vidas negras importam

Fonte: Acervo do autor

Logo após a exposição dos cartazes e quadros os visitantes eram convidados a assistirem dois vídeos produzidos pelos alunos. O primeiro vídeo produzido por três alunos do 3ºB e um do 3ºA encenava dois candidatos que passariam por uma análise de currículo e entrevista por uma vaga de emprego em uma empresa. Um dos candidatos ao chegar na empresa avistou um homem negro andando no corredor e em seu interior pensou se tratar de um faxineiro. Alguns minutos depois foi ao banheiro e esbarrou nesse mesmo homem que prontamente pediu desculpas, porém o candidato ao emprego o ofendeu chamando de preto e que ele deveria ser o faxineiro. Quando os dois candidatos foram chamados para entrevista, para surpresa do agressor, o homem negro que ele havia ofendido era o dono da empresa que ao analisar os currículos dos dois concorrentes disse que o agressor tinha um currículo muito bom, mas que a atitude racista que teve não se enquadrava no perfil de funcionário que a empresa precisava contratando assim o outro candidato. Segundo Almeida (2020) as telenovelas convencem fiéis espectadores de que homens negros são ingênuos e não tem aptidão para trabalhos complexos. Ribeiro (2019) corrobora com Almeida (2020) ao afirmar que mulheres negras circulando em espaço de poder são reduzidas a determinados estereótipos, e geralmente vistas como copeira, faxineira, “em vez de serem reconhecidas como seres humanos em toda a sua

complexidade e com suas contradições [...] Dessa mesma premissa deriva o imperativo de não tratar pessoas negras com condescendência” (RIBEIRO, 2019, p. 25-26).

O segundo vídeo foi produzido por dois alunos negros e surdos, um do 2ºB e outro do 9ºA, junto com a professora da Sala de Recursos, Surdez. Os dois alunos falaram em libras sobre a importância do Dia da Consciência Negra, data oficializada pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, lembrança da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, em 1965, para a percepção de pessoas negras em relação a suas raízes, cultura e lembranças de seus antepassados e do sentimento de pertencimento como um valor que faz parte da formação identitária do Brasil na luta contra o racismo.

- Jogo de tinta na cara com perguntas antirracistas (Quadro 2) organizados pelos alunos do 3ºB. As questões foram elaboradas pelos alunos sob supervisão do professor/pesquisador.

Quadro 2 – Perguntas utilizadas no Jogo de tinta na cara

1 - Lei assinada em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel que aboliu a escravidão no Brasil. a) Lei Aurea b) Lei Eusébio de Queiróz c) Lei dos Sexagenários	2 – Comunidades de regiões remanescentes de quilombos, que eram formadas por escravos fugitivos na época da escravidão no Brasil. a) Capoeiristas b) Olodum c) Quilombolas	3 – Celebração comemorada no dia 20 de novembro que ressalta a importância de refletir sobre a posição dos negros na sociedade. a) Dia da Consciência Negra b) Dia da libertação dos escravos c) Dia Nacional do Samba	4 - Fundada em 22 de agosto de 1988.é primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. a) Fundação Axé b) Fundação Palmares c) Fundação Xangô
5 - Expressão cultural e esporte afro-brasileiro que mistura arte marcial, dança e música criada no século XVII por descendentes de escravos africanos atualmente difundida por todo território brasileiro. a) Axé b) Feijoada c) Capoeira	6 - Quando instituições públicas ou privadas, o Estado e as leis, de forma indireta, promovem a exclusão ou o preconceito racial. a) Racismo Estrutural b) Racismo Institucional c) Racismo Individual	7 – Migração forçada de africanos com o objetivo de escraviza-los no continente americano, incluindo o Brasil ficou conhecido como: a) Tráfico de escravos b) Tráfico negroiro c) Tráfico de africanos	8 - Reservas de vagas em vestibulares, provas e concursos públicos destinadas a pessoas pretas, pardas ou indígenas visando diminuir a desigualdade racial no Brasil. a) Cotas raciais b) Cotas sociais c) Cotas afrodescendentes
9 – Juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que	10 – É a atribuição de tratamento diferenciado a	11 – Forma sistêmica de discriminação que	12 – Lei que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade

pertençam a um determinado grupo racializado, que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Por exemplo, considerar negros violentos. a) preconceito racial b) discriminação racial c) racismo	membros de grupos racialmente identificados. a) preconceito racial b) discriminação racial c) racismo	tem a raça como fundamento. a) preconceito racial b) discriminação racial c) racismo	da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. a) Lei 10.630/03 b) Lei 11.645/08 c) Lei 9.394/96
---	---	--	--

Fonte: O autor

Nesse jogo os oponentes ficavam um de frente para o outro tendo sobre uma mesa uma garrafa plástica. Um aluno fazia a leitura de uma questão selecionada e as alternativas. O participante que pegasse a garrafa primeiro respondia à questão, se esse acertasse passava tinta no rosto do outro, se caso errasse a resposta levava tinta na cara. Muitos alunos elogiaram a atividade, pois aprenderam e se divertiram com questões sobre a cultura e história da África e Afro-Brasileira.

Além dos trabalhos realizados com os alunos do 3ºA, 3ºB e 3ºC outros trabalhos foram apresentados por outras turmas do colégio sob supervisão de outros professores.

- Oficina de hip-hop organizada por alunos do 1ºD, 2ºA e 2ºB tendo a professora de língua portuguesa como supervisora que trabalhou algumas aulas mostrando a história e o objetivo do Hip Hop relacionando com a consciência negra. A oficina funcionou da seguinte forma: em uma sala de aula, era permitida a entrada de 10 pessoas de cada vez. Os participantes assistiam o vídeo “Movimento Hip Hop, contando a história e o objetivo do movimento artístico, fazendo sua relação com a consciência negra, depois osicineiros ensinavam uma coreografia de hip hop aos visitantes que arriscavam os passos. Segundo Sousa (2015), o Hip Hop é um movimento artístico e cultural que mistura música, dança, graffiti e diversos outros elementos que surgiu nos Estados Unidos em um contexto de perseguição institucional aos movimentos que lutavam contra o racismo. O Hip Hop “vem atuando no Brasil desde meados da década de 1980 e segue denunciando e lutando contra o racismo estrutural e o genocídio da juventude negra” (BASTOS, 2020, p. 66). A oficina de Hip Hop aproveitou o interesse dos alunos, unindo teoria e prática, trabalhando elementos ligados a cultura popular da classe jovem, como movimentos sociais e a luta contra o racismo estrutural.

No pátio do colégio, a professora da disciplina de Arte dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, organizou uma exposição de máscaras africanas (Figura 27). Antes da confecção, a docente explicou que as máscaras são elementos da cultura de vários países africanos, especialmente de países da África Subsaariana, pois representam símbolos que aproximam as pessoas da espiritualidade, utilizadas em vários rituais, como nascimentos, celebração de casamentos, funerais, ritos de iniciação, cura de doentes entre outros.

Figura 27 – Máscaras africanas



Fonte: Acervo do autor

Nesse contexto, Dossin (2011) afirma que,

As máscaras são as expressões mais conhecidas da África e quase sempre logram grande envolvimento dos alunos quando trabalhadas em sala de aula. Entretanto, esse pode ser um bom elemento para começarmos um trabalho que favoreça realmente um conhecimento da África, no momento em que essa produção pode demonstrar a riqueza estética que pulula no continente. Através dessa riqueza, por exemplo, se podem demonstrar diferenças na produção artística, na organização sócio-política e nas filosofias dos diversos povos, pois cada um deles desenvolveu formas bastante específicas (DOSSIN, 2011, p.118).

A produção de máscaras africanas está pautada na Lei nº 10.639/03 que regulamenta Ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola permitindo ao educando apropriar de conteúdos e entender elementos da diversidade cultural do continente africano, a migração forçada dos africanos para o trabalho escravo no

Brasil e a contribuição dos negros para a formação social e cultural da sociedade brasileira.

A mesma professora organizou com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais a apresentação do conto africano “O Viajante e seu Cantil de Água”. A docente explicou que em muitos países da África a cultura é transmitida por intermédio da oralidade pelos Griots que “são os sábios, reconhecidos e respeitados pela comunidade. Além de guardião das tradições, são chamados para resolver conflitos, dar conselhos e até presidir cerimônias” (NASCIMENTO, FILHO, 2021, p. 11). Durante os ensaios, a professoras explicou para os alunos quem são os Griots, qual a sua importância para a sociedade. Para Bernart (2021) os Griots são homens sábios e muito respeitados nas comunidades onde vivem que transmite conhecimento ao contar histórias e provérbios, contribuindo com a formação e educação da comunidade ao qual pertence. No Brasil, as histórias narradas pelos griots “são uma referência decolonialista, são símbolo de resistência da preservação de memórias e histórias que garantem a ancestralidade e a reafirmação da identidade do povo negro em um contexto de tentativa de apagamento de suas culturas” (NASCIMENTO, FILHO, 2021, p. 11). De fundamental importância para a formação escolar e identitária dos educandos, a narrativa oral, como o Griot representa a memória, a história e a multiplicidade cultural de um povo.

A professora de Arte dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais organizou um desfile afro com o intuito de estimular a fantasia, imaginação e a criatividade, fortalecer a autonomia, valorização e respeito a diversidade e pluralidade ideias e a estética e compreender as diferentes formas e suportes de representações.

Segundo a professora, no primeiro momento, ela afirma ter conversado com os discentes explicando o significado das máscaras que segundo Dossin (2021) é uma riqueza que demonstra diferenças de produção de arte, organização social e política e dos saberes dos povos africanos. A docente também disse ter comentado sobre as simbologias das pinturas corporais que, conforme Aidar (2017) para muitos povos africanos as pinturas no corpo são importantes expressões da cultura, geralmente ligados a religiosidade e a posição hierárquica na comunidade.

Com trajes, penteados e pinturas corporais africanas, 40 alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental- Anos Finais realizaram no refeitório do colégio o Desfile Afro ressaltando a importância e a influência da cultura africana e afro-brasileira na formação sociocultural do país, valorizando respeito a diversidade. Segundo Medeiros

e colaboradores (2018), o Desfile Afro é um momento oportuno que visa proporcionar aos jovens negros a aceitação da própria cor ao mesmo tempo que estimula os demais alunos respeitar e conviver com as diferenças.

O desfile afro se constitui em uma ação pedagógica pautada na Lei nº 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira na educação básica voltado para uma pedagogia decolonial e antirracista.

No mesmo espaço do desfile afro teve uma apresentação de um grupo de capoeira. Dos componentes do grupo, apenas quatro eram alunos do colégio enquanto os demais foram convidados a realizar a apresentação da capoeira. Nesse caso, não houve um trabalho para mostrar como surgiu a capoeira no Brasil e qual era a sua finalidade e importância para uma educação antirracista. O mestre apenas falou que atualmente a capoeira está difundida por todo o país sendo praticada como uma dança. Porém, a capoeira representa muito mais que uma simples dança, ela representa luta e resistência.

A capoeira surgiu no Brasil colonial com a chegada dos africanos para o trabalho escravo. O sofrimento do trabalho escravo e a luta pela liberdade levou os negros a criar armas de defesa contra os senhores do engenho. Areias (1983) aponta que por não possuírem armas para se defender dos senhores do engenho os negros descobriram os movimentos parecidos com brigas de animais aproveitando suas manifestações culturais de origem da África, como as danças, músicas, cantigas e movimentos e criaram uma arte marcial disfarçada de dança que hoje conhecemos por capoeira.

Por um longo período a capoeira foi proibida no Brasil e os capoeiristas eram considerados pessoas marginalizadas, tanto que “após o Código Criminal do Império do Brasil de 1830, chefes de polícia passaram a enquadrar capoeiristas desordeiros no capítulo que tratava dos vadios e mendigos” (VASCONCELOS, SILVA, 2014, p. 92). Os capoeiristas capturados eram açoitados como punição por seu “crime”. A descriminalização da capoeira veio apenas em 1930 Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, “admitiu seu caráter cultural e oficializou a capoeira como um esporte genuinamente brasileiro” (GUEBERT, MAZIERO, 2019, p. 81).

Nesse sentido, a capoeira deve ser utilizada na escola, dentre outras coisas, como uma ferramenta de luta contra o preconceito e o racismo estrutural, por justiça e igualdade étnico-racial, além do estudo e preservação cultura da África e Afro-

Brasileira ressaltada na Lei n° 10.639/03. Infelizmente, nesse dia a capoeira foi apresentada apenas como uma dança, deixando de ser trabalhada como uma estratégia de luta e resistência ao processo de escravização.

Em outro espaço do pátio do colégio, esse a céu aberto, aconteceu a oficina de jogos africanos, Amarelinha, Sishima e Labirinto, organizados pelos alunos dos 6° anos B e C do Ensino Fundamental – Anos Finais, sob supervisão das professoras de Ciências e Matemática das turmas (Figura 28). Segundo as docentes, o primeiro passo para a realização dos jogos foi realizar uma pesquisa na internet explicando aos educandos como essas atividades lúdicas desenvolvem o raciocínio lógico contribuindo com aprendizado das disciplinas correlacionadas. Conforme os educandos recebiam informações sobre a origem dos jogos também conheciam um pouco da cultura africana e afro-brasileira, pautando sempre no respeito a diversidade.

Figura 28 – Jogos africanos



Fonte: Acervo do autor

Além de despertar o raciocínio lógico os jogos africanos na educação contribuem para “promover a igualdade entre as pessoas de todas as raças e a construção de uma educação de qualidade é preciso caracterizar todas as culturas como fonte de saber, alegrias, conhecimento, espiritualidade, estratégias e organizações” (MULLER, 2013, p. 51).

A história, cultura e saberes dos povos africanos e afro-brasileiros foi ocultada na educação brasileira. Então a existência de jogos, projetos, atividades que melhorem ou desenvolvam a empatia pelo outro podem prevenir 5 choques geradores de possível bullying ou racismo, por exemplo (CARTH, 2018, p. 4-5).

Assim, de forma lúdica, os jogos africanos para o conhecimento de culturas de povos africanos e afro-brasileiros, além de contribuir para a formação do cidadão, visando o coletivo e cooperação, enaltecendo aspectos de cordialidade, respeito e boa convivência do público da instituição de ensino.

No pátio do colégio, organizado pela pedagoga Joana Darc foi realizado o “No Sofá com Joana Darc” que recebeu lideranças negras do município de Paranavaí para uma conversa com a comunidade escolar. Os convidados recepcionados pela pedagoga foram: um professor da rede estadual do Paraná representante da APP Sindicato, a âncora do Meio Dia Paraná Noroeste da RPC afiliada da Rede Globo e uma representante da Vila Rural São João.

O professor representante da APP Sindicato fez uma conversa motivacional com sua história de vida, desde os tempos de criança, as dificuldades para estudar, mas que com muita luta e sacrifício venceu as dificuldades para se formar professor. Dessa forma o professor ressaltou a importância dos estudos na vida das pessoas e da sociedade.

A âncora do Meio-Dia Paraná Noroeste da RPC estudou no próprio colégio e disse que por ser uma instituição muito procurada e que atendia parte da elite de Paranavaí encontrou dificuldade para encontrar vaga para estudar. Filha de pai mecânico e mãe cabelereira tinha muita dificuldade financeira para adquirir os materiais e o uniforme exigidos pelo colégio. Sempre teve o sonho de ser jornalista, mas por ser alta sempre ouvia dos colegas que deveria ser jogadora de vôlei. A jornalista relatou que sofreu discriminação racial devido a cor da pele e de seu cabelo que mantinha o estilo *Black Power*, ouvia piadas, ou pessoas que passavam de carro na rua buzina e xingava, mas ela foi superando todos os preconceitos que sofreu. Quando terminou o Ensino Médio migrou para Espanha onde trabalhou como cabelereira e conseguiu fazer uma reserva financeira. Retornou ao Brasil, ingressou na universidade e se formou em jornalismo. Para encerrar sua fala ela motivou os alunos a enfrentarem os desafios e superarem as dificuldades e não desistirem nunca dos sonhos.

A representante da Vila Rural São João relatou as dificuldades de sua infância que não teve oportunidades de estudar porque tinha que trabalhar para ajudar no sustento da família. Depois que se casou, vieram os filhos e por ter que se dedicar aos cuidados da casa e da família continuou sem poder ir à escola aprendendo a escrever seu nome a pouco tempo. A palestrante também sempre enfatizou a importância de estudar, algo que faz muita falta para ela.

A pedagoga que organizou as palestras relatou que desde os 9 anos de idade trabalhava como doméstica ou como babá e por isso não teve oportunidade de estudar em sua infância e adolescência. Depois de casada e com filhos sempre dizia ao esposo que tinha vontade de estudar. Com respaldo e apoio do cônjuge, de sua mãe irmãos cursou o magistério. Após a conclusão do magistério ingressou no ensino superior no curso de Pedagogia sendo a única entre seus irmãos a possuir diploma de ensino superior, motivo de muito orgulho para ela e todos os membros da família. Desde 2014 a professora participa do Processo de Seleção Simplificado (PSS) para trabalhar na educação básica do Paraná pelas cotas raciais fato que sempre gerava revolta de colegas professores que diziam não ser justo as cotas, mas ela sempre justificava sua classificação segundo a Lei nº 12.990/14 que reserva 20% das vagas em concursos públicos a pessoas negras. Em 2019, assumiu a disciplina de Sociologia no 3º ano do Ensino Médio e por ser negra encontrou muita dificuldade e resistência dos alunos, mas não se deixou abater e sempre deixou claro que cotas não era esmola e sim um direito conquistado através de muita luta do Movimento Negro apresentando aos alunos a lei das cotas raciais que reserva 20% das vagas em concursos públicos a pessoas negras. A docente também apresentou a Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989 que define como crime a discriminação ou preconceito de cor, raça, etnia, religião ou procedência nacional. A mesma não quis levar a situação para a direção do colégio resolvendo com os próprios alunos, mas sempre deixando claro que se não fosse respeitada por ser negra iria tomar as medidas cabíveis dentro da lei. Com isso o problema foi resolvido em sala de aula. Ela também relatou que seus dois filhos ingressaram na universidade utilizando a lei das cotas e incentivou que os estudantes negros não tenham receio de se inscreverem nos vestibulares pelas cotas, pois elas são um direito conquistado por meio de muita luta.

Todos os depoimentos foram muito importantes no combate ao racismo estrutural e para que as cotas raciais nos vestibulares e concursos públicos sejam vistas como um direito conquistado e não uma esmola que reforça o racismo. Para

Carth os Pareceres Curriculares do Conselho Nacional no que tange a Educação Étnica recomenda “ouvir representantes das comunidades, grupos étnicos organizados e especializados nas melhores abordagens temáticas evitando reforço de estereótipos e perpetuação de agressões, racismos e exclusões nos ambientes educativos” (CARTH, 2018. p. 14).

4.3 A AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Após vivenciar todo o percurso de planejamento e aplicação dessa intervenção pedagógica, nesta seção, aponto algumas considerações a respeito da avaliação sobre o trabalho realizado e sobre a aplicabilidade dessa experiência, considerando os percalços e possibilidades que a intervenção apresentou no seu desenrolar.

A direção do colégio e a equipe pedagógica deram total apoio para o desenvolvimento dos trabalhos, principalmente no dia da apresentação dos materiais produzidos, ofertando toda a estrutura e organização para que todos os alunos, professores e funcionários participassem da apresentação e exposição de trabalhos, palestras e desenvolvimento das oficinas.

Vários professores desenvolveram atividades e oficinas com os alunos no dia da comemoração ao Dia da Consciência Negra, porém dois professores de disciplinas centrais para aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 não participaram das atividades permanecendo durante todo o tempo na sala dos professores. É preciso questionar qual o motivo da não participação de educadores na luta contra o racismo. Segundo Gomes,

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar (GOMES, 2012, p. 105).

A mesma autora reforça que é preciso haver uma ruptura epistemológica e curricular para construção de uma pedagogia decolonial na luta contra o racismo estrutural, ou seja, a descolonização dos currículos escolares é um desafio para a educação escolar. Nesse contexto, “a decolonialidade não consiste em um novo universal, que se apresenta como verdadeiro, apresenta-se como opção, expandindo

uma nova maneira de pensamento que se desvincula das cronologias construídas por epistemes ou paradigmas eurocentrados” (PEREIRA, ROCHA, 2020, p. 160).

Mesmo enfrentando resistência por parte de alguns professores na última etapa, a intervenção pedagógica teve aproveitamento satisfatório com o envolvimento, desempenho, produção e participação nas atividades propostas por parte dos alunos. Após a realização das atividades o estudante A10 relatou que após a conclusão dos trabalhos mudou vários posicionamentos, principalmente a forma de tratamento com os colegas, deixando de chamar colegas de “nego” e “nega” e também as “brincadeiras” que hoje ele entende que são racistas, como dizer “olha a cor” ou “coisa de preto” quando os colegas faziam ou falavam algo que consideravam errado.

A estudante B9, depois de cursar o Ensino Fundamental na escola particular iniciou o Ensino Médio na escola pública, porém os dois primeiros anos devido a pandemia COVID19 foi na modalidade remota, retornando na modalidade presencial no 3º ano do Ensino Médio e foi quando ela percebeu que várias colegas da turma e da escola mantinham os cabelos crespos e cacheados. Essa convivência fez a jovem estudante querer retornar aos cabelos cacheados. No entanto, a aluna relatou que decidiu em voltar definitivamente a ter os cabelos naturais (cacheados) após as aulas de Sociologia, quando o professor/pesquisador iniciou o trabalho de Educação antirracista.

Esses relatos evidenciam que a intervenção pedagógica realizada contribuiu para a promoção de uma educação antirracista, além de ressaltar a importância e a urgência de trabalhar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 voltadas para uma Educação antirracista nas escolas públicas e privadas de todo o país para contribuir, resgatar e reforçar a identidade de alunos negros e indígenas.

O preconceito e a discriminação racial são ideologias introjetadas pelo capitalismo moderno e “naturalizadas” pela sociedade. Pessoas negras sofrem com a ideologia do racismo no Brasil, muitas vezes reforçados pelo currículo escolar pautado no eurocentrismo ocultando a cultura, saberes e vivências dos povos do continente africano e afro-brasileiros. Nesse contexto, Brazão aponta que a “colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos” (BRAZÃO, 2017, p. 7). Assim, tem início o processo de subalternização e negação de processos históricos dos não europeus.

Como forma de enfrentamento e desnaturalização do racismo presente nas escolas brasileiras se faz necessário trabalhar conteúdos pautados em

[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Desse modo, a busca por uma educação antirracista é um desafio que precisa ser enfrentado por toda a comunidade escolar durante todo o ano letivo. Ressalta-se assim que é “imprescindível a discussão em torno de uma educação antirracista na formação continuada de professoras/es, numa perspectiva decolonial” (PEREIRA, ROCHA, 2020, p. 154), principalmente para aqueles que não tiveram em sua formação inicial experiência com uma educação voltada para as relações étnico- raciais.

Embora o Dia da Consciência Negra seja marcado por importantes pautas do movimento negro, a discussão sobre uma escola e sociedade antirracista é um tema que deve ser abordado durante todo o ano letivo, oportunizando a todos os educandos participar plenamente do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa consistiu em propiciar diálogos para uma educação antirracista com as juventudes do Ensino Médio nas aulas de Sociologia, buscando promover uma educação democrática, emancipatória, libertadora e humanista e aprimorar a prática docente do professor/pesquisador, além da produção de uma proposta que possa servir de referência teórico-prática-política (um giro decolonial) para os demais professores, fornecendo modelos de atividades, recursos e estratégias concretas a serem realizadas no “chão da escola” no que se refere a abordagem do tema proposto.

Para tanto, desenvolvemos uma proposta de Intervenção Pedagógica buscando fazer uso de práticas pedagógicas antirracistas com a preparação e aplicação de uma dinâmica para investigação do conhecimento prévio dos educandos, leitura e discussão de textos, vídeos, produção e exposição das atividades realizadas para a comunidade escolar na comemoração do Dia da Consciência Negra.

A pesquisa bibliográfica investigou as origens do racismo contextualizando o processo de invasão da América que deu origem as ideias de raças e por consequência produziu o fenômeno social denominado de racismo, buscando fornecer bases para a interpretação/compreensão das origens do racismo e da emergência de uma desobediência política epistêmica de propostas educacionais eurocêntricas e, portanto, racista no campo educacional visando o seu enfrentamento.

Abordamos as formas de como o racismo foi historicamente construído no nosso país por interesses políticos e econômicos que implicou na subalternização e exclusão da população negra e indígena. Apresentamos ainda, evidências da desigualdade racial na sociedade, como no mercado de trabalho e educação no Brasil e destacamos as principais leis que têm como premissa a valorização da presença dos negros e indígenas e o resgate da história negra, africana, afro-brasileira e indígena que se propõem a construir uma educação antirracista no país.

O desenvolvimento de práticas antirracistas com as juventudes do Ensino Médio e a promoção de diálogos sobre o tema com o propósito de superar atitudes preconceituosas e discriminatórias, contribuiu com a desnaturalização do racismo entre os alunos. Além disso, possibilitou o aprimoramento da prática docente do professor/pesquisador. Acredita-se que a partir dos resultados obtidos nesse estudo, a proposta de intervenção pedagógica implementada possa inspirar e auxiliar outros

professores da educação básica, sobretudo da área de Ciências Humanas, nas suas práticas pedagógicas ao apresentar a descrição e análises das atividades realizadas no “chão da escola” no que se refere a abordagem do tema.

A partir da análise dos dados não há dúvidas de que o racismo no Brasil é um problema estrutural com efeitos perversos que exclui as pessoas negras, causando desigualdade e que precisa ser superado para o país alcançar o desenvolvimento socioeconômico, uma vez que “não se poderia pensar em desenvolvimento sem um projeto nacional que atacasse o racismo como fundamento da desigualdade e da desintegração do país” (ALMEIDA, 2020, p. 195).

Nesse contexto, é preciso empreender ações de combate do racismo estrutural, como a desconstrução de estereótipos negativos, estímulo a igualdade étnico-racial no mercado de trabalho, política afirmativas nas universidades como forma de reparar os danos históricos causados as pessoas negras. Para tanto, é inegável que a educação tem papel fundamental na formação do cidadão crítico, reflexivo, consciente de seus direitos e deveres, livre de preconceitos, intolerância e racismo.

A promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, conquistadas através de muita luta do Movimento Negro, que tornou obrigatório o Estudo da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas de todo o país tem como princípio um ensino democrático, libertário, emancipatório, decolonial, intercultural e antirracista, oportunizando às juventudes uma reflexão da própria vida dentro da sociedade em que vive, quebrar barreiras e desnaturalizar preconceitos estabelecidos. Assim, a função social da “escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e das ciências acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura” (LIBÂNEO, 2012, p. 25-26).

Por isso, é preciso que haja um trabalho voltado a uma pedagogia decolonial que denuncia e combata o preconceito, o racismo e a discriminação praticadas contra pessoas negras e indígenas, que muitas vezes, são vistas de forma estereotipadas pela sociedade. De acordo com Munanga (1996) as imagens estereotipadas e discriminatórias que se refere a pessoas negras são criadas, principalmente, pela educação e só a própria educação tem capacidade para reverter essa situação, formando cidadãos que saibam valorizar e conviver com as diferenças.

No entanto, a criação de leis que obrigam o estudo da história e cultura da África, Afro-Brasileira e indígena não é suficiente para acabar com o racismo, é preciso

coloca-las em prática. Dessa forma, a escola deve proporcionar um ambiente de luta e resistência, visando uma sociedade mais justa e igualitária, ou simplesmente, se tornar uma instituição social que reproduz e contribui para a manutenção do racismo e das desigualdades sociais.

A Sociologia ao ter como princípios norteadores os estranhamento e a desnaturalização se constitui como uma das disciplinas centrais no estudo das relações étnico-raciais com as juventudes do Ensino Médio não se expressando “simplesmente na aplicação da legislação, mas também na necessidade de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista” (OLIVEIRA, 2014, p. 82), ou seja, a legislação propõe a Sociologia uma descolonização do currículo escolar.

Sendo assim, a sequência didática utilizada na intervenção pedagógica deste trabalho nas aulas de Sociologia é uma ideia que possibilita aos professores de todas as disciplinas buscar informações, sobretudo acerca da aplicabilidade das leis 10639/03 e 11.645/08 para enfrentar e combater o racismo estrutural e reduzir os índices de desigualdades sociais por cor e raça no Brasil.

Para a realização de um trabalho de enfrentamento ao racismo estrutural e a discriminação racial com as juventudes no chão da escola é preciso assumir a tarefa de uma pedagogia decolonial para quebrar as correntes que escravizam as mentes das pessoas, desconstruir valores racistas e aprender novos valores que respeitem as diferenças na construção de uma sociedade justa, igualitária e livre do racismo. Para tanto, é preciso um estudo criterioso e aprofundado para ter melhor conhecimento os alunos e da comunidade escolar ao qual a escola está inserida.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 10 dez. 2022.

AIDAR, L. **Pintura corporal: da ancestralidade aos dias de hoje**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/pintura-corporal/#:~:text=Pintura%20corporal%20africana&text=Da%20mesma%20forma%20que%20as,e%20posi%C3%A7%C3%B5es%20hier%C3%A1rquicas%20no%20grupo>. Acesso em: 3 de fev. 2023.

ALMEIDA, M. E. A Gênese da Eugenia e Algumas Reflexões Contemporâneas. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 12, n. 1, p. 183-198, 2019.

ALMEIDA, M. P. P. O lúdico como base para o ensino-aprendizagem. **Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE**, Paulo Afonso, ano 7, n. 7, 2013.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo. Jandaíra, 2020.

ANDRADE, R. A.O. O ensino de sociologia e a razão descolonial: reflexões para uma nova concepção didático pedagógica. **Três Pontos**, Belo Horizonte. v. 14 n. 2, 2017.

ANDRADE, I. P. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2005.

ANDREWS, G. R. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos Avançados** 11 (30), 1997, p. 95-115.

ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016**. Disponível em http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf Acesso em 9 dez. 2022.

ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011.

ARARIBÁ MAIS: **Geografia**: Manual do professor/organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editor responsável Cesar Brumini Delloro. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

ARAÚJO, G. C. C. Decolonialidade e geografia a escolar: revisitações didático-pedagógicas. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3, p. 91-102, 2020.

AREIAS, A. **O que é capoeira**. 4. ed. São Paulo: Ed. da Tribo, 1983.

ARROYO, M. G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. DAYRELL, J. T; CARRANO, P; MAIA, C. L. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ASTOLFI, G; JUNIOR. D. L. Investigação sobre conhecimentos prévios de alunos do curso técnico em informática a partir da aplicação de organizadores prévios.

Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review, sl – v5(3), p. 15-28, 2015.

BAJA. L. M. **O Reflexo do Apartheid da África do Sul na Questão da Palestina**.

Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2020/08/lamis_baja.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BAPTISTA. R. Dez anos após sanção, norma passa por avaliação e reacende o debate sobre reserva de vagas para negros e indígenas em universidades. **Agência Senado**, 2012.

BASTOS, P. N. Contribuições históricas do Movimento Hip Hop para a luta contra o racismo e para a comunicação da juventude negra e periférica. **Revista de Comunicação e Diálogo**, Rio de Janeiro, n. 3, 2020.

BERLEZE, M; PEREIRA, B. S. O racismo nas redes sociais: o preconceito real assumido na vida virtual. **Anais do 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede**. Santa Maria / RS, 2017.

BERNART, I. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Pallas. 1 ed. Rio de Janeiro, 2021.

BERSANI. H. Aportes Teóricos e Reflexões sobre o Racismo Estrutural no Brasil. **Extraprensa**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 175 – 196, 2018.

BERTHO, H. **13 atitudes racistas que as pessoas tem sem perceber**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/11/20/13-atitudes-racistas-que-as-pessoas-tomam-sem-perceber.htm>. Acesso em: 7 mar. 2022

BODART, C; FEIJÓ, F. A importância da Sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. In: BODART, C. N; ROGÉRIO. R. M. (Orgs). **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. 1 ed. Maceió. Editora Café com Sociologia, 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES. J. **Encarceramento em Massa**. São Paulo. Jandaíra, 2020.

BRASIL. **LEI Nº 581, DE 4 DE SETEMBRO DE 1850**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 6 de jan. 2023.

BRASIL. Congresso. Senado. **Projeto de Lei do Senado nº 13, de 1995**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24247>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Congresso. Senado. **Projeto de Lei do Senado nº 14, de 1995**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24291>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 13 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. (Parecer CNE/CP 003/2004 de 10/3/2004). Brasília, 2004.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 Distrito Federal**. Relatório. Brasília. J. em: 25/abril/2012. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em 10 de maio. de 2023.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 13 jan. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 6 de jan. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013.

BRASIL. **LEI Nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 6 de jan. 2023.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 9 dez. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 7 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRAZÃO, D. A. A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. In: XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

BRITO. L. M. SANTOS. G. G. Colonialidade do saber, interdisciplinaridade, interculturalidade e promoção da justiça cognitiva: elementos para um debate. **Anais...** Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul, v. 2, n. 1, 2018.

BRUNO, D. P. **Análise das práticas metodológicas nas aulas de sociologia relacionadas aos conteúdos sobre democracia representativa, desigualdades e direitos sociais.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, p. 120. 2020.

BUNGENSTAB, G. C. Quem são os jovens do ensino médio? **Cadernos do Aplicação.** v. 34, n. 1. Porto Alegre, 2021.

CAMPOS, M. C.; BRITO, A. E. C. Impactos da Covid-19: contradições e enfrentamentos em defesa da vida da população negra. **Revista de Políticas Públicas**, v. 25, n. 1, p. 131-149, 2021.

CAMPOS, L. A. Racismo em Três Dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

CARMO, E.F.; NASCIMENTO, S. C. G. O índio e o negro nos livros didáticos de sociologia adotados no PNLD. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 7, n. 14, 2015.

Carta de Pero Vaz de Caminha. In: MARQUES, A. BERUTTI, F. FARIA, R. **História moderna através de textos**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 14. jan. 2022.

CAVALLEIRO, E. S. **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summers, 2001.

Como você enxerga o racismo? Veja a campanha "Teste de Imagem" no #ProgramaDiferente. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5F_atkP3pqs&t=11s. Acesso em: 3 de jun. 2022.

CORROCHANO, M. C. Jovens do Ensino Médio: qual o lugar do trabalho?. In: **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. DAYRELL, J. T.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORTÍ, A, P. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009.

D'ÁVILA, J. **Diploma de brancura. Política social e racial no Brasil – 1917- 1945**. São Paulo: Unesp, 2006.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n° 24, p.40-52. Set -Dez 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em: 9 dez. 2022.

DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**.

DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. (Orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELLORE, C. B. **Araribá Mais**: Geografia. 6º ao 9º. PNLD 2020. Editora Moderna, 1 ed, São Paulo, 2018.

DIAS, R. L. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 661-749, 2012.

DIWAN, P. **Raça Pura**: uma história de eugenia no Brasil e no mundo. Contexto, São Paulo, 2007.

DOSSIN, Franciely Rocha. Apontamentos acerca do Ensino de Arte Africana e AfroBrasileira. In: **VI Ciclo de investigações do PPGAV/Udesc**, Florianópolis, junho de 2011, p.112-124.

FARIAS, M. FALEIRO. W. Movimento de educação do campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

FERNANDES, F. O Dilema Educacional Brasileiro. In: PEREIRA. L. FORACCHI. M.M. **Educação e Sociedade (leituras de sociologia da educação)**. São Paulo: Vozes: Série: Biblioteca universitária. Série 2, Ciências sociais; v. 16, 1970.

FERREIRA, W; SANTANA, D. C. A Reforma do Ensino Médio e o Ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 21, p. 41-53, 2018.

FERRETI, C. J; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N° 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FILHO, I. P. L. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 103-118.

FRANCO; G. P. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 30-46, 2021.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRIGOTTO, G. Expectativas juvenis e identidade do Ensino Médio. Ensino Médio no Brasil: “juventudes” com futuro interditado. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009.

GASINI – Projetos, Consultoria e Treinamentos. **Plano de mobilidade urbana de Paranavaí: levantamento das informações socioeconômicas**. 2019.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-145, 2011.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GOMES, T. M. Afro-Brasileiros e a Construção da Ideia de Democracia Racial nos Anos 1920. **Linhas**, Florianópolis v. 8, n.1, 2007.

GOMES, V. S. A. O lugar das diversidades na Base Nacional Comum Curricular. In: I Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade e XIX Encontro de Letras. Cidade de Goiás. **Anais...** Goiás: Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, 2020.

GUEBERT, P. R; MAZIERO, S. M. B. Diversidade cultural: a arte africana, afro-brasileira e indígenas na educação básica. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 8, n. 13, 2019.

GUIMARÃES. A. S. A. Acesso de Negros às Universidades Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, 2003.

HADDAD, S; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação 2019**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/paranavai.html>. Acesso em: 3 de jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 24 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação 2019**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 26 dez. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 6 de jan. 2023.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Ver Esc Enf USP**, v. 35, n. 2, p. 115-21, 2001.

KARNAL, L. *et al.* **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo. Contexto, 2007.

KUNRATH, Z. B; CECCHETHI, E. Educação intercultural crítica e suas potencialidades para outra gestão escolar. © **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP. v.23. n.3. p. 658-676 jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664215/27110>. Acesso em: 11 de jan. 2023.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. DAYRELL, J; MOREIRA, M. I. C; STENGEL, M. (Orgs). Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIGIEIRO, I. R; BRITO, J. E. Enfrentando o racismo nas aulas de Sociologia. **@arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, 2020.

LIMA, Y. M; OLIVEIRA, G. M. C. O 'novo' ensino médio e o ensino de Sociologia: reflexões sobre seu percurso histórico e sua continuidade. **7º ENESEB**. Belém, Pará, 2021.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

LOBACK, V. BEZERRA, A. C. A. A formação Territorial do Brasil nos Livros Didáticos de Geografia: em busca de uma análise decolonial. **Geografares**, [S. I.], n. 27, p. 103–120, 2018.

LOURENÇO, J. C. Finalidades, metodologias e perspectivas do ensino de Sociologia no ensino médio. **Revista Habitus - IFCS/UFRJ**. v. 6, n. 1, 2008.

MACHALA, B. N; MATOS, M. S. O ensino e à docência de sociologia sob o cenário da reforma do ensino médio. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 28, 2019.

MARQUES, V.R.B. **A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa. Antígona. 1. ed, 2014.

MEDEIROS, E. R. Reflexões Teóricas Sobre o mito da Democracia Racial e a Tentativa do Branqueamento da População Brasileira. **Revista Científica Facility Express Soluções Acadêmicas**, v.1, n.9, 43-56, 2021.

MEDEIROS, M. S. Q. et. al. Experiência do ensino de História e Cultura Afro-Indígena nas escolas da crede 15 dos Inhamuns. **Diversidade e Ensino**. Fortaleza. v. 3 n. 7, 2018.

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático e direito. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, 2016.

MOCELIN, C. E; MARTIZZO, C. J; GUIMARÃES, G. T. D. A trajetória histórica da constituição do marco legal das ações afirmativas. **Argum.**, Vitória, v. 10, n. 1, p. 293-308, 2018.

MORAIS, E. M. **Ensino de Sociologia e interdisciplinaridade: breve considerações**. Edição, v. 1, n. 7, 2017. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/7%20Edicao/02%20ARTIGO_%20ERIVANIA.pdf. Acesso em 5 dez. 2022.

MORCAZEL, M. S. M. V; ROJAS, A. A; PIMENTA, M. F. B. reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. **RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 159-176, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10788/7196>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. São Paulo. Pólen, 2019.

MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2. ed. São Paulo. Perspectiva, 2019.

MOURA, O. O. DINIZ, V. L. Interlocuções sobre Currículo e a Implantação da BNCC de Geografia: buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 1668-1690, 2020.

MUNANGA, K. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. 1ª Edição. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2ª. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010 Tradução. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

MUNSBURG, J. A. S; FUCHS, H. L; SILVA. G. F. O currículo decolonial: da reflexão à colaboração intercultural. **Religare**, ISSN: 19826605, v.16, n.2, p.593-614, 2019.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**. São Paulo, USP, v.18, n.50, 2004.

NASCIMENTO, M. H; FILHO, N. M. **O Griot e as narrativas de tradição oral na sala de aula**. 1. ed. - Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2021.

Ninguém nasce racista. Continue Criança. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>. Acesso em: 3 de jun. 2022.

OLIVEIRA, A; CIGALES, M. P. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 2, p. 42-58, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060>. Acesso em: 13 dez. 2022.

OLIVEIRA, L. F. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, 2014

OLIVEIRA. L. F. CANDAU. V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.1. p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, R. S. A importância da capoeira para o povo brasileiro. **Identidade!** São Leopoldo. v.19, n. 1, p. 110-125, 2014.

PAPIM, A. A. P; MENDONÇA, S. G. L. O impacto da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio: o retrocesso mediante as OCN. **45º Encontro Anual da ANPOCS**, 19 à 27 de outubro, São Paulo, 2021.

PEREIRA, A. A. O Movimento Negro Brasileira e a Lei Nº 10.639/2003: da criação aos desafios para implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, 2016.

PEREIRA, M. D. S; ROCHA, F. R. L. Educação antirracista e a formação de professores(as) em uma perspectiva decolonial. **Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco –Acre, v. 3, n. 3, p.154-168, 2020.

PILETTI; N. **História do Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO. C. A. **Pintura corporal africana**. Secretaria Municipal de Educação, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/pintura-corporal-africana/9877>. Acesso em: 3 de fev. 2023.

QUIJANO, A. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, p. 73-116, 2009.

RAMALHO, B. LEITE, L. H. A. Colonialidade da educação escolar aproximação teórica e análise de práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-23, 2020.

RAMOS-LOPES, F. M. S. **A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as**: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re)significadas. Tese de doutorado: PPgELUFRN, Natal-RN, 322 p. 2010.

REIS, P. C. JORGE. M. L. S. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. Gláuks: **Revista de Letras e Artes**, v. 20, n.1, 2020.

RENK, V.E. O estado e as políticas de branqueamento da população nas escolas, nas primeiras décadas do século XX, no Paraná. **Acta Scientiarum Education**, v. 16, n.2, 2014.

RIBEIRO, D. **Eurocentrismo e currículo**: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava - PR, 2018.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODNEY, W. **Como a Europa Subdesenvolveu a África**. Lisboa: Seara Nova, 1975.

RODRIGUES, L. I; BALBINO, G. S. O esporte na luta contra o racismo: o uso de fotografias em sala de aula. **XVII Encontro Regional de História da ANPUH-PR**, Maringá, 2020.

RODRIGUES, V. I. A Trajetória Histórica da Violência de Gênero no Brasil. In: XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social: em tempos de radicalização do capital, lutas, resistência e serviço social. Vitória. **Anais...** Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

ROSSI, L. A. B. Desafios do ensino de sociologia na escola pública brasileira: um olhar a partir de resultados da avaliação em larga escala. In. **A sociologia na educação básica**. SILVA, I. F; GONÇALVES, D. N. (Orgs). 1 ed. São Paulo. Annablume, 2017.

SANCHES, M. I. **Representações Sociais da Diversidade Étnico-Racial em um Colégio Estadual do Município de Pinhais – Pr**. Dissertação de Mestrado da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 172 p. 2017.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, p. 73-116, 2009.

SILVA, A. A. F; OLIVEIRA, G. S.; ATAÍDES, F. B. Pesquisa-ação: Princípios e Fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021.

SILVA, G. C. A relevância das cotas raciais como ferramenta de transformação da realidade social da população negra brasileira. **REIA-Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, Recife, ano 3, v. 3(2), p. 59-76, 2016.

SILVA, I. F. A Imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes: experiências e práticas de ensino. In: Ferreira, A. F et al (Orgs.). **Relatos e Práticas de Ensino do PIBID de Ciências Sociais UEL**. 1ed. LONDRINA: UEL, p. 35-54, 2013.

SILVA, I. F. BNCC, o ensino de Sociologia e a: In: BRUNETTA, A. A; BODART, C. N; CIGALES, M. P (Orgs). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1 ed. Maceió. Editora Café com Sociologia. 2020.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.34. e 214130, 2018.

SILVA, M.A.L.; SOARES, R.L.S. Reflexões sobre os conceitos de raça e etnia. **Entrelaçando – revista eletrônica de cultura e educação**. Bahia, v.2, n.4, p. 99-115, 2011.

SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, 2005.

SOUZA, A. H. C. et.al. A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 7, n 2, 2015.

SOUSA, J. R. Movimento Hip Hop: movimento, modismo e mercado. **Revista Ensaios**, Rio de Janeiro, v.8, 2015.

SOUZA, P. G. A. *et al*. Perfil Socioeconômico e Racial de Estudantes de Medicina em uma Universidade Pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 3, 2020.

SOUZA, V. S. As Ideias Eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional no entre-guerras. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. Dourados, v. 6, n. 11, 2012.

STOSKI, P; GELBCKE, V. R. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: **Juventudes e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. SILVA. R. F; OLIVEIRA. R. G. (Orgs). Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNICEF, **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série**. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** - Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2021.

VIEIRA, T. **Livros didáticos de sociologia do PNL D/2018**: como são problematizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 158, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in -surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2009.

YASHINISHI, B. J. Manifesto pela Permanência da Sociologia no Ensino Médio. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 27, 1º sem., p.58-71, 2021.