



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

FERNANDO LUCAS PEREIRA DE ALMEIDA

**Educação antirracista nas disciplinas eletivas do ensino médio: o  
vir a ser negro(a)**

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

FERNANDO LUCAS PEREIRA DE ALMEIDA

#### 3. Título do trabalho

Educação antirracista nas disciplinas eletivas do ensino médio: o vir a ser negro(a)

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 20/05/2025, às 09:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Lucas Pereira De Almeida, Discente**, em 22/05/2025, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5381764** e o código CRC **35066D27**.

Referência: Processo nº 23070.018450/2025-97

SEI nº 5381764

FERNANDO LUCAS PEREIRA DE ALMEIDA

**Educação antirracista nas disciplinas eletivas do ensino médio: o vir a ser negro(a)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador (a): Professor(a) Doutor(a) Danilo Rabelo

GOIÂNIA

2025

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

ALMEIDA, Fernando Lucas Pereira de  
Educação antirracista nas disciplinas eletivas do ensino médio:  
[manuscrito] : o vir a ser negro(a) / Fernando Lucas Pereira de  
ALMEIDA. - 2025.  
CXLVIII, 148 f.

Orientador: Prof. Dr. DANILO RABELO.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro  
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação  
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2025.  
Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui gráfico, lista de figuras.

1. Ensino Médio. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Educação Básica. 4.  
Identidade. 5. Ensino. I. RABELO, DANILO, orient. II. Título.

CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e cinco dias do mês de abril de dois mil e vinte e cinco, às 14h30 minutos, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Educação antirracista nas disciplinas eletivas do ensino médio: o vir a ser negro(a) ” e do Produto Educacional intitulado “E-book: construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática” pelo discente **FERNANDO LUCAS PEREIRA DE ALMEIDA** como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,**

**Prof. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (FACED/UFU) – membro externo.**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 07/05/2025, às 08:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, Usuário Externo**, em 07/05/2025, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior**, em 19/05/2025, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5352579** e o código CRC **FA12D2B7**.

Referência: Processo nº 23070.018450/2025-97

SEI nº 5352579

## **Agradecimentos**

Neste momento de conclusão da minha dissertação, não poderia deixar de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram de maneira significativa para a minha jornada acadêmica e pessoal.

Primeiramente, agradeço à minha companheira, Nayara Costa, que foi a responsável por me iniciar na vida acadêmica. Sua orientação e apoio foram fundamentais para que eu pudesse trilhar este caminho com confiança e determinação.

Aos meus irmãos, Nicolas e Bia, que, mesmo diante da minha ausência, sempre estiveram presentes em minha vida. O amor e o apoio de vocês foram essenciais para que eu pudesse seguir em frente, e sou eternamente grato por isso.

À minha mãe, Miriam, que me ensinou sobre o mundo e me proporcionou os valores que me guiam até hoje. Sua sabedoria e amor incondicional foram pilares em minha formação como indivíduo e acadêmico.

Agradeço também ao meu amigo Leonardo Noya, com quem tive longos diálogos sobre a vida. Nossas conversas sempre foram enriquecedoras e me ajudaram a refletir sobre diversos aspectos da minha trajetória.

Aos meus colegas da 10ª turma do PPGEEB, em especial a Lilian de Paula, Flávia Costa e Cristina Braga, agradeço pela camaradagem, pelas trocas de experiências e pelo apoio mútuo. A convivência com vocês foi uma parte fundamental da minha formação e me ensinou sobre a importância da colaboração e do trabalho em equipe.

Por fim, não poderia deixar de mencionar meu orientador, Dr. Danilo Rabelo. Sua orientação, paciência e dedicação foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por ter acreditado em mim e por ter me guiado com sabedoria ao longo deste processo.

Este trabalho é um reflexo da importância da comunidade na construção do sujeito. Cada um de vocês desempenhou um papel fundamental na minha formação, e sou grato por ter tido a oportunidade de compartilhar essa jornada com pessoas tão especiais.

Muito obrigado!

*“[...]Tudo tem que começar de algum lugar  
Lembra de nós sem as chuteira?  
Só a vontade de jogar, han, só a vontade de ganhar  
Então até o fundo do poço era lugar pra treinar[...]”*

BK, 2025<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Disponível em : <https://music.youtube.com/watch?v=83lmXRGo5fo>

ALMEIDA, Fernando Lucas Pereira de. **Educação antirracista nas eletivas do ensino médio: o vir a ser negro(a)**. 2025. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

### RESUMO

Ao examinarmos os contextos educacionais notamos que as questões étnico-raciais impactavam negativamente na formação dos(as) estudantes negros(as). O processo de subalternização das pessoas negras construído no decorrer da história distanciou a escola de saberes e discursos positivos acerca da história dos(as) negros(as) brasileiros(as). Esse processo de exploração gerou revolta e, conseqüentemente, lutas. Essas disputas trouxeram resultados significativos nas vidas das pessoas negras e brancas na sociedade brasileira. Uma conquista importante para a inclusão dos saberes e pessoas negras foram as políticas públicas educacionais. Por esse motivo, nos campos educacionais vêm aparecendo novos cenários que criam novas possibilidades de fortalecer a constituição das identidades das pessoas negras. A proposta da pesquisa apresentada tem como finalidade desenvolver, por meio das aulas das disciplinas eletivas do ensino médio, práticas educativas antirracistas que proporcionem aos alunos e alunas uma compreensão mais aprofundada das relações raciais brasileiras e suas implicações no cotidiano dos(as) indivíduos(as) presentes na sala de aula. Analisar as interações que ocorrem no ambiente escolar entre pessoas negras e brancas é importante para criarmos diálogos fundamentados em valores que fortaleçam as identidades negras e as relações étnico-raciais. Baseado em pensadores(as) como Nilma Lino Gomes (2003, 2005., 2018) bell hooks (2006, 2017, 2021), Stuart Hall (2006, 2008, 2020), Tadeu Tomaz da Silva (2008, 2023), Abdias do Nascimento (2016), entre outros, buscamos compreender a realidade da formação do(a) negro(a) brasileiro(a) e como a educação pode ser utilizada como uma possibilidade para a reconstrução da identidade negra. A pesquisa-ação, culminou na elaboração do produto educacional intitulado “Construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática”, pensado no decorrer do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, por meio de observações e dados recolhidos. O produto apresenta uma sequência didática de natureza instrucional e expositiva. Este produto educacional se encontra disponível no apêndice dessa dissertação. Essa iniciativa se inspira na luta histórica das pessoas negras por uma melhor compreensão das questões raciais na educação e em como práticas educacionais específicas podem contribuir para a construção de uma educação antirracista, promovendo, assim, o fortalecimento das identidades negras.

**Palavras-Chave:** Ensino Médio. Relações Étnico-raciais. Educação Básica. Identidade. Ensino.

ALMEIDA, Fernando Lucas Pereira de. **Anti-racist education in high school electives: becoming black**. 2025. 148 f. Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) – Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

### ABSTRACT

When examining educational contexts, we noticed that ethnic-racial relations had a negative impact on the education of black students. The process of subordination of black people built up over the course of history distanced the school from positive knowledge and discourse about the history of black Brazilians. This process of exploitation generated revolt and, consequently, struggles. These disputes have brought significant results in the lives of black and white people in Brazilian society. An important achievement for the inclusion of black knowledge and people has been public education policies. For this reason, new scenarios are emerging in the educational fields that create new possibilities for strengthening the constitution of black people's identities. The purpose of this research proposal is to develop anti-racist educational practices in high school elective classes that provide students with a deeper understanding of Brazilian race relations and their implications for the daily lives of the individuals in the classroom. Analyzing the interactions that occur in the school environment between black and white people is important if we are to create dialogues based on values that strengthen black identities and ethnic-racial relations. Based on thinkers such as Nilma Lino Gomes (2003, 2005., 2018) bell hooks (2006, 2017, 2021), Stuart Hall (2006, 2008, 2020), Tadeu Tomaz da Silva (2008, 2023), Abdias do Nascimento (2016), among others, we sought to understand the reality of black Brazilian education and how education can be used as a tool for rebuilding black identity. The action-research culminated in the development of the educational product entitled “Building knowledge and practices of an anti-racist education through a didactic sequence”, designed during the Professional Master's Degree in Teaching in Basic Education of the Stricto Sensu Postgraduate Program at CEPAE/UFG, through observations and data collected. The purpose of the product is to present a didactic sequence of an instructional and expository nature. This educational product is available in the appendix of this dissertation. This initiative is inspired by the historical struggle of black people for a better understanding of racial issues in education and how specific educational practices can contribute to the construction of an anti-racist education, thus promoting the strengthening of black identities.

**Keywords:** High School. Ethnic-racial relations. Basic education. Identity. Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura nº 1</b> – Alunos(as) respondendo questionários .....	76
<b>Figura nº 2</b> – Leitura em sala de aula de trecho do livro 'Carta Para Minha Filha .....	80
<b>Figura nº 3</b> – Confeção de Murais sobre pessoas que influenciam na formação identitária dos(as) discentes (figura nº 3).....	83

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Composição racial e étnica segundo a autodeclaração dos(as) estudantes participantes da pesquisa (2025) .....	55
<b>Gráfico 2</b> – Participação em atividades ou discussões relacionadas à diversidade étnico-racial na escola (2025) .....	56
<b>Gráfico 3</b> – Locais em que os(as) estudantes presenciaram casos de racismo (2025).....	57
<b>Gráfico 4</b> – Principais formas de discriminação racial observadas pelos(as) discentes (2025) .....	58
<b>Gráfico 5</b> – Possíveis ações desenvolvidas pela escola em relação a situações de discriminação racial (2025) .....	59

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução.....</b>	<b>14</b>
1.1 Tecendo relações entre minha história e a relação com a temática.....	15
1.2 Delimitando o problema da pesquisa: problemas, objetivo geral e específicos.....	17
1.5 A perspectiva metodológica.....	19
<b>2. A construção do marco teórico: a busca de fundamentar nossa análise.....</b>	<b>23</b>
2.1 Identidade em Questão.....	23
2.2 Raça e Racismo.....	30
2.3 Educação para as Relações Étnicas e Raciais.....	34
<b>3. O cenário e os sujeitos da pesquisa: entendendo o contexto.....</b>	<b>44</b>
3.1 Característica da escola campo.....	44
3.2 Análise do projeto político pedagógico.....	47
3.3 Percebendo a escola campo: entendendo o problema.....	53
3.4 Coleta de dados e análise da realidade escolar.....	55
<b>4. Produto educacional: construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática.....</b>	<b>67</b>
4.1 O e-book construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática como metodologia antirracista.....	70
4.2 Apresentando o e-book antirracista: sequência didática para as relações étnico-raciais..	75
4.3 Desenvolvimento e avaliação do produto educacional – e-book antirracista: sequência didática para as relações étnico-raciais.....	79
<b>5. Considerações finais.....</b>	<b>92</b>
<b>6. Referências.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A - Produto educacional “Construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática”.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE B - Avaliação do produto educacional (discente).....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE C - Avaliação do produto educacional (docente).....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO A - Termo de consentimento de livre esclarecimento - tcle.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO B - Termo de assentimento livre e esclarecido - tale.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO C – Termo de anuência da secretaria de estado da educação de goiás.....</b>	<b>146</b>

## 1. Introdução

Os dados levantados por instituições governamentais apontam que a realidade das pessoas negras brasileiras, em sua maioria, é uma realidade de martírio. Essa realidade é fruto da construção secular da sociedade brasileira que teve suas bases fortificadas por meio da mão de obra escravizada. Por conta desse longo processo de marginalização e exploração, as pessoas negras se encontram em uma situação de constante violência, como constata o Atlas da Violência (Cerqueira e Bueno, 2023). Entretanto, essa violência não é apenas corpórea. A ausência de histórias positivas sobre os(as) negros(as) e a constante violência oriunda do racismo fez com que esses(as) sujeitos(as) se vissem de forma depreciativa, associando os contextos de violência a memórias negativas, como é o caso do racismo na escola (Gomes, 2003).

No ano de 2003 foi sancionada a lei 10.639/03 que alterou a lei 9.394/96 e estabelecia a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo da educação brasileira. Mas por quais motivos criasse essa obrigatoriedade? Interessados pela ausência de debates críticos sobre o papel do(a) negro(a) e os impactos negativos do racismo, os movimentos de homens e mulheres negros(as) pressionam o Estado para efetivar a lei 10.639/03 como forma de combater o racismo estrutural brasileiro (Brasil, 2004). Porém, apenas a sanção jurídica não foi o suficiente para um combate antirracista efetivo, trazendo novos desafios para uma educação antirracista e para os(as) brasileiros(as), negros(as) e brancos(as).

Na esperança de poder ajudar na luta antirracista, essa pesquisa visa trabalhar os diálogos educacionais, as relações étnico-raciais e seus desafios e a fortificação da construção de uma identidade negra positiva. Esse trabalho está dividido em três seções. A primeira seção está organizada em quatro partes. Na primeira parte, apresento aspectos da minha história de vida e a relação à temática da pesquisa. Na segunda parte, registramos o problema de pesquisa e a delimitação dos objetivos. Na terceira, registramos a perspectiva metodológica, detalhando o processo da pesquisa. E na última parte, sintetizamos a organização da dissertação.

A segunda seção apresenta a construção do marco teórico que está dividido em três partes. Na primeira parte, debateremos o conceito de identidade, sua construção histórica e sua aplicabilidade nas realidades sociais. Na segunda parte, analisaremos os conceitos de raça e racismo e seus usos ao longo da história. Na terceira parte dessa seção, discutiremos os diálogos educacionais e as relações étnico-raciais, assim como, seus impactos na vida do(as)s alunos(as), negros(as) e brancos(as), que ocupam a escola.

Na terceira seção, explanaremos o cenário da pesquisa e os(as) sujeitos(as) envolvidos(as). Essa seção se organiza em quatro partes. Na primeira, apresentamos os motivos da escolha da escola campo e as características físicas da escola campo. Em seguida, na segunda parte, faremos uma análise do projeto político pedagógico. Na terceira parte, discutiremos sobre a escola campo e os problemas sociais que se desenrolam naquele local. Por fim, na quarta parte, apresentaremos alguns dados recolhidos na escola campo e as problemáticas presentes no local.

Encaminhando para o final, a quarta seção apresenta a proposta do produto educacional. Por meio de diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva antirracista, buscamos trazer um produto que fortificasse a valorização da cultura e estética negra para alcançar uma construção de identidade negra positiva.

### 1.1 Tecendo relações entre minha história e a relação com a temática<sup>2</sup>

Mano, vou te falar hein, ô lugar que eu odiava  
 Eu não entendia porra nenhuma do que a professora me falava  
 Ela explicava, explicava, querendo que eu  
 Criasse um interesse num mundo que não tinha nada a ver com o meu  
 Não sei se a escola aliena mais do que informa  
 Te revolta ou te conforma com as merdas que o mundo tá  
 Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar  
 Depende da história contada e também de quem vai contar  
 Pra mim contaram que o preto não tem vez  
 E o que que o Hip-Hop fez? Veio e me disse o contrário  
 A escola sempre reforçou que eu era feio  
 O Hip-Hop veio e disse: Tu é bonito pra caralho  
 O Hip-Hop me falou de autonomia  
 Autonomia que a escola nunca me deu  
 A escola me ensinou a escolher caminhos  
 Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu  
 Pedagoginga - Thiago Elniño<sup>3</sup>

Quando jovem, percebi o quão complicado era entender o racismo, ainda mais em um contexto que não se falava sobre raça ou racismo e suas consequências na vida dos(as) jovens negros(as). O silêncio sobre a temática (racismo) assolava os ambientes que eu frequentava e apesar da escola ser ocupada por uma grande quantidade de pessoas negras, o tema não era evocado ou debatido. Assim era por meados dos anos 2005/2006, ao menos para mim.

<sup>2</sup> Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira seção por se tratar das experiências pessoais do autor, nos demais tópicos e seções o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre o pesquisador e o orientador, os sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

<sup>3</sup> Trecho da música Pedagoginga (2017) de Thiago Elniño disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/2BzzJVQJmu6AesFugeyRFy>

Porém, as demonstrações racistas do mundo jogavam na minha cara o que era ser negro. Lembro da avó de um colega que me proibiu de entrar na casa dela alegando que eu era uma pessoa suja, o único negro do grupo. Chorei copiosamente desejando ser uma outra versão minha (branco) e já entendendo um pouco do mundo, me vi em um cenário de violência racial. Em casa, minha mãe constantemente me alertava dos perigos da rua para um jovem negro e sempre me advertia “*não saia de casa sem documentos; se a polícia te parar não responda nem se exalte; não entre com bolsa no mercado; se esforce para não ser mais um negro qualquer*”. Isso era o que eu escutava da boca de minha genitora. Essa é a realidade de muitos homens negros. No rap, como “*Negro Drama*” dos Racionais MC’s, fui visualizando as diversas realidades de pessoas negras que, apesar das especificidades, tinham em comum as violências racistas. Por meio da canção entendi que pessoas negras compartilham o drama

O preço, a cobrança/ No amor, no ódio, a insana vingança/ Negro drama/ Eu sei quem trama e quem tá comigo/ O trauma que eu carrego/ Pra não ser mais um preto fodido/ O drama da cadeia e favela/ Túmulo, sangue, sirene, choros e velas/ Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia/ Que sobrevivem em meio às honras e covardias (Racionais, 2002).

Ao pensar em escrever o projeto, que resultou nessa dissertação, analisei como abordar sobre a temática que me trazia dor e como essa temática poderia vir a ajudar pessoas que se encontrassem em um cenário parecido com aquele que vivenciei. Dialogando sobre racismo e sua relação com a escola, percebi que o ambiente escolar ocupa em minha memória um dos locais em que comecei a entender o que é o racismo (Gomes, 2003). Não um entendimento teórico, com base em textos científicos e análises de comparação social, mas sim, um racismo escancarado pela ausência de referências positivas, de debates e até mesmo o simples entendimento teórico acerca daquele mal que assolava a vida de tantos(as) outros(as) discentes negros(as) (Pinheiro, 2023). Como apontei com o trecho de “*Pedagoginga*” de Thiago Elniño (2017), “a escola queria que eu criasse um interesse num mundo que não tinha nada a ver com o meu” e isso acabou por me distanciar da escola na busca de outros caminhos para uma existência afirmativa.

No período da graduação percebi que não se ausentar do problema é a forma correta de combatê-lo. Busquei encarar de frente um dos maiores males sociais que se arrasta por séculos, o racismo. Ao trazer a temática racial de maneira positiva, séria e profunda para dentro da escola objetivei criar caminhos para uma educação efetivamente antirracista. Por meio de práticas educativas em que a realidade dos(as) estudantes dialogam com os conteúdos busquei me curar enquanto tentava ajudar os outros (hooks, 2017).

Em relação à dissertação e o produto educacional que aqui se desenvolvem e tecendo relações entre minha história e a temática dessa pesquisa, notei que busco trazer um fortalecimento das pessoas negras para que não sofram o que sofri. Pois, “somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertencço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define” (Nascimento, 2016, p.67).

## **1.2 Delimitando o problema da pesquisa: problemas, objetivo geral e específicos**

Ao pensarmos a história da população negra no território brasileiro não há como deixar de lado a subjugação dos corpos e saberes negros e suas consequências que se estendem até a atualidade. O período de exploração das pessoas negras como mão de obra escravizada (do século XVI ao XIX) e as várias tentativas de aniquilação de suas existências culturais são sentidas na sociedade brasileira (Nascimento, 2016). Apesar da libertação dos escravizados graças às diversas formas de organizações dos grupos de resistências, tais como os quilombos (Moura, 2021) e os movimentos abolicionistas do século XIX (Queiroz, 1981), o período de exploração dos corpos negros ainda apresenta os seus desdobramentos, suas consequências. Basta olhar para a trajetória brasileira desses(as) sujeitos(as) sociais e facilmente constataremos que o processo de subjugação e a constante marginalização fez com que os(as) negros(as) se encontrassem a caminhar entre a bala e a fome (Cerqueira e Bueno, 2023).

As consequências dessa história marcada pela negligência, violência, exploração e abandono, traz em si a carga de construir barreiras para muitas pessoas em seu desenvolvimento social, econômico e emocional (hooks<sup>4</sup>, 2006, 2017, 2021). Nas oportunidades de ascensão social, nos estudos, nas relações afetivo-sexuais, no mundo do trabalho, entre outras diversas esferas sociais, o ser negro(a) carrega em si o peso histórico do existir no mundo branco (Souza, 1983). Esse processo de viver dentro de uma sociedade que para ser aceito é preciso tornar-se o “Outro” branco, é doloroso para as pessoas negras. O processo obriga a pessoa negra a ser forte para lutar por espaços que não foram criados para ele, e pela luta coletiva os(as) indivíduos(as) articulam estratégias para adentrarem por territórios negados (Gomes, 2003; 2017).

---

<sup>4</sup> “bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa”. O vazío deixado pelas referências que se vão – ou: perdemos bell hooks, FGV DIREITO RIO, 2021. Disponível em: <https://encl.pw/OlFpt> Acesso em: 04 de maior de 2024.

Apontou Florestan Fernandes que “o negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como igual” (Fernandes, 1972, p. 15). A sobrevivência dos(as) negros(as) em um mundo que exclui, brutaliza e internaliza a violência racial, deve ser pensada e repensada. No entanto, para que haja mudanças devemos entender que os atos de violação da existência das pessoas negras passaram por um processo de silenciamento secular (Kilomba, 2019). A dominação física e psicológica sentida no cotidiano das pessoas negras forneceu experiências da violência por conta da cor da pele, deixando marcas negativas nas memórias das pessoas constantemente violentadas (Gomes, 2003; hooks, 2006).

Gomes (2003) diz que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (Gomes, 2003, p. 171). O processo de construção da identidade da pessoa negra passa a ser um processo de formação da sua individualidade a partir da dor. Em várias esferas sociais, assim como é na escola, os sujeitos e sujeitas negro(as) permaneceram sendo lidas como negro(as) e com isso, o peso da sua negritude influenciou a forma que foram recepcionados e percebidos socialmente (Fanon, 2008).

Ao pensarmos na experiência de jovens estudantes negros(as), as instituições escolares ocupam um lugar importante nas memórias do(as)s sujeitos(as) que passam pela escola (Gomes, 2003). As vivências que são construídas dentro do território escolar, que é hostil com determinados grupos, torna a experiência escolar algo preocupante para quem não faz parte do lado que é lido como “certo” (Mantoan, 2003). A escola em suas influências negativas ou positivas, passa a ter um importante papel na formação dos sujeitos e sujeitas que lá habitam. Para construção das identidades, das pessoas negras e brancas, devemos levar em consideração que “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (Silva, 2008, p. 76), os símbolos que permeiam e influenciam a formação dos(as) indivíduos(as). Portanto, torna-se fundamental a presença de ações pedagógicas emancipadoras nas escolas (Pinheiro, 2023).

É por meio das nossas relações como sujeitos(as) que constituímos nossas identidades. Foi no contexto histórico da colonização e em um cenário de contínuo processo de violência contra as pessoas negras que os símbolos foram criados, difundidos e cristalizados (Nascimento, 2016). Esses valores simbólicos têm seus significados, às vezes velados, sobre sua formação e como é absorvido por determinados(as) sujeitos(as) (Hall, 2006). Se a escola apresenta valores simbólicos negativos, ela assume a responsabilidade da continuidade da exploração e marginalização das identidades culturais negras (Gomes, 2003). É por meio do diálogo dentro da escola entre os(as)

indivíduos(as) e os saberes que temos apresentações de símbolos constituídos historicamente que podem ajudar ou atrapalhar uma educação antirracista (Pinheiro, 2023).

Logo, ao pensarmos o desafio da constituição das pessoas negras perante a realidade histórica e social brasileira, nos questionamos sobre o futuro do grupo étnico-racial dos(as) sujeitos e sujeitas negros(as), que ao mesmo tempo que é plural, compartilha dores únicas oriundas do racismo (Kilomba, 2019). Contudo, “aqui, a dor cria a noção; a indignação; o conceito; a dignidade; o discurso” (Souza, 1983, p. 12). É por meio dessas dores que algumas dúvidas aparecem, tais como: quem são as pessoas negras que fazem parte da comunidade escolar? Quais eram suas relações dentro e fora da escola? Como essas pessoas se percebiam racialmente? Como a escola as percebia? Como as práticas educacionais se desenrolavam dentro da escola e levavam em consideração os(as) indivíduos(as) diversos que estavam naquela realidade escolar?

A partir desses questionamentos delimitamos o objetivo geral que consiste em refletir sobre os desafios e as potencialidades do desenvolvimento de educação antirracista na formação de jovens estudantes do ensino médio. De forma específica buscamos: I: Construir o marco teórico da pesquisa abordando conceitos tais como: identidades, raça, racismo, educação antirracista; II: Apresentar e refletir sobre o cenário da pesquisa, a escola XXXX e as pessoas da investigação; III: Aplicar o produto da realidade escolar e; IV: Registrar o produto educacional: Construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática.

Enfim, o desenvolvimento dessa pesquisa tem a pretensão de trazer um ressignificado, ou melhor dizendo, busca contribuir no fortalecimento da construção das identidades negras. Acreditamos que por intermédio de uma educação antirracista é possível conquistar um local de existência afirmativa no Brasil (Gomes, 2017; Pinheiro, 2023). Continuamos a seção apresentando o objetivo geral e objetivos específicos do produto da dissertação.

### **1.5 A perspectiva metodológica**

No processo para entendermos as relações raciais no ambiente escolar, procuramos trazer para a construção dessa dissertação, detalhamento de uma situação problema no território da pesquisa. Foi por meio do estudo de caso, apoiado por métodos etnográficos que visualizamos um aprofundamento da pesquisa e entendimento da realidade e do problema aqui analisados. Por se tratar de um estudo qualitativo em que o “fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte” (Godoy, 1995, p. 21), o pesquisador vai ao campo de pesquisa buscando capturar os fenômenos ocorridos naquele cenário, as relações dos(as) sujeitos(as)

envolvidos, levando em consideração os diversos pontos de vistas das pessoas envolvidas. Essa ação possibilita a coleta de dados para o entendimento da dinâmica dos fenômenos sociais da escola campo.

A construção do processo de pesquisa se divide em três etapas: a observação da escola campo; o levantamento de dados voltados à problemática proposta nessa dissertação e o desenvolvimento do produto educacional. Por conta da dinamicidade da realidade escolar, percebemos a necessidade de adaptações do produto educacional após desenvolvimento do trabalho inicial na realidade da escola campo.

O primeiro passo foi o de conhecer o ambiente da pesquisa. Devido a sua localização e o contato anterior junto ao pesquisador, a escola campo foi diagnosticada utilizando do método de estudo de caso e etnográfico. Em relação aos métodos de estudo de caso, vale lembrar que:

Na observação participante, o observador deixa de ser o espectador do fato que está sendo estudado. Nesse caso, ele se coloca na posição dos outros elementos envolvidos no fenômeno em questão. Este tipo de observação é recomendado especialmente para estudos de grupos e comunidades (Godoy, 1995, p. 27).

O envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa se deu por conta do vínculo empregatício que mantinha com a instituição que a pesquisa ocorreu. A relação de proximidade ajudou no desenvolvimento da dissertação e garantiu a abertura da realidade e do público pesquisado para ser “avaliado” pelo pesquisador. Além disso, acreditamos que a observação participante, a introduz o pesquisador na realidade pesquisada e trouxe uma maior ligação com a escola campo, levando a uma maior amplitude dos dados recolhidos.

A observação da escola campo nos leva ao segundo passo, o levantamento de dados. Após a observação foi o momento de diagnosticar os problemas que rondavam o ambiente da pesquisa. Por meio de formulários, pudemos conhecer o que as pessoas que ocupavam aquela escola entendiam no que se refere às relações étnico-raciais dentro da escola. O levantamento das problemáticas relacionadas ao racismo e seus impactos na vida dos(as) estudantes nos trouxe a necessidade da aplicabilidade de políticas públicas voltadas para melhorar a situação dos(as) negros(as) no Brasil.

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações,

sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (Brasil, 2004, p. 02).

Nesse momento foi possível a percepção da visão dos(as) estudantes e professores(as) em relação ao debate racial dentro da escola. Tanto professores(as), quanto alunos(as), nos indicaram que existe um espaço de carência perante a discussão referente ao racismo. Como aponta o Parecer CNE/CP nº 03/2004, a formação de professores(as) é indispensável para uma educação antirracista de qualidade e quando essa formação deixa a desejar em relação às questões étnico-raciais, os(as) estudantes sentem a ausência do debate sobre a temática na escola e isso acaba afetando negativamente sua construção de identidade (Gomes, 2003). E esse ponto nos leva para o terceiro passo, o desenvolvimento do produto.

Desenvolvemos uma sequência de atividades que foram divididas em quatro encontros, em que cada um ocorria dentro de duas aulas das disciplinas eletivas. Aplicamos um questionário para conhecer melhor cada participante e seu entendimento sobre a realidade racial brasileira. No primeiro encontro apresentamos aos(as) alunos(as) um pouco do conceito de raça e racismo. Iniciamos nosso debate utilizando da música *Negro Drama dos Racionais Mc's* e como ela apresentava a realidade de muitos jovens nas periferias espalhadas pelo Brasil. Utilizando os celulares e um projetor, fizemos uma leitura da música e questionamos os(as) discentes se conseguiriam identificar semelhanças entre a realidade da letra e suas próprias vidas.

No segundo encontro, apresentamos aos(as) estudantes o conceito de raça e racismo utilizando uma apresentação em slide. Com um teor mais teórico, exibimos o conceito de raça e racismo utilizando trechos de um artigo da Nilma Lino Gomes (2005) e as consequências das ações dos diversos tipos de racismo na vida dos(as) sujeitos(as) por meio de dados oficiais e exemplos do cotidiano, além de apresentar a lei que tipifica o racismo como crime (Brasil, 1989). Após essa apresentação, pedimos para que os(as) estudantes escrevessem em uma folha branca motivos para a escolha das duas pessoas que esses(as) discentes admiravam, uma do seu cotidiano e outra pessoa famosa. Indicamos que os(as) estudantes escrevessem os nomes dessas pessoas e suas funções sociais (ex.: mãe e cantora; amigo e blogueira). Com essas folhas, pedimos para que os(as) estudantes nos enviassem fotos dos(as) parentes deles para que pudéssemos imprimir para a próxima aula.

No terceiro encontro, com as imagens impressas dos(as) famosos(as) e das pessoas importantes do cotidiano dos(as) estudantes, produzimos dois murais. O primeiro mural apresentava uma diversidade de pessoas famosas que os(as) estudantes gostavam e serviam como referência; o segundo, era composto por familiares e amigos(as) que eram importantes afetivamente aos(as) alunos(as). A construção desses murais demandou tempo, ocupando um bom tempo do terceiro encontro.

O quarto encontro da sequência didática baseou-se no debate do conceito de identidade e o impacto do racismo na construção dessas diversas identidades brasileiras, negras ou brancas. Iniciamos a aula fazendo a leitura da introdução do livro da Maya Angelou, *Cartas a Minha Filha* (2019). Com o auxílio do projetor, apresentamos aos(as) discentes um slide que discutia a relação da construção da identidade negra em um mundo de referência branca e como isso afetava as escolhas de referências do(as) discentes (Gomes, 2003; hooks, 2006; Kilomba, 2019). Apresentamos as diferenças percentuais de pessoas famosas brancas que eles admiram e servem como referência para a construção de sua identidade com a quantidade de pessoas negras que estão presentes no cotidiano dos(as) estudantes e são importantes para os(as) discentes. Com isso, começamos a debater acerca do impacto do racismo na construção das nossas identidades, nossas relações sociais e no fortalecimento/enfraquecimento das pessoas negras (Bento, 2022).

Identificar elementos da cultura escolar no qual pesquisamos, nos levou a pensar que “a pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo” (Godoy, 1995, p. 25). A importância do apontamento de determinadas realidades parte da ideia que, é por meio dessas realidades que conseguimos, como pesquisadores, avaliar o impacto de ações culturais, legais e sociais que se reproduzem nas vidas dos(as) sujeitos e sujeitas.

## **2. A construção do marco teórico: a busca de fundamentar nossa análise**

A fim de explanar os objetivos dessa pesquisa, precisamos ter como base o entendimento dos acontecimentos históricos e suas consequências nos desdobramentos sociais e os(as) sujeitos(as) envolvidos nessa construção secular. Essa seção visa construir o marco teórico da pesquisa abordando conceitos tais como: identidades, raça, racismo, educação antirracista, ou seja, o momento de debater e apresentar os conceitos que serviram para a elaboração dessa pesquisa.

Primeiramente, debateremos sobre o conceito de identidade, sua construção e impactos sociais; em seguida, dialogaremos sobre os conceitos de raça e racismo, sua construção histórica e seu uso como possibilidade de manutenção da branquitude; e por último, mas não menos importante, finalizaremos debatendo sobre educação para as relações étnico-raciais.

### **2.1 Identidade em Questão**

Observamos que nos últimos anos, uma verdadeira explosão discursiva em relação ao conceito de “identidade” vem ganhando forma e força (Hall, 2020). Cotidianamente pensada de forma simples, a construção da identidade intriga quando analisada detalhadamente em seus processos e resultados. Ao discutirmos o conceito de identidade, devemos levar em consideração “o uso responsável do termo [que] necessita de uma sensibilidade às complexidades intrínsecas ao assunto e maior atenção à demanda de precisão e consistência na seu desenvolvimento” (Gomes, 2005, p. 40). Sendo assim, ao analisarmos o conceito de identidade, levaremos em consideração que “a identidade não é tão transparente ou desproblematizada como gostamos de pensar” (Hall, 2006, p. 21).

Nesse processo de vir a ser dos(as) sujeitos(as), a identidade é entendida dentro do seu mundo de significados, que trazem “a questão da identificação [que] nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (Bhabha, 1998, p.76). A partir do ponto de vista sociológico, o(a) sujeito(a) absorve o que ele(a) tem contato em sua realidade, pois é observável que toda e qualquer identidade é construída dentro de seu contexto de significados culturais. Portanto, “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um transcendental, mas do mundo cultural e social” (Silva, 2019, p.76).

Essas movimentações que se desenrolam nas realidades sociais do processo de constituição das identidades, relaciona-se com a ação de valorizar uma determinada forma de ser que vai ser constituída historicamente e reforçada dentro das ações que dão significados aos símbolos que a constituem. Logo, “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (Silva, 2019, p. 81). No que diz respeito aos(as) sujeitos(as) envolvidos no processo constitutivo das identidades e “entendendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados” (Castells, 1999, p. 22), visualizamos que os(as) sujeitos(as) que são resultados do processos coloniais, em demasia, ainda se encontram baseados em valores constituídos e difundidos dentro de um contexto de dominação e subjugação (hooks, 2006).

Entendendo que o processo de construção social da identidade está diretamente ligado às relações de poder, Manuel Castells (1999) destaca três formas e origens da construção da identidade. Cada uma apresenta sua forma de reação ao contexto social que está inserida e os objetivos que desejam alcançar. São elas: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto.

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...].  
 Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...].  
 Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social [...] (Castells, 1999, p. 24).

Essas definições das identidades trazem, à luz do conhecimento, os processos estruturantes do(as)s sujeitos(as) e as instituições que os rondam, em um diálogo entre influenciar e ser influenciado (Silva, 2019).

Perante as transformações que aconteceram com as sociedades modernas e como elas influenciaram as modificações dos(as) sujeitos e sujeitas, gostaríamos de chamar atenção, neste momento, para a identidade legitimadora de Castells. Ao apresentar uma visão de estruturação da sociedade civil, onde é constituído “um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados, que, embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural” (Castells, 1999, p. 24),

Castells nos faz refletir acerca da seguinte ideia. Ao pensarmos na construção histórica brasileira, relacionando os processos de construção dos(as) sujeitos(as) e suas identidades à constituição da sociedade, observamos que ao erguer determinadas instituições, tal como o sistema escravagista, obteve-se êxito por conta da dominação não só dos corpos e das mentes, mas por controlar as possibilidades de internalização das imagens e discursos no processo de formação dos(as) indivíduos(as) (Souza, 1983; hooks, 2017).

Os(as) sujeitos(as) que pertenciam ao grupo que organizava a formação das identidades legitimadoras, construíram e difundiram pensamentos e símbolos que os tornaram mais valorizados em relação aos(as) sujeitos(as) de menor importância (Castells, 1999). Dentro de um contexto escravista, onde os colonizadores detinham o poder de direcionar as construções das identidades, as pessoas negras eram esses(as) sujeitos(as) de menor importância (Nascimento, 2016). Ao construir esses(as) sujeitos(as) de forma hierárquica, foi possível ver as pessoas sendo colocados, de forma verticalizada, em seus “devidos” lugares sociais e “nesse sentido, não se é diferente, torna-se diferente por meio do processo de discriminação” (Kilomba, 2019, p. 75). Discriminação essa, baseada muitas das vezes em ideias compartilhadas por pseudociências que legitimavam tal ação discriminatória em sociedades racializadas (Munanga, 2003).

Essa concepção do(a) indivíduo(a) está baseada na relação que o(a) sujeito(a) tem com sua identidade cultural, na qual existe um diálogo entre o mundo pessoal e o mundo público. Ao mesmo tempo que internalizamos os significados desse contexto como “parte de nós”, há um processo de alinhamento dos valores do coletivo aos nossos pensamentos subjetivos. Nesse caso, a identidade “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (Hall, 2020, p. 11).

Contudo, o contexto histórico brasileiro estruturado pelo processo de discriminação e diferenciação, criou espaços para que as identidades de resistência construíssem suas trincheiras de sobrevivência baseadas em valores diferentes dos que permeiam as instituições escravistas (Castells, 1999; Nascimento, 2016). Em relação às mudanças nas estruturas sociais a partir da movimentação dos(as) sujeitos(as) colocados às margens e analisando a situação do(a) negro(a) dentro da sociedade brasileira, é possível apontar como determinados movimentos de emancipação vão ser importantes ao se debater as identidades raciais no hoje (Gomes, 2005).

As pessoas negras ao se organizarem como forma de protesto contra o sistema escravista e ao se confrontarem com situações adversas em relação ao seu reconhecimento como ser humano, precisaram de que lutas fossem levantadas, visando “[dar] origem a formas de resistência

coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável” (Castells, 1999, p. 25). Criou-se na sociedade escravista brasileira, experiências traumáticas em relação à construção das subjetividades negras, que em maioria, se encontravam alienadas nos valores impostos pelos(as) sujeitos(as) brancos(as) assim como na internalização do racismo (Kilomba, 2019). Devemos lembrar “que aquilo que é chamado de alma negra é frequentemente uma construção do branco” (Fanon, 2008, p. 30) e por conta dessa construção, Gomes (2003) nota que, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (Gomes, 2003, p. 171).

Ao pensarmos na realidade em que o(a) negro(a), “tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade” (Souza, 1983, p. 33). A análise e a construção de uma concepção positivo do ser negro(a) torna-se um desafio por conta do cenário. Ao tentar construir a si, a pessoa negra, mesmo absorvendo os valores e trejeitos dos brancos, não consegue vivenciar de forma integral a cosmologia branca. A pessoa negra é percebida, dentro das sociedades racializadas, como o(a) Outro(a), aquilo que não é o(a) branco(a), o que é inferior ou inexistente (Munanga, 2003).

Essa construção dos referenciais que as pessoas negras têm de si, que foi pensada e difundida pelos sujeitos que os exploravam precisou ser interrogada e interferida dentro do contexto histórico brasileiro. Ao buscarmos entender as vicissitudes da identidade dos(as) negros(as) brasileiro(as), encontramos Neusa Santos Souza afirmando que:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 1983, p.32).

Ao se verem colocados dentro do local de submissão na história brasileira, os(as) negros(as) começaram a reagir às instituições que faziam de suas existências, força de trabalho desprovida de inteligência, força de vontade e alma. As identidades de resistência, como anuncia Castells (1999), se articulam em suas trincheiras para sobreviverem, ao passo de enxergarem as transformações da sociedade como algo a ser usado como possibilidade para “a construção de uma identidade defensiva nos termos das instituições/ideologias dominantes, revertendo o julgamento de valores e, ao mesmo tempo, reforçando os limites da resistência” (Castells, 1999, p. 25). Ao

assumirem um local para criar um discurso sobre si mesmos, baseado em suas experiências e trazendo novas referências, as pessoas negras resgatam sua história e criam possibilidades de vir a ser de forma positiva (Souza, 1983).

O processo de desarticular as imagens dos(as) negros(as), que foram cristalizadas ao longo da história brasileira, é um dos movimentos que vão marcar as lutas por projetos fortificadores das pessoas negras, que nessa movimentação do seu eu individual, acaba afetando seu contexto, reestruturando sua posição na sociedade, assim como, a própria estrutura social (Gomes, 2017). O advento da contemporaneidade e suas mudanças geraram um cenário propício para pensar sobre a construção de si. Nego Bispo afirma que “até hoje, tivemos um processo de colonialismo potente e bem articulado, que usou a política com todas as suas nuances. Agora, entretanto, está acontecendo algo interessante. Os seres estão começando a falar de autogestão” (Santos, 2003, p. 52). A autogestão fortalece a ação de ruptura com as identidades que legitimam um mundo de referências negativas que, por sua função, posiciona determinadas pessoas em locais marginalizados socialmente.

Os(as) sujeitos(as) que eram localizados e definidos no interior das estruturas que formavam e sustentavam as sociedades “tradicionais” não são apenas desagregados, mas deslocados, fazendo com que novas identidades assumam o papel norteador da construção dos(as) sujeitos(as) pós-modernos (Hall, 2020). Pensar as formas que “a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (Woodward, 2008, p. 20), é uma forma de enxergar possibilidades de vir a ser dos(as) sujeitos(as) dentro deste contexto contemporâneo de constantes mudanças.

Ao buscarmos entender o dinamismo das transformações das identidades e a modificação dos contextos sociais, alguns estudos apontam que “uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (Hall, 2008, p.103). Essa movimentação de crítica ao modelo de identidade integral se dá por conta dos processos de transformações que vão impactar as estruturas sociais que há tempos viam a si como estabilizadas. O(as) sujeito(as), “previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única identidade, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 2020, p.11).

O processo de globalização trouxe a experiência de viver em um mundo de fronteiras desmanchadas e de continuidades interrompidas. Esse cenário dinâmico provocou “um alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições de identidade, juntamente com um aumento de polarização entre elas” (Hall, 2020, p. 50). Essas descontinuidades, oriundas das transformações das paisagens culturais que nos forneciam segurança como indivíduos(as) sociais, está gerando o que Stuart Hall (2020) vai chamar de crise de identidade.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processo centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2020, p.9).

Essa “crise de identidade” gerou espaços a serem ocupados por sujeitos(as) que viviam às margens desse jogo identitário. Indivíduos(as) que existiam baseados nos discursos hegemônicos passam a ter mais opções em relação às referências para a formação de suas identidades. Além dessa variedade de referências simbólicas, tornou-se possível que os(as) sujeitos(as) marginalizados dentro desse processo construtivo das identidades passassem a ocupar locais de constituição de novos significados simbólicos, passando a preencher os espaços deixados pelas identidades hegemônicas (Gomes, 2018).

“Em essência é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, 2020, p.9). As mudanças que ocorrem oriundas dos avanços tecnológicos do século XX, junto aos avanços das pesquisas de disciplinas acadêmicas, como a sociologia e a psicologia, abriram espaços para entendermos melhor o processo de construção dos(as) indivíduos(as).

Alguns autores recentes argumentam que as “crises de identidade” são características da modernidade tardia e que sua centralidade só faz sentido quando vistas no contexto das transformações globais que têm sido definidas como características da vida contemporânea (Woodward, 2008, p.20.)

As mudanças que aconteciam com as pessoas nas culturas tradicionais e nos regimes dominantes, permaneciam no nível coletivo e geralmente era mediada por ritos de passagem organizados por membros da sociedade que visavam manter a “ordem” (Zanatta, 2011). O(a) sujeito(as) vivendo nas comunidades tradicionais não se via como indivíduo(a) particular. Ele era pertencente ao contexto que estava inserido, sem destaque. Por exemplo, “as formas como se posicionaram e se sujeitaram os negros e as experiências dos negros nos regimes dominantes de representação foram o resultado de um exercício crucial de poder cultural e de normalização” (Hall,

2006, 24). O processo de posicionar os(as) sujeitos(as) em imagens que normalizaram e cristalizaram suas funções dentro do contexto social era comum ao se pensar o fortalecimento de determinada sociedade. Contudo, esse local de assumir uma identidade dentro daquela gama de significados toma uma outra configuração, no qual passa a ser cada vez mais individualizado o processo de vir a ser dos(as) sujeitos(as), refletindo a sociedade que habita junto com seus símbolos (Hall, 2020).

Esses processos de transformações reflexivas da identidade levantam uma outra questão a ser debatida no que tange às construções das identidades. A constituição da identidade está ligada diretamente às condições materiais e sociais, ao contexto que os(as) sujeitos(as) estão inseridos. “Se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais” (Woodward, 2008, p. 14). Ao pensar a história das pessoas negras brasileiras como parte do processo da construção de referências, percebemos que, por conta de suas desvantagens materiais e seu local social, a luta por uma identidade não é tão simples. O estado de emergência em que vivem os(as) negros(as), não é uma exceção, mas a regra no qual afeta as vidas e os nervos desses(as) sujeitos(as) (Bhabha, 1999).

Em relação à construção das identidades e seus impactos na sociedade e nos(as) sujeitos(as), “a principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para que isso acontece [?]” (Castells, 1999, p. 23). Ao pensarmos o processo de formação das pessoas negras, entenderemos quem são e como suas ações são reflexos da história, do seu cotidiano e dos pensamentos que os cercam. A constituição das identidades é disputada por diversos grupos por conta da capacidade de conduzir o agir e o ser dos(as) indivíduos(as), pois, “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um transcendental, mas do mundo cultural e social” (Silva, 2019, p.76).

Entendemos que essas identidades são construídas de formas relacionais e que os parâmetros que elas absorvem para suas formações são encontradas em seus ambientes sociais. Ao levarmos em consideração o ambiente escolar como um local de construção e transformação dos(as) sujeitos(as) pelos pensamentos que vagueiam por ali, torna-se de suma importância regar esses ambientes com saberes que rompam com a construção violenta dos(as) sujeitos(as) e possa trazer as relações afetivas como ação (hooks, 2021). A questão aqui não é tornar a identidade fixa ou algo parecido, mas inundar a formação das pessoas, negras e brancas, com referências que trazem os(as) negros(as) de maneira positiva, visando o fortalecimento das pessoas negras, assim como a

reformulação dos(as) sujeitos(as) brancos ao relacionar-se socialmente dentro da diversidade étnica-racial brasileira (Gomes, 2005).

O debate acerca do conceito de identidade sempre estará em movimento. Toda a novidade que parte das análises sociais, da absorção dos símbolos e da construção de novos discursos irão transformar os(as) sujeitos(as), logo as identidades. É um trabalho constante para os pesquisadores que optaram por esse objeto de pesquisa. Ainda mais em tempos de transformações rápidas (Hall, 2020). Outro ponto importante parte da ideia de analisarmos as identidades negras. Devido a negligência histórica perante a população negra, encontramos ainda ideias errôneas que ocupam várias esferas sociais (Souza, 1983). Como falamos anteriormente, entender o contexto do(a) sujeito(a) é entender quem ele é. Para entendermos melhor a construção das identidades negras precisamos entender os contextos que os significados são criados e reproduzidos. Pensando nisso, trouxemos no próximo tópico uma discussão acerca dos conceitos de raça e racismo.

## **2.2 Raça e Racismo**

Quando perguntamos “*qual a sua raça?*” nem sempre recebemos um comportamento positivo do sujeito(as) interrogado. Uns não sabem responder, outros se sentem desconcertados, alguns nervosos. A pergunta não é bem recebida pelos(as) sujeitos(as) questionados em sua grande maioria. Esses comportamentos incertos, vacilantes dos(as) sujeitos(as) questionados se dão pelas tensas relações que foram construídas em torno da ideia de racialização dos seres humanos (Gomes, 2005).

O percurso ocupado por ideologias europeias que vigoraram a partir do século XVI com o “descobrimento” dos novos territórios “inexplorados” vai trazer o desenvolvimento do conceito de raça para legitimar/entender a ação de exploração desse novo mundo, desses novos corpos. Primeiramente, houve a exploração dos povos originários e logo o corpo negro ocupou a principal força produtora do território colonial português. “A imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra, fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão” (Nascimento, 2016, p.57). Encontrar possibilidades de dominação, física e psicológica, foi a preocupação inicial dos povos europeus no processo colonial (Munanga, 2003).

Foi objetivando criar uma estrutura hierárquica que as sociedades europeias usaram das ciências no seu projeto de criação de mundo, no qual colocaram-se como construtores das “verdades”:

A biologia e a antropologia física criaram a ideia de raças humanas, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos (Guimarães, 2003, p.95).

A finalidade de qualificar ou desqualificar determinados seres humanos é alcançada. O processo de racialização acontece como forma de diferenciar o(a) sujeito(a) “certo” do(a) sujeito(a) “errado”. Aquele que culturalmente foi construído para ser aceito passa a excluir outras possibilidades de vir a ser dos(as) sujeitos e sujeitas inferiorizados(as) (Souza, 1983).

Quando falamos do processo de racialização dos(as) sujeitos(as) dentro das sociedades colonizadas, como é no caso do Brasil, precisamos destacar que o(a) sujeito(a) que é racializado é a pessoa não branca. O(a) sujeito(a) branco(a) permanece, segundo a branquitude<sup>5</sup>, sendo a direção a ser seguida intelectualmente, fenotipicamente e culturalmente (Kilomba, 2019). Durante muito tempo, se não até hoje, essas ideias de superioridade ocuparam diversos campos sociais, gerando um processo de construção de experiências marcadas por um contato violento, repleto de morte física e espiritual dos(as) sujeitos(as) inferiorizados (hooks, 2021). Logo;

Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo (Munanga, 2003, p.2).

Esse processo de construção do conceito de raça voltado para um viés biológico, acabou acarretando experiências sociais que são denominadas de racismo. “O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (Gomes, 2005, p. 52). Fanon, ao analisar a experiência dos negro e negras relata: “cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descobro objeto em meio a outros objetos” (Fanon, 2008, p. 103). Aqui, o racismo é percebido pelo homem negro que em seu existir observa o seu processo de desumanização, entendendo que “a violência racista do branco se exerce, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro” (Souza, 1983, p. 13).

---

<sup>5</sup> O conceito de branquitude é entendido aqui como propõe Schucman (2020). Portanto, branquitude é “um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma ou padrão, e dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores” (p. 31).

A aniquilação das características culturais, sociais e até mesmo corpóreas da comunidade negra são registradas ao longo da construção histórica da sociedade brasileira (Nascimento, 2016). Por isso, “compreender o que se quer dizer quando se fala de raça, quem fala e quando fala” (Gomes, 2005, p. 45) é necessário para entendermos os desdobramentos das ações que vão estruturar a sociedade brasileira. Raça é um conceito “que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo” (Guimarães, 2003, p.95).

A ação do conceito de raça nas práticas sociais, que se estendem desde o início do século XVI até a atualidade, deixou um rastro de destruição e morte. O legado das ideologias racialistas vão impactar no processo de estruturação das sociedades colonizadas e nas vidas de quem se encontrava/encontra nesses territórios. “A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (Souza, 1983, p.34).

Ao buscarmos entender o processo de construção do conceito de raça e o impacto de suas características nos tecidos sociais, notamos que as relações sociais são processos constituídos para legitimar as explorações de um “branco” sobre o outro “não brancos”(Bento, 2022) . Para tal ação, usou-se de diferentes possibilidades para colocar em prática esses processos de violação dos(as) sujeitos(as) julgados(as) como inferiores (Munanga, 2003). Contudo, pontuar o conceito de raça baseado nos cânones europeus é a porta de entrada para o entendimento da realidade racial brasileira. O processo de interação social no início da construção do Brasil no viés europeu, deu-se inicialmente pela ideia de inferiorização dos(as) sujeitos e sujeitas que ali habitavam, como é o caso dos povos originários e dos povos estrangeiros de origem africana que se encontravam nessa nova fase da humanidade. É por isso que o conceito de raça, na história brasileira, traz consigo a memória e o peso da escravidão (Nascimento, 2016). Raça é entrelaçado, no saber comum, com o grupo étnico negro, “raça para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a ‘raça’ nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre ser negro e ser branco em nosso país” (Gomes, 2005, p. 45).

A pessoa negra, dentro da sociedade brasileira, foi vista por muito tempo como inferior em toda essa longa construção e fortalecimento de ideias errôneas sobre as pessoas negras, que impactaram os processos de construções simbólicas para os(as) negros(as) e brancos(as). “Ou seja, não se é diferente, torna-se diferente por meio de um processo de discriminação” (Kilomba, 2019, p.121). É nesse processo de discriminação que aloja a problemática entre quem vai ser aceito

e quem vai ser excluído. Apesar do conceito de raças biológicas de seres humanos ter sido deslegitimado perante a comunidade científica, a sua aplicabilidade afetou a vida de muitos(as) sujeitos(as) que tiveram suas existências tocadas pelo legado da colonização do território brasileiro (Moura, 2021). Mesmo que não se assume isso em palavras, os comportamentos são diferentes com os que não detêm características de uma determinada “raça”. A estruturação da sociedade exclui tais sujeitos(as) da participação política, logo, a luta por direitos básicos como existir dignamente, são deixados de lado, pois os caminhos estão obscuros ao saber de determinado grupo em uma sociedade estruturalmente racista (Kilomba, 2019). A autora destaca as diferentes formas de racismo:

O racismo é revelado em nível **estrutural**, pois as pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. O racismo **institucional** implica que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas é institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. Por fim, o **racismo cotidiano**, que se refere a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o Outro como outridade, personificando aspectos reprimidos na sociedade branca. (KILOMBA, 2019, p. 77-78).

A citação de Grada Kilomba oferece uma análise do racismo, desvendando suas diferentes manifestações e a profundidade de sua influência na sociedade. Ao distinguir entre racismo estrutural, institucional e cotidiano, Kilomba nos convida a ir além da compreensão do racismo como meros atos isolados ou expressões individuais de preconceito.

O racismo estrutural, como apontado, revela-se na sistemática exclusão da população negra das instâncias de poder e decisão, perpetuando desigualdades históricas e dificultando a ascensão social. Essa exclusão não é aleatória, mas sim um resultado de um sistema que historicamente marginalizou e subalternizou pessoas negras.

O racismo institucional aprofunda essa análise ao demonstrar como o racismo se incorpora no funcionamento diário das instituições. Não se trata apenas de indivíduos racistas dentro dessas estruturas, mas de um padrão de tratamento desigual inerente aos seus processos e agendas. A autora cita exemplos cruciais como os sistemas educativos, o mercado de trabalho e a justiça criminal, onde as disparidades raciais são frequentemente observadas e reproduzidas.

Por fim, o racismo cotidiano explicita a sutileza e a pervasividade do preconceito no dia a dia. As microagressões, os estereótipos internalizados na linguagem, nos discursos, nas imagens e até mesmo nos olhares contribuem para a manutenção da "outridade" da população negra. Esse processo de constante marginalização simbólica reforça as desigualdades estruturais e institucionais.

Compreender as diferentes dimensões do racismo apresentadas por Kilomba é fundamental para a formulação de estratégias eficazes de combate à discriminação racial. Nesse contexto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais emerge como um campo de atuação importante. Ao reconhecer o racismo em suas múltiplas camadas – desde as estruturas macro até as interações cotidianas –, a educação se torna uma ferramenta poderosa para desconstruir preconceitos, promover a igualdade de direitos e construir uma sociedade mais justa e equitativa. No próximo tópico, exploraremos o processo histórico que desencadeou na proposta da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

### **2.3 Educação para as Relações Étnicas e Raciais**

A profunda internalização do racismo na sociedade brasileira, legou as pessoas negras a vivência cotidiana da brutalidade das violências raciais, sentida na carne e na alma (Mbembe, 2021). Compreender a realidade de pessoas negras inseridas em uma sociedade de supremacia branca, onde a vida é permeada por questões políticas que explicam a introjeção do racismo e de um sentimento de inferioridade (hooks, 2006), demanda uma análise da gênese desse sofrimento. A escravização, ferida indelével na história do povo negro, foi o motor de inúmeras batalhas travadas na busca pela superação dessa desumanização. Desde os primórdios da sociedade brasileira, as lutas das pessoas negras se manifestaram em um sistema estruturado para silenciá-las (Nascimento, 2016).

A organização dos quilombos representou uma das primeiras e mais significativas reações das pessoas negras ao sistema que as relegava à condição de inferioridade e não humanidade. Esses ajuntamentos, como bem descreve Moura (2021), proliferaram como um grito de protesto contra as condições desumanas e alienantes impostas pela escravização. Embora marginalizados pelo campo acadêmico eurocêntrico da época, os quilombos se ergueram como um contraponto vivo às teorias pseudocientíficas que propagavam a inferioridade racial. Em um cenário onde a intelectualidade branca negava "valores morais, dotes psíquicos e intelectuais" às pessoas negras (Guimarães, 2003), a organização de núcleos de resistência ao sistema escravagista parecia impensável sob a ótica europeia, dadas as supostas limitações materiais e intelectuais. Contudo, essa ação audaciosa marcou o início da construção de um discurso próprio pelas pessoas negras em meio à opressão (Souza, 1983).

Os quilombos transcenderam a resistência física, assumindo o papel de espaços de reflexão sobre as capacidades desacreditadas das pessoas inferiorizadas e desestabilizando as engrenagens produtivas do sistema escravagista brasileiro. A perspectiva que os quilombos apresentavam à sociedade da época representava um "perigo" para a ordem estabelecida, incitando a reflexão em amplas camadas da população oprimida (Moura, 2021). Esses territórios consolidaram-se como símbolos de luta e de existência. Apesar das inúmeras tentativas de destruição, os quilombos persistiam, "destruídos parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo em outros locais, plantando a sua roça, constituindo suas casas, reorganizado a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa" (Moura, 1959). Essa resiliência e a consistência da luta antiescravagista trouxeram à tona uma crítica fundamental ao conceito de raça forjado pela branquitude. Reanalisar a organização desses núcleos de resistência é o ponto de partida para uma reconstrução do entendimento do papel das pessoas negras na sociedade brasileira.

O processo de reconstrução da identidade negra na sociedade brasileira também envolveu a afirmação da humanidade, com suas capacidades e dificuldades (Souza, 1983). Os quilombos proporcionaram um espaço para o reconhecimento da pessoa negra como agente de seu próprio futuro, além de questionar, de maneira implícita, o conceito de raça imposto. O quilombo se tornou o palco para a compreensão de que "amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras" (hooks, 2019).

Nessa trajetória de reconhecimento das pessoas negras como agentes influenciadores da construção da sociedade brasileira, emergiram outros movimentos a partir das revoltas negras. A participação ativa de homens e mulheres negros na luta pela abolição da escravatura é um elemento central na compreensão da formação de intelectualidades negras nos territórios coloniais até o final do século XIX no Brasil (Queiroz, 1981). O abolicionismo desencadeou uma crítica contundente à escravidão em todas as suas dimensões – econômica, cultural e política (Fernandes, 1972). Contudo, apesar da conquista de alguns espaços nas academias, nos serviços públicos e no acesso a bens econômicos por um número limitado de pessoas negras, a influência na construção de um novo cenário para a população negra brasileira ainda era incipiente. Florestan Fernandes (1972), em sua análise das relações raciais em São Paulo, destaca que, mesmo com o fim da escravização, as pessoas negras continuaram marginalizadas na elaboração e revisão da ideologia e da utopia raciais, que se tornavam socialmente necessárias em uma sociedade fundada no trabalho escravo.

Em 1889, a tentativa de apagamento histórico promovida pelo ministro da fazenda Rui Barbosa, com a queima de documentos oficiais sobre a realidade das pessoas negras no Brasil,

representou mais um obstáculo nesse processo de compreensão (Nascimento, 2016). As barreiras erguidas após a escravização, somadas às políticas eugenistas que ganharam força nos campos político e intelectual do século XX (Guimarães, 2003), impulsionaram as pessoas negras impactadas pelo movimento abolicionista a agirem, inspiradas pelas lutas precedentes, e a promoverem uma revisão do entendimento do conceito de raça e da própria identidade negra (Gomes, 2018).

No século XX, diversos pensadores e pensadoras negras refletiram sobre suas realidades em um país marcado pela negação dos corpos negros e pelo silenciamento do debate sobre as relações raciais. Escritores como Maria Firmina dos Reis, Cruz e Sousa, Machado de Assis, Abdias do Nascimento, entre outros, utilizaram seus escritos para criticar o sistema vigente. É na primeira metade do século XX que o Movimento Negro começa a se estruturar, articulando-se e transformando o cenário das demandas sociais relativas às relações raciais brasileiras. Como afirma Gomes (2018), o Movimento Negro conquistou um espaço de existência afirmativa no Brasil, politizando a raça e conferindo-lhe um tratamento emancipatório ao trazer o debate sobre o racismo para a esfera pública e questionar as políticas públicas.

Os movimentos sociais organizados por negros e negras, com caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, tornaram-se instrumentos de luta no processo de reformulação não apenas do conceito de raça direcionado às pessoas negras, mas também da forma como esses sujeitos se percebiam dentro de uma sociedade que historicamente os excluía. As organizações de grupos negros que utilizavam a arte, os meios de comunicação e a educação como ferramentas para expressar suas inquietações cresceram ao longo do século XX, configurando um "conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo" (Gomes, 2018).

O Movimento Negro ganhou força nos campos político e educacional para desconstruir o conceito de raça utilizado dentro de uma lógica colonial, hierarquizadora e de inferiorização dos não brancos. A visão naturalista da raça, baseada em traços fisionômicos ou genotípicos sem respaldo científico, foi sendo superada pela compreensão de que "as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais" (Guimarães, 2003).

Como bem aponta Grada Kilomba (2019), a questão não era a ausência de voz das pessoas negras, mas sim a desqualificação sistemática dessas vozes por um sistema racista. Em um contexto de inferiorização, as tentativas de expressão foram frequentemente silenciadas. Contudo, a

organização do Movimento Negro ao longo do século XX abriu espaços de debate que permitiram uma análise crítica da realidade racial brasileira. Foi graças à atuação do Movimento Negro que o Movimento Negro Unificado surgiu em 1979, trazendo o conceito de raça reformulado e influenciando sua centralização nas políticas de Estado (Gomes, 2005; 2018).

Nesse contexto de ações afirmativas e emancipatórias, o Movimento Negro se consolidou como um ator político fundamental na transformação das estruturas sociais e na abertura de espaços para o debate sobre as questões raciais brasileiras. Foi essa mobilização que possibilitou a compreensão de que o termo raça, quando utilizado pelo Movimento Negro e por alguns sociólogos, não se baseava na ideia de superioridade e inferioridade racial, mas sim em sua dimensão social e política (Gomes, 2005).

O conceito de raça, portanto, passou por significativas transformações ao longo da história brasileira. Inicialmente utilizado como ferramenta de exclusão e subjugação dos corpos racializados não brancos (Guimarães, 2003), ele foi ressignificado pelas lutas das pessoas negras, tornando-se um instrumento de identificação cultural e de valorização positiva dentro das ciências sociais e dos Movimentos Negros (Gomes, 2018). As construções históricas do conceito de raça e do racismo legaram consequências profundas para os sujeitos contemporâneos, que ainda sentem seus reflexos. "O passado, portanto, coexiste com o presente, e a memória da escravização é parte desse presente" (Kilomba, 2019). Compreender a dinâmica do uso do conceito de raça, intrinsecamente ligado à formação do racismo no Brasil, revela a negligência histórica em relação à formação política, social e individual das pessoas negras (Nascimento, 2016; Souza, 1983).

A problematização das relações étnico-raciais, assim como a busca pelo entendimento do conceito de raça e do racismo, permanece necessária para a compreensão da realidade da maioria da população negra brasileira. Como afirma hooks (1990 apud Kilomba, 2019), falar sobre essas posições marginais evoca dor, decepção e raiva.

A persistência da luta por reconhecimento e igualdade racial, impulsionada historicamente pelo Movimento Negro, culminou em um marco legal fundamental: a **promulgação da Lei nº 10.639/03**. Essa legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país, representando uma vitória significativa na desconstrução do silenciamento histórico e na valorização das contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira. A promulgação desta lei desencadeou a necessidade de implementação efetiva da **Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)** nos currículos e nas práticas pedagógicas.

No entanto, trazer esse debate para os espaços de diálogo, como a escola, é de suma importância para desestigmatizar comportamentos, falas e pensamentos racistas, pavimentando o caminho para a obrigatoriedade da Educação para as Relações Étnico-Raciais, uma conquista histórica fruto da incansável luta das pessoas negras por reconhecimento, justiça e igualdade.

O processo de entendimento sobre educação formal ao longo da história vem sendo influenciado e transformado pelos(as) sujeitos(as) que vão formar as instituições escolares, dando significado aos processos de construções culturais que se desenrolam dentro da escola (Silva, 2023). Compreender os contextos em que os(as) sujeitos e sujeitas estão inseridos com suas complexidades humanas, seja na educação ou em outras esferas sociais, possibilita que busquemos entender “às vivências concretas dos(as) sujeitos(as), à variabilidade de formas de conceber o mundo, e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (Gomes, 2003, p. 169). Ao pensar a escola como um ambiente de diálogo, é essencial que tenhamos à mente que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, ou seja as pessoas se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 96).

Esse processo de relação entre sujeito(a), educação e sociedade, se faz muito mais significativo quando entendido como uma construção coletiva. É na escola e “por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações” (Gomes, 2003, p. 170). Nesse campo de trocas de conhecimentos, pensar “a escola e a educação como dispositivos de resistência e de transformação social para uma sociedade mais justa e solidária, na qual as diferenças são respeitadas” (Rabelo, 2015, p. 1) é o principal ponto dessa pesquisa.

Apesar das diversas discussões sobre a diversidade dentro de sala de aula, notamos um cenário carente de transformações profundas no que tange as pessoas negras que habitam o território escolar (hooks, 2017). Mesmo que todos os avanços legais oriundos da luta por inclusão dos(as) negros(as) na sociedade, no currículo escolar e na cultura como um todo se façam presentes, nota-se ainda que é preciso introduzir diversos saberes para que antigos hábitos possam ser desconstruídos. Portanto, “o conhecimento da legislação pode ser um valioso instrumento para combater o racismo e na luta por maior dignidade, respeito e melhores condições de vida” (Rabelo, 2015, p. 1). A relatora Petronilha (2004) aponta no Parecer CNE/CP<sup>6</sup> nº 03/2004 que:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura

---

<sup>6</sup> Conselho Nacional de Educação

dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (Brasil, 2004, p.2).

A prática de uma educação inclusiva, tanto dos(as) sujeitos(as) quanto dos saberes que foram marginalizados encontram barreiras para serem colocadas em rotinas educativas, apesar da “promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas” (Brasil, 2004, p. 3). Lembrando que “o Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola” (Pinheiro, 2023, p. 67).

Ao averiguarmos o cenário da educação brasileira em que levamos em consideração dados levantados por instituições oficiais (Cerqueira e Bueno, 2023), percebemos que ao “analisar os fatores que levavam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários” (Silva, 2023, p. 99), notamos o abismo existente entre jurisdição e prática. “Nesse sentido, quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais” (Gomes, 2003, p. 171) que vão influenciar a vida dos diversos sujeitos(as) que ocupam o território escolar.

Ao pesquisarmos sobre identidade negra e formação de professores(as), Nilma Lino Gomes (2003) aponta que:

A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético (Gomes, 2003, p. 173).

Apesar da relação que os(as) estudantes negros(as) têm com seu corpo e cabelo, que vem mudando por conta das novas referências corpóreas que eles possuem, percebemos ao analisar as relações que se desenvolvem dentro da sala de aula que existe um processo de revelação de identidades que são contraditórias entre si (Hall, 2008). Percebemos em sala de aula, vários comentários vexatórios em relação as pessoas negras, comentários esses, que muitas vezes, são entendidos por parte da comunidade escolar como “brincadeiras”, fazendo com que alunos(as), brancos(as) e negros(as), reproduzam o racismo de forma recreativa (Moreira, 2019). Quando são evocados no contexto escolar, na maioria das vezes, “os termos negro/raça/africano são evocados de forma intercambiável e sempre a uma referência que os remete a uma situação de inferioridade na

escala da humanidade (Silvério, 2020, p. 269). Por esses motivos, “a educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (Gomes, 2018, p. 24).

Por ser um local que tem sua funcionalidade baseada em transferir os conhecimentos construídos ao longo da história pela humanidade, esse território passa a ser ocupado por práticas que trazem novas formas de conceber o mundo e os(as) indivíduos(as) no processo dialógico que forma ambos (Freire, 2005). Portanto, “nesse sentido, a escola pode e deve contribuir para combater as visões estereotipadas e racistas que são produzidas sobre as populações negras nos meios de comunicação de massa” (Rabelo, 2015, p.13). Mudar os paradigmas da realidade educacional brasileira requer que tenhamos um conhecimento dela, assim como conhecer a realidade que influenciará a formação dos(as) indivíduos(as). Usando dessa realidade para reformular as experiências que se desenrolam dentro do território escolar, para alcançar os objetivos da educação antirracista é necessário que práticas educacionais tragam ao conhecimento dos estudantes, histórias que possam desfragmentar ideias estereotipadas sobre as pessoas negras. Dessa forma, o

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p. 3).

Ao pensarmos a trajetória da população negra no tempo, das histórias dos grandes reinos pré-coloniais, na vida dolorida da exploração colonial, assim como na luta por reivindicar direitos de existir, entendemos que as mazelas combatidas a tempos pelo Movimento Negro brasileiro ainda se fazem presentes na sociedade, e conseqüentemente, nas escolas (Gomes, 2019). Na busca de uma educação que vise preencher lacunas construídas ao longo da história brasileira é importante destacar que:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (Brasil, 2004, p. 5).

Quando se faz uso da história para deslegitimar ideias que foram construídas ao longo do tempo, é possível reverter o cenário de negação de si que ainda hoje se faz presente na vida dos(as) negros(as). Essa superação da alienação dos sujeitos e sujeitas, brancos(as) e negros(as), em papéis historicamente construídos (Guimarães, 2003) passa a ser perseguido pelos(as) pessoas que afirmam que uma educação antirracista é a melhor ação ao combater o racismo (Silvério, 2020).

Tendo em vista que a escola é um lugar de importância nos processos de formação dos diversos(as) sujeitos(as) e que “apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres” (hooks, 2017, p. 13). Nesse processo de formação dos(as) sujeitos(as), a educação pode emancipar ou enclausurar e isso depende das práticas pedagógicas que são escolhidas e executadas no interior da instituição escolar (Silvério, 2020).

A escola é “o espaço de conflitos das relações étnico-raciais, é também o lugar em que se propõe a superação desses conflitos” (Rabelo, 2015, p. 25). Estar atento às possibilidades de luta antirracista na escola, traz novas possibilidades de criação de trincheiras de sobrevivência (Castells, 1999). Usar esses locais, territórios físicos e intelectuais em prol do fortalecimento dos(as) sujeitos(as) que habitam o ambiente escolar, reflete não apenas no crescimento intelectual de cada estudante, mas nas suas relações sociais para além do muro da escola. Tomando o cuidado e trabalhando a temática racial com seriedade, para não “transformar em eufemismos que mascaram o verdadeiro pensamento [antirracista], transformando-se numa ideologia tal como a democracia racial que impede o debate e a luta contra o racismo e a discriminação racial” (Rabelo, 2015, p. 26).

Para melhor construção de práticas educacionais antirracistas e como “análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia” (Silva, 2023, p. 99). Percebendo a necessidade de inserir o debate sobre problemáticas relacionadas às questões raciais brasileiras e as vidas dos(as) estudantes, negros(as) e brancos(as), e estando de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e as diretrizes do Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio, temos na escola um espaço possível para exercitar diálogos e fortalecimento das identidades, as disciplinas Eletivas.

As Eletivas são entendidas como “componentes que integram a parte diversificada dos Documentos Curriculares da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás. Elas são ofertadas semestralmente e de livre escolha pelos estudantes” (Goiás, 2024, p. 7). Em uma pesquisa simples no site da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, as eletivas são representadas como

disciplinas que têm por finalidade “enriquecer, ampliar e diversificar os conteúdos da Base Nacional Comum ou de parte deles, de forma que eles sejam organicamente integrados ao currículo escolar, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação da participação social” (Seduc, 2018, p. 56). Com isso, a própria Seduc – Go<sup>7</sup> envia como documento algumas possibilidades de eletivas para o(a) professor(as) escolher qual irá desenvolver. Temos eletivas tanto da área de linguagens, como matemática e suas tecnologias, assim como da área de humanidades. Na área de ciências humanas e suas tecnologias, a eletiva “Pluralidades Culturais Afro-brasileiras e Indígenas” se encaixa perfeitamente no projeto de uma educação antirracista que visa superar as desigualdades raciais e fortalecer das identidades dos(as) estudantes negros(as). Ela consegue tal feito ao desenvolver aulas que trazem a história da população negra brasileira, mostrando suas dores, suas lutas e potencialidades.

A eletiva Pluralidades Culturais Afro-brasileira e Indígenas, é proposta para que os estudantes conheçam a história da construção da identidade e formação do Brasil, a importância dos indígenas, dos africanos e suas lutas pela superação do racismo e da desigualdade, reconhecimento e valorização de elementos fundamentais e alicerçais da sua história (Seduc, 2024, p. 79).

Para bell hooks (2017) a escola tinha como função colocar os(as) sujeitos(as) nesse local de êxtase e felicidade que vinha pelo contato com novas ideias que influenciava o vir a ser dos(as) indivíduos(as) ocupantes daquele território. Mas como mostrou Gomes (2003), a escola ainda ocupa um espaço negativo nas memórias dos(as) estudantes negros(as), majoritariamente. A prática da educação traz em seus ensinamentos que a qualquer um é possível aprender e para que isso seja concreto, é necessário que o(a) professor(a) faça da sala de aula, um local de comunhão, com toda sua diversidade. É desejável que o(a) professor(a) traga a ideia da importância de cada sujeito(a) que habita a coletividade escolar. Aqui, entendemos que o trabalho do(a) professor(a) “não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (hooks, 2017, p. 25).

O processo de crescimento intelectual dos(as) estudantes precisa ser mediado por valores que respeitem as diversidades de culturas, corpos e saberes. Ter conhecimento sobre as histórias, boas e ruins de um povo, se faz extremamente necessário para o vir a ser dos(as) sujeitos(as). É dentro da escola que surgem espaços importantes para exercer o direito de ser quem é, de exercer autonomia e possuir um discurso sobre si mesmo (Souza, 1983). “Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p. 35). O(a)

<sup>7</sup> Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

professor(a) que se coloca como sujeito(a) vivente e fruto dessas experiências, traz para mais próximo de si os(as) estudantes que em muitos momentos, enxergaram o(as) professor(as) como alguém distante. Isso faz com que os(as) discentes se sintam bem dentro da sala do(a) professor(a).

Quando penso na minha vida de estudante, lembro-me vivamente dos rostos, gestos e hábitos de todos os professores e professoras que me orientaram, que me ofereceram a oportunidade de sentir alegria no aprendizado, que fizeram da sala de aula um espaço de pensamento crítico, que transformaram o intercâmbio de informações e ideias numa espécie de êxtase (hooks, 2017, p. 266).

Ao pensarmos em uma educação que seja engajada na luta pela emancipação dos(as) diversos(as) sujeitos(as), que acredita que a escola seja um território de transformação social significativo e que lá, poderemos criar caminhos para uma melhor qualidade de vida dos(as) sujeitos(as) que ali habitam é uma possibilidade de fortalecimento dos(as) sujeitos(as) que a tempos foram marginalizados (Pinheiro, 2023). Acreditamos que, a prática e os métodos, quando usados corretamente, podem trazer uma contribuição significativa no processo do vir a ser negro.

É pensando nessa possibilidade de construção da identidade das pessoas negras de maneira positiva, e suas relações com as outras parcelas da sociedade, que propomos aqui práticas relacionadas com os(as) sujeitos(as) que ocupam o espaço escolar, e as suas respectivas realidades para além do muro da escola. Juntamente com a eletiva “Pluralidades Culturais Afro-brasileira e Indígenas” a pretensão também é alcançar corpos e saberes que visem melhorar a qualidade da educação brasileira, assim como a melhoria na qualidade de vida dos(as) negros(as) e brancos(as), que estão presentes dentro da escola. É preciso que tais práticas educacionais estejam “atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais” (Brasil, 2004, p. 8).

Portanto, o espaço da escola torna-se um local importante para o entendimento dos comportamentos sociais assim como, a análise do cenário e das pessoas que se encontram naquela área. Por conta disso, no próximo tópico abordaremos o contexto escolar e as pessoas que se encontram na escola campo.

### **3. O cenário e os sujeitos da pesquisa: entendendo o contexto**

Ao adentrarmos nas aventuras da pesquisa, percebemos que o território escolhido para a implementação da prática educacional, no qual nos propusemos a elaborar, carrega um peso importante no desenvolvimento e no diálogo entre a teoria e a prática. Essa seção tem como objetivo apresentar e refletir sobre o cenário da pesquisa, a escola XXXX e os(as) sujeitos e sujeitas da investigação. A proposta é expor o cenário da pesquisa, os motivos da escolha da escola campo e os desdobramentos dessa relação entre prática e teoria. Essa pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2023 e parte do primeiro semestre de 2024.

Acreditamos que ao explanarmos a realidade da escola campo, conseguiremos trazer ao leitor um cenário “concreto” para visualizar o desenvolvimento do produto educacional desenvolvido por meio dessa pesquisa. Com o auxílio de autores que debatem sobre currículo e realidade escolar, buscamos entender as presenças e ausências na escola campo, problematizando principalmente as relações étnico-raciais.

Essa seção está organizada em quatro tópicos. No primeiro, analisaremos a estrutura e organização física da escola campo. No segundo discutiremos acerca da importância do projeto político pedagógico e a realidade pedagógica da escola campo. No terceiro, buscamos analisar a realidade social da escola campo e como o contexto educacional se relacionava com a temática da pesquisa: raça, racismo e identidade. E para finalizar, no quarto tópico fazemos uma análise de alguns dados coletados relacionados a realidade étnico-racial da escola campo.

#### **3.1 Característica da escola campo**

O processo de escolha dessa escola como campo de pesquisa aconteceu durante o período de participação do pesquisador nas primeiras aulas do mestrado presencial, no primeiro semestre de 2022. Durante o processo de aulas, leituras e debates, percebemos que a pesquisa em si necessitava de esforço e tempo. Enxergando essa necessidade, o pesquisador optou por escolher a escola na qual havia ministrado aulas como professor da área de humanidades, era próximo da sua residência e era bem quisto pela coordenação pedagógica. Além da praticidade de estar dentro da escola em que conseguiria desenvolver o projeto, percebemos que a escola tinha como discentes, em sua grande maioria, alunos(as) negros(as) e que, apesar desse número, poucos se importavam

com as relações étnico-raciais que aconteciam ali. Foi pensando na melhoria da qualidade de vida dos(as) pessoas que ocupavam esse território que a escola campo foi escolhida.

O Colégio XXXX encontra-se na região central do município de Luziânia, Goiás, e oferece aos(as) estudantes o Ensino Médio regular e profissionalizante com o propósito de contribuir com a formação integral dos(as) estudantes por meio de um projeto educacional pautado nos princípios e orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 13.415/2017<sup>8</sup>, ofertando aos(as) alunos(as) 200 dias letivos divididos em 1000 horas-aula, como determina os regimentos legais atuais. Na respectiva escola, é ofertado Ensino Médio regular e profissionalizante para os turnos matutino e vespertino e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) para o noturno (Brasil, 1996).

O perfil socioeconômico é diversificado, sendo que a maioria dos(as) estudantes não usufrui de privilégios econômicos reservados aos mais afortunados, fazendo com que grande parcela dos(as) discentes já estejam inseridos no mundo do trabalho. Além disso, existe uma parte dos(as) estudantes que são dependentes de programas sociais do governo. O projeto político pedagógico não aponta quantidade de estudantes assistidos(as) por programas sociais em relação ao público geral. Em relação à residência dos(as) discentes, boa parte vive nas proximidades da escola. Porém, existem alunos(as) que vivem em bairros mais distantes e outros na zona rural, precisando de transporte público ofertado pela Secretaria de Educação para chegarem à escola. Esse transporte é oferecido nos três turnos.

A estrutura física da escola campo conta com um espaço admirável perante as outras escolas da região. Construída em um terreno amplo, de aproximadamente 400m<sup>2</sup>, a escola conta 12 salas de aulas, todas possuindo quadro branco, ar-condicionado, retroprojetores, lousa digital, internet individual para cada sala de aula, 40 carteiras universitárias e uma mesa e cadeira. Essas 12 salas são divididas em três blocos distintos, ligadas pelos corredores do pátio central. A escola conta com a presença de um laboratório de informática, contendo 30 computadores utilizados pelos(as) estudantes das turmas de formação tecnológica, datashow, lousa digital, caixa de som, ar-condicionado, uma bancada central para trabalhos manuais, mesas e cadeiras para os computadores e uma mesa de professores(as). Além do laboratório de informática, a escola possui um laboratório de práticas experimentais utilizado pelos(as) professores(as) de química, física e

---

<sup>8</sup> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

biologia, sendo essa sala possuidora de oito bancadas de execução de experimentos, geladeira de resíduos, vidrarias para laboratórios, armários, dois esqueletos, alguns microscópios, retroprojeto e uma mesa e cadeira para os(as) professores(as).

Junto das salas e laboratórios, a escola conta com uma biblioteca escolar com um pequeno acervo de livros de literatura, didáticos e paradidáticos que são divididos em seis prateleiras e podem ser lidos nas três mesas redondas com suas 15 cadeiras. Essa estrutura citada nesse parágrafo está relacionada ao núcleo didático da escola, os locais usados para as aulas.

Para além do núcleo didático, a escola conta com um depósito de material pedagógico, uma sala dos(as) professores(as) que contém uma televisão, uma geladeira, um micro-ondas, um sofá, uma mesa central com dez cadeiras, um filtro de água, armários de uso dos(as) professores(as) e dois computadores. A sala da coordenação pedagógica conta com três mesas e cadeiras, três computadores, dois armários, ar-condicionado e uma geladeira. A sala de reuniões é composta por três mesas com oito cadeiras cada, três armários, ar-condicionado, quadro branco e um datashow. A escola também conta com uma secretaria que é formada por cinco mesas e cadeiras para as funcionárias, quatro computadores, um armário e uma televisão, além de possuírem uma sala anexa, usada como depósito de documentações da escola. A sala da diretora fica entre a coordenação e a secretária, nela possui seis televisores usados para monitoramento via câmera de segurança, uma mesa com cadeira, dois computadores, três armários e ar-condicionado. A escola ainda possui dois banheiros para uso dos(as) estudantes e dois banheiros para uso dos(as) professores(as), além da cantina que fica localizada no pátio central da escola e a quadra poliesportiva ao fundo do terreno da escola.

O quadro de funcionários apresenta atualmente uma equipe composta por diversos profissionais essenciais para o funcionamento da escola. Atualmente, a equipe é formada por 30 (trinta) professores(as), que desempenham um papel fundamental na educação dos(as) estudantes. Além deles, há 01 (um) professor(a) intérprete, que contribui para a inclusão de alunos(as) com alguma deficiência. A coordenação pedagógica é composta por 03 (três) coordenadores, que supervisionam e orientam as práticas educacionais. Também fazem parte da equipe 02 (dois) coordenadores de turno, responsáveis pela organização das atividades em diferentes períodos do dia.

No que diz respeito às áreas de conhecimento, a escola conta com 01 (um) coordenador de área de Ciências da Natureza, 01 (um) coordenador de área de Ciências da Humanas, 01 (um) coordenador de área de Matemática e 01 (um) coordenador de área de Linguagens e Códigos. Além

disso, há 01 (um) coordenador do FIC (Cursos de Formação Inicial e Continuada), que gerencia os cursos oferecidos. Para apoiar a inclusão, a equipe inclui 02 (duas) professores(as) de apoio à inclusão, que auxiliam os(as) estudantes em suas necessidades específicas. A biblioteca da escola é gerida por 01 (uma) dinamizadora de biblioteca readaptada, que promove atividades e o uso do acervo.

A gestão da escola é liderada por 01 (um) diretor, que coordena todas as atividades administrativas e pedagógicas. A equipe administrativa conta ainda com 01 (uma) secretária escolar, responsável pela organização dos documentos e atendimentos, e 01 (uma) coordenadora financeira, que cuida das questões orçamentárias. Por fim, a equipe é complementada por 11 (onze) auxiliares administrativos, que oferecem suporte nas diversas atividades da escola.

Nos três turnos, essa estrutura atende em média 1.100 estudantes, sendo 12 turmas no turno matutino, 12 no vespertino e 7 no noturno modalidade EJA. Essa estrutura organizacional é fundamental para garantir a qualidade do ensino e o bom funcionamento da instituição.

No decorrer desse tópico, apresentamos uma análise da estrutura física da escola campo. Notamos que a escola dispõe de uma qualidade estrutural que consegue atender as demandas pedagógicas. Além da estrutura, a escola campo conta com uma diversidade de funcionários de diferentes áreas para cumprir com demandas que são presentes na educação. Ao relacionar espaço físico e profissionais da educação, encontramos na escola campo um espaço de potencialidades para o desenvolvimento da pesquisa e do produto educacional.

Porém, não podemos deixar de lado o documento que dá identidade a escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse documento tem como objetivo regularizar e orientar as ações pedagógicas das instituições de ensino, portanto, sua análise torna-se essencial para o entendimento da escola campo (Veiga, 2013). No próximo tópico trouxemos os resultados da análise do projeto político pedagógico da escola campo, em que buscamos entender o que esse documento diz a respeito das relações étnico-raciais.

### **3.2 Análise do projeto político pedagógico**

No artigo 12 da Lei nº 9.394/96 é direcionado às instituições escolares a incumbência da elaboração e execução da proposta pedagógica (Brasil, 1996). O projeto político pedagógico é o documento fundamental por conta das “suas características únicas e intransferíveis pois tem por objetivo representar fielmente o contexto histórico e microsocial da escola e, por conseguinte, da comunidade que dela participa” (Bagestero et al., 2020, p. 110). Ainda assim, ao se deparar com as

dinâmicas sociais, vemos que o projeto político pedagógico pode não conseguir abarcar toda aquela realidade. Ao passo de precisar ser constantemente revisado e adaptado ao contexto social que se encontra a escola e a comunidade escolar (Silva, 2023).

Para instituir as práticas educacionais que serão desenvolvidas na escola, a construção de um projeto político pedagógico conta com a participação da comunidade escolar e suas experiências que trazem demandas do público daquela região (Brasil, 1996). Assim, a “reflexão em torno da escola e seus eixos estruturantes não pode ser entendida como uma problemática isolada e descontextualizada” (Veiga, 2013, p. 159), mas sim como uma análise dos problemas da comunidade.

Ao organizar a comunidade escolar para construir o projeto político pedagógico, devemos nos atentar ao fato de que “pensar a escola e seus eixos é uma tarefa que precisa ser avaliada sob a ótica de uma concepção democrática da educação” (Veiga, 2013, p. 159), pois o processo educacional relaciona os(as) sujeitos(as), as realidades e os diversos contextos de convívios sociais dentro da escola, trazendo a importância do diálogo entre a realidade dos(as) estudantes, o currículo e ações pedagógicas (Silva, 2023). É dentro desse contexto de identificação entre instituição e comunidade escolar que o projeto político pedagógico assume o papel de apresentar as características pedagógicas da instituição escolar ao público geral e apresentar a identidade da escola.

O projeto pedagógico constituído pela própria comunidade escolar é o definidor de critérios para a organização curricular e a seleção e estruturação dos conteúdos, das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e tecnológicos e da avaliação. O projeto político-pedagógico é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas. Como proposta identitária, o projeto político-pedagógico constitui-se em uma tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A estes cabe o papel de liberar o processo de construção, execução e avaliação do projeto, contando com a valiosa participação de todos (Veiga, 2013, p. 163).

É a partir do entendimento da identidade escolar que passamos a dar os primeiros passos para uma construção pedagógica que vise contribuir para o combate das desigualdades sociais e a formação de cidadãos que venham a fortalecer sua comunidade por meio de uma educação que faça dos(as) sujeitos(as) sociais agentes transformadores de suas próprias realidades. Portanto, “o projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica” (Veiga, 2003, p. 279).

Ao analisarmos o projeto político pedagógico, procuramos características da escola campo e do público que dá significado àquela instituição, assim como, as expectativas pedagógicas a serem alcançadas. O projeto político pedagógico aqui examinado, pertence a uma instituição que se localiza na região central do município de Luziânia – Goiás, e foi elaborado no ano de 2023. Os princípios que orientam a construção do projeto político pedagógico dessa escola são direcionados a atender as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). De forma a respeitar a dignidade humana, o documento apresenta tais princípios:

**Cognitivos:** com o compromisso de desenvolver com qualidade as competências, habilidades, atitudes e valores nas diferentes áreas de conhecimento, implementando ações pedagógicas a serem realizadas e metodologia a serem adotadas;

**Éticos:** com compromisso com a justiça, os direitos humanos, a dignidade da pessoa humana, a solidariedade, a liberdade, o respeito à diversidade e a autonomia; de convivência fraterna; de observância das normas comportamentais consensualmente assumidas; de espaço de respeito à dignidade da pessoa humana; de respeito a tolerância e de promoção da cultura da paz; de combate a toda forma de violência, de intolerância, de discriminação, de bullying, de preconceito étnico-racial, e gênero, de cor, de idade, de sexo, de gênero e de identidade sexual;

**Político-sociais;** com compromisso com o reconhecimento dos direitos e deveres dos educandos, dos docentes, dos profissionais da instituição e da família; de respeito aos direitos e deveres da cidadania; de busca da equidade no acesso, permanência e sucesso no processo educativo da instituição; de respeito ao bem comum e à preservação dos princípios democráticos; de uso racional dos recursos ambientais; de acesso à saúde, ao trabalho e aos bens culturais; de diversidade de tratamento, para assegurar a igualdade de direitos entre os educandos que apresentam diferentes necessidades; de realização dos processos de inclusão social, redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

**Estéticos:** com o compromisso com o cultivo da sensibilidade, juntamente com a racionalidade; com o enriquecimento das formas de expressão crítica e o exercício da criatividade e das Artes; com a valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; com a construção de identidades plurais e solidárias (Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 2)

Os princípios desse projeto político pedagógico estão pautados nos princípios propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, que visam contribuir para a formação integral dos(as) discentes, assim como combater as desigualdades (Brasil, 1996). Ao analisarmos esses princípios, levamos em consideração que “os diálogos que abordam a promoção da diversidade e a efetivação da inclusão social e escolar representam temáticas cruciais que ganham destaque na atual realidade do sistema educacional brasileiro” (Barbosa et al., 2023, p. 13.079). Um projeto político pedagógico precisa entender a escola como um ambiente heterogêneo, estimulando a superação de estereótipos e atuando na formação de cidadãos conscientes de si e dos outros que formam a diversidade cultural brasileira, por isso, é importante que enxerguemos a escola como um espaço ocupado de pluralidade de sujeitos(as) (Pinheiro, 2023). Logo, entende-se que:

A escola é um espaço relacional, um espaço sujeito a compromissos, colaboração e participação. É um espaço organizado de forma plural e diversa, que permite compreender a natureza desse espaço educativo, das relações e interações que aí ocorrem. A escola é um espaço em que se desenvolvem as relações entre indivíduos de diferentes culturas e onde também ocorrem comportamentos, tradições, costumes, ideias, opiniões, valores, expectativas, anseios, rotinas, entre outros (Veiga, 2013, p. 160).

A instituição escolar precisa acolher as diferentes pessoas para fazer valer o cumprimento das expectativas do projeto político pedagógico, assim como, enxergar os objetivos não alcançados. Portanto, “nesse sentido, a escola deve propiciar um espaço de inclusão social e escolar, pautando reações sociais que evidenciam a valorização das diferenças, constituindo a pluralidade do espaço educativo” (Barbosa, 2023, p. 13082).

Ao adentrarmos os princípios éticos e político-sociais trabalhados pela instituição escolar, percebemos que ambos falam sobre a superação das desigualdades sociais. Contudo, ao se pensar essa superação, devemos levar em consideração que “a escola é o ambiente por excelência do acolhimento; esse espaço não pode fomentar abandono, devendo, sim, fortalecer os acessos e desenvolver a cultura da permanência” (Pinheiro, 2023, p. 130). Essa cultura da permanência escolar, se faz presente por práticas e propostas metodológicas que incluem no ambiente escolar e nos saberes, os grupos que foram marginalizados nos processos educacionais brasileiros ao longo da história, fazendo com que os(as) discentes se sintam pertencentes ao ambiente escolar (Gomes, 2003; hooks, 2017).

Em relação à proposta metodológica, o projeto político pedagógico aponta que o “professor deve ser um pesquisador de sua própria realidade, de seu lugar e de sua função como educador. Um construtor de ‘micro ações’, muitas delas idiossincráticas, que podem e devem ser compartilhadas para disseminar as práticas bem-sucedidas” (Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 14). O documento analisado indica que os(as) professores(as) busquem entender sua realidade, para que assim, possam intervir na realidade educacional de maneira significativa e direcionem a proposta da escola campo, utilizando-se de três aspectos importantes: temas geradores, prática-teoria-prática e participação coletiva.

A construção do conhecimento que utiliza os três aspectos citados acima, traz a realidade do(a) estudante como parte do processo de ensino aprendizagem para dentro da escola, fazendo com que o cotidiano do(a) aluno(a) seja teorizado e entendido no processo de formação do(a) indivíduo(a) (Brasil, 2018). O(a) profissional da educação, ao trazer “o interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (hooks, 2017,

p.17), torna a sala de aula um ambiente interessante para os(as) estudantes. Esse diálogo precisa ser construído entre ambos os(as) sujeitos(as) que habitam o território escolar, pois, como afirma Paulo Freire (1996) ninguém educa ninguém, nem a si mesmo, as pessoas se educam por meio do diálogo mediados pelo mundo.

O projeto político pedagógico visa, de acordo com as Diretrizes Operacionais da SEDUC- GO (Goiás, 2024), que o(a) docente da unidade escolar cumpra determinadas atribuições que condizem com a organização da instituição escolar, assim como, sua modulação de carga horária. Além das funções que os(as) professores(as) desenvolvem, o projeto político pedagógico apresenta as funções dos cargos administrativos, tais como, gestão escolar, auxiliar de pátio, auxiliar dos(as) estudantes com deficiência, coordenação pedagógica e auxiliares de limpeza. Boa parte dessas informações e orientações estão presentes nas Diretrizes Operacionais da SEDUC- GO (Goiás, 2024).

Dois pontos importantes percebidos no projeto político pedagógico foi o fato do documento não abordar, em momento algum sobre as disciplinas eletivas e que o projeto político pedagógico menciona apenas uma vez, sem muitos detalhes, a luta contra diversas formas de violência, entre elas, o racismo. Questionada sobre tais ausências, a coordenadora afirmou que o documento não foi atualizado de acordo com as novas diretrizes para o ano de 2024, não apresentando as disciplinas eletivas no projeto político pedagógico. Em relação ao combate ao racismo, a coordenadora nos falou que apesar de aparecer pouco no projeto político pedagógico, a escola desenvolvia projetos para conscientizar os(as) estudantes sobre as relações étnico-raciais e como exemplo trouxe as comemorações da consciência negra, que acontecem geralmente em novembro.

Relacionando a história da educação brasileira em seus processos de desdobramentos e suas influências na sociedade, nota-se que:

O ensino médio brasileiro possui algumas características historicamente situadas, dentre elas a de ser pouco inclusivo e passar por uma expansão tardia concentrada na última década do século XX e anos iniciais do século XXI; e a de ter se tornado palco de disputas no que se refere à definição de suas finalidades, bases curriculares, tempos e espaços formativos (Silva et al, 2023, p.3).

Ao percebermos determinadas ausências do projeto político pedagógico, visualizamos que a construção do currículo escolar e os saberes que vão preencher as práticas educacionais estão relacionadas ao jogo de poder. Embora a legislação oriente os conteúdos presentes no currículo escolar (Brasil, 2018), nota-se a ausência dos discursos e teorias que vão na contramão de saberes hegemônicos que não contemplam a diversidade das histórias brasileiras (Silva, 2023). É necessário

pensarmos na construção de um projeto político pedagógico em que consideramos que “a teoria não é intrinsicamente curativa, libertadora e revolucionária. [O currículo] só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2017, p. 86). Se o projeto político pedagógico apresenta de forma simples determinadas temáticas, percebe-se que as ações ligadas a tal temática, tendem a repetir a simplicidade presente no documento que vai orientar as ações pedagógicas. Em alguns momentos, a ausência no projeto político pedagógico implica em ausência na escola.

Ainda que o projeto político pedagógico (2023) não tratar das disciplinas eletivas, a escola escolhe as temáticas de suas disciplinas eletivas e oferece de acordo com o Catálogo de Eletiva (Goiás, 2024), a oportunidade de os(as) estudantes escolherem suas disciplinas eletivas que são ofertadas pelos(as) professores(as). As disciplinas eletivas estão presentes em todos os turnos e são organizadas de acordo com o público presente, sendo pensada e estruturada para melhor atender aos(as) discentes.

O Catálogo de Eletivas de 2024 oferta temas, tais como, empreendedorismo, robótica, educação financeira, tecnologia no cotidiano, direitos humanos, pluralidades culturais afro-brasileira e indígena, entre outras. Os(as) estudantes não são separados(as) por séries, dentro da eletiva o que vai unir esses(as) discentes são os gostos e interesses que os levaram às suas escolhas de eletivas disponíveis na instituição escolar. Portanto, “as Eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a interação, a experimentação, a interdisciplinaridade, o aprofundamento dos estudos e a construção de novos conhecimentos” (Goiás, 2024, p. 8).

Lembrando que o projeto político pedagógico é um documento que orienta e apresenta à comunidade escolar os caminhos pedagógicos que a instituição educacional deseja caminhar. A produção de tal documentação “deve basear-se no fato de que esse documento é orientador dos objetivos de formação dos educandos e também orienta a prática avaliativa que conduzirá o processo de formação e aprendizagem” (Bagestero et al., 2020, p. 110). Desse modo, no projeto político pedagógico da escola campo, percebemos que o documento que orienta as práticas educacionais tenta trazer para a formação dos(as) discentes as suas realidades que são levadas em consideração na elaboração da construção do documento e são inseridas no conteúdo curricular (Brasil, 2018). Entretanto, a percepção das ausências no projeto político pedagógico nos levou “à questão básica: o que eles ou elas (alunos e alunas) devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (Silva, 2023, p. 14).

Aqui, tentamos apresentar elementos importantes da construção do projeto político pedagógico da escola campo. Analisando tal documento, podemos verificar a relação que se faz no processo de construção das práticas educacionais da instituição em debate e como ela apresenta a comunidade escolar, tanto em sua parte estrutural quanto em suas teorias, princípios e metas. Perceber a escola campo, em sua integralidade, espaço prático e teórico, é conseguir visualizar sua realidade para pensar novos caminhos que venham fortalecer a caminhada pedagógica antirracista.

### **3.3 Percebendo a escola campo: entendendo o problema**

Se pensarmos a escola como um reflexo da sociedade, encontraremos nela também as mazelas dessa sociedade. Se vivemos em um contexto de racismo, logo, o perceberemos acontecendo na escola. Desde os tempos de criança, as pessoas negras em suas formações iniciais percebem que as escolas são locais de memórias marcadas pela dor do racismo (Gomes, 2005). Ao trazermos as vivências de pessoas negras, percebemos que, apesar da individualidade, as identidades negras são marcadas com simbologias que fazem das pessoas negras compartilhantes de uma mesma experiência, o racismo (Souza, 1983).

No contexto escolar, levantamos indagações sobre as realidades presentes dentro da escola e os(as) sujeitos(as) que ali habitavam. Estudantes, professores(as) e até mesmo as pessoas que não estavam dentro da sala de aula passaram a ser observadas e percebidas como elementos que dialogavam no cotidiano educacional e influenciavam no processo do vir a ser dos sujeitos (Gomes, 2003).

Dentro dessa realidade, perguntamos quem eram aqueles(as) sujeitos(as) que faziam parte da comunidade escolar? Quais eram suas relações dentro e fora da escola? Como essas pessoas se percebiam racialmente? Como a escola percebia esses(as) sujeitos(as)? Como as práticas educacionais se desenrolavam dentro da escola e levavam em consideração os(as) sujeitos(as) diversos que estavam naquela realidade escolar? A oportunidade de tentarmos responder tais indagações e procurarmos a possibilidade de práticas educacionais nos levou a percebermos os desdobramentos dos discursos e das políticas públicas no contexto educacional de uma determinada região (Gomes, 2018). Ao analisarmos tal realidade, procuramos:

A garantia dos direitos educativos da juventude no Brasil [que] está relacionada à execução de políticas em educação que possibilitem o avanço da escolaridade, condições de acesso, de permanência e de qualidade na escola, articuladas a políticas públicas que proporcionem condições dignas de vida à população (Habowski e Leite, 2020, p.1).

Porém, encontramos desacordos entre práticas educacionais, documentos legais e discursos ao se falar sobre raça e racismo na escola. Em relação às competências gerais da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta em sua nona competência que a escola deveria

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

Ao percebermos a superficialidade do projeto político pedagógico em relação ao debate sobre as questões étnico-raciais, procuramos uma ligação entre documento e prática e como determinadas ações educacionais, ou ausências dessas ações, afetavam o cotidiano educacional e seus sujeitos (Gomes, 2003). Notamos que ao se fazer uma pesquisa entre pessoas que compartilham o mesmo espaço e muitas das vezes, a mesma realidade social (raça, classe e/ou gênero), trazer elementos de semelhanças entre alunos(as), professores(as) e realidade torna-se importante (Silva Júnior e Souza, 2018). Criar possibilidade de um contexto favorável para o processo educacional que leve em consideração a comunidade escolar é o caminho para uma pedagogia engajada (hooks, 2017).

Tendo em vista que o projeto político pedagógico representa a comunidade escolar, que por sua vez é diversa, precisa-se propor ações que celebrem a diversidade e o respeito às pluralidades, além de problematizar a construção sócio-histórica das identidades por meio de um diálogo horizontal entre as diversas identidades culturais (Pinheiro, 2023). Um projeto político pedagógico que invisibiliza as lutas contra os diversos tipos de preconceitos, acaba por seguir uma lógica de manutenção das ações excludentes que foram constituídas no decorrer da história brasileira (Gomes, 2018). A construção de um currículo antirracista, por exemplo, tem por finalidade ir na contramão dos saberes hegemônicos que acabam por excluir diversos saberes do currículo.

Apesar das legislações orientarem incluir conhecimentos que foram invisibilizados e trazer novas perspectivas educacionais para dentro da escola, precisamos pensar sobre como tais temáticas influenciam a formação das pessoas e como são desenvolvidas no contexto escolar. Portanto,

O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” (Silva, 2023, p. 102)

O entender dessa realidade requer o conhecimento de conceitos que estimulem ações em que exista “justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (Brasil, 2004, p.3). O currículo precisa assumir o compromisso de enxergar e trazer à luz do conhecimento as dores, as lutas e os futuros possíveis para a construção de uma educação antirracista. Portanto, para constituir um projeto político pedagógico que tenha compromisso verdadeiro com a superação das desigualdades sociais é preciso reconhecer as realidades e os saberes dos(as) sujeitos(as) que ocupam a escola.

Respeitando, reconhecendo, problematizando e dialogando as realidades das diferentes juventudes presentes na escola, o projeto político pedagógico terá como identidade a realidade da comunidade escolar (Veigar, 2013). Tendo em conta que “a diversidade de formas de viver a juventude é o que faz com se passe a falar em juventudes, no plural. Trata-se, portanto, de admitir a dimensão histórica, social e cultural que a permeia” (Silva et al., 2023, p. 6).

Ao buscarmos entender as problemáticas históricas sobre as relações étnico-raciais na escola e a formação da identidade de maneira positiva para os(as) estudantes negros(as), realizamos um trabalho de campo, no ano de 2023 e 2024. Por meio da pesquisa e análise de uma turma da disciplina eletiva em uma escola pública na cidade de Luziânia, procuramos entender as ligações entre documentos educacionais, ações pedagógicas e relações étnico-raciais. Os(as) discentes foram convidados a participarem como voluntários da pesquisa que se dividiu em três fases: 1º- Coleta de dados e análise da realidade escolar; 2º - desenvolvimento do produto e; 3º- problematização dos resultados, no qual nos debruçaremos a seguir.

### **3.4 Coleta de dados e análise da realidade escolar<sup>9</sup>**

Percebendo meu corpo negro na escola campo, ora como professor, ora como pesquisador, fui reparando nos detalhes, notando os espaços que eram territórios de diálogos que desenrolavam e ao mesmo tempo eram emudecidos. O não falar, não apontar os problemas, parecia

---

<sup>9</sup> Esse tópico foi escrito em primeira pessoa. O pesquisador utilizou dessa metodologia para relacionar suas experiências pessoais, a análise da realidade da escola campo e os problemas de pesquisa aqui debatidos.

algo naturalizado naquele local e foi notando esses diálogos sem palavras, as mensagens nas entrelinhas, a ausência dos conceitos, que senti de forma nostálgica, aquela sensação de estar ali, mas não me sentir pertencente àquele lugar. No meu tempo de menino, a escola era um local no qual eu não me sentia parte e frequentemente fugia dela.

A memória do passado veio com os momentos nos quais eu era estudante, não entendia muito, mas já sentia o que era o racismo. Essas memórias “são lembretes dos lugares onde mal podemos entrar, dos lugares nos quais dificilmente ‘chegamos’ ou não ‘podemos ficar’” (Kilomba, 2019, p.57). De várias formas foi dito e continuamente afirmavam que eu não deveria estar ali. Ausência de professores e professoras negras, um conteúdo em que apresentava o(a) negro(a) de forma subserviente e quase nem uma representatividade positiva de personalidades negras era o que se encontrava na minha realidade de aluno. Por meio de estudos acadêmicos, percebi que isso se repete na vida de muitas pessoas negras (Souza, 1983; Gomes, 2003; Nascimento, 2016).

Ao assumir um papel importante na formação dos(as) indivíduos(as), a escola ganha destaque para a análise dos comportamentos sociais e suas influências na vida dos(as) sujeitos(as). Além disso, é na escola, em diálogos com saberes além do currículo, que construímos trincheiras de resistência e encontramos janelas para conhecer novas realidades, novas formas de vir a ser (Castells, 1999). A escola assume também a responsabilidade de ser o local, por excelência, de resistência às construções das memórias doloridas que são oriundas de qualquer tipo de preconceito ou violência à diversidade de sujeitos(as) brasileiros(as) que se encontram dentro da instituição escolar (Gomes, 2003).

A título de exemplo, quando assumimos o papel de divulgar o conhecimento em relação as pessoas negras, que o enclausura em imagens subservientes e/ou estereotipadas, internalizamos a violência racial que se faz presente em demasia em nosso cotidiano e afeta diretamente a formação das pessoas, negras e brancas (Souza, 1983). A escola precisa assumir a responsabilidade de trazer ações pedagógicas que lutem contra as desigualdades, como nos lembra Bourdieu e Passeron (1970):

A ação pedagógica que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima (Bourdieu e Passeron, 1970, p. 21).

Quando encontramos na escola ações pedagógicas que são excludentes, visualizamos a continuidade das injustiças sociais que foram construídas ao longo da história da educação (Gomes, 2018). A escola manifesta suas intenções e objetivos a partir da adoção de determinadas ações pedagógicas que podem ser discriminatórias quando “inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas de classe dominantes aprendem a comandar e controlar” (Silva, 2023, p. 32). A escola pode tanto proporcionar práticas educacionais que sejam libertadoras como apresentar ações que são reprodutoras do sistema de exclusão. Isso está diretamente ligado a quais ações pedagógicas serão apresentadas no projeto político pedagógico e desenvolvidas na escola (Veigar, 2013).

A percepção do mundo escolar, no qual hoje não sou aluno e sim professor-pesquisador, me trouxe questionamentos em relação às mudanças que ocorreram desde meu tempo de aluno, início dos anos 2000 até hoje em 2024. Perguntas tais como: quem são aqueles(as) sujeitos(as) que fazem parte da comunidade escolar? Quais eram suas relações dentro e fora da escola? Como esses(as) sujeitos(as) se percebiam racialmente? Como a escola percebia essas pessoas? Como as práticas educacionais se desenrolavam dentro da escola e levavam em consideração os(as) sujeitos(as) diversos que estavam naquela realidade escolar? Buscar respostas sobre esses questionamentos e participar da realidade escolar como agente transformador é o que nos faz caminhar para ajudar na luta contra o racismo e por uma educação efetivamente antirracista (hooks, 2017; Pinheiro, 2023)

Enquanto participava das disciplinas de “ensino para a diversidade: questões de gênero e étnico-raciais na educação básica” do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – CEPAE/UFG (2022), concomitantemente, prestava serviço de professor na área de humanidades para a escola campo que almejava como área de pesquisa. Nesse período tive a oportunidade de escrever um trabalho de conclusão para a disciplina, onde pude analisar por meio das Trilhas Formativas (Goiás, 2018) o conhecimento dos(as) professores(as) em relação à Lei 10.639/03, seu desenvolvimento na realidade escolar e como a prática educacional era percebida pelos(as) estudantes. Por meio de formulários do “*Googleforms*”, constatei que a maioria dos(as) docentes não tinha conhecimento sobre a lei 10.639/03 e como consequência, grande parte dos(as) estudantes apontavam a ausência das pessoas negras nas construções de conhecimento. Os formulários foram a melhor maneira de levantar uma percepção sobre os entendimentos dos(as) docentes em relação à lei 10.639/03.

Ao responderem, foi possível relacionar um processo de ausência dos conhecimentos marginalizados em relação a saberes de grupos hegemônicos. A reprodução e produção de práticas

educacionais que questionam os papéis sociais têm enfrentado dificuldades para serem executadas. A luta e “os caminhos percorridos até então para que a escola brasileira acolha todos os alunos, indistintamente, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregativo e conservador do nosso ensino, em todos os seus níveis: básico e superior” (Mantoan, 2003, pg. 23).

Quando foi feita a análise do projeto político pedagógico da escola campo, foi constatado que não existe aprofundamento ou apontamento de caminhos para o combate ao racismo e que isso era um indicador da ausência de práticas voltadas às relações étnico-raciais apontadas anteriormente pelos(as) estudantes no cotidiano da escola. É preciso que constantemente avaliemos nossas práticas educacionais, pois, “à medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional” (hooks, 2017, p.56).

Visualizando entender melhor a construção desse enredo educacional, desenvolvi um outro questionário, no qual levantei dados estatísticos da escola em relação a raça e racismo na sociedade brasileira. O questionário citado foi aplicado no primeiro semestre do ano de 2024, dentro da disciplina de eletiva para a turma da EJA no período noturno. Ela era composta por dez perguntas divididas em dois grupos: perfil do estudante (idade, raça/cor e gênero) e; realidade escolar (entendimento sobre racismo e práticas educacionais antirracistas).

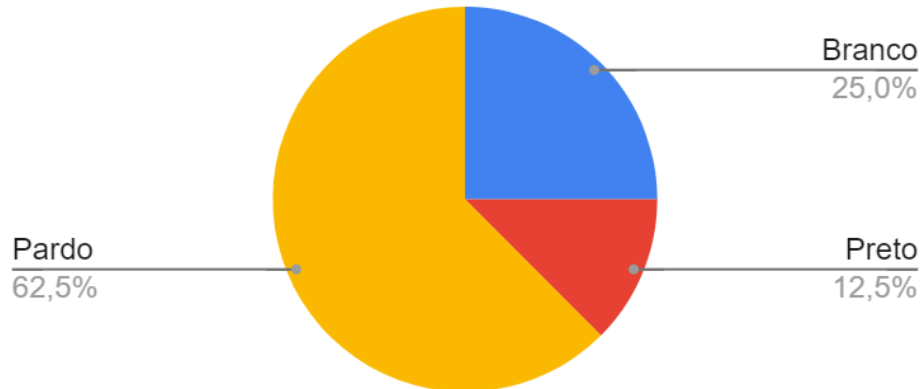
Foram recolhidas e analisadas 16 respostas válidas, de acordo com as orientações da Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP)<sup>10</sup>. Essa análise trouxe um melhor entendimento sobre o perfil da turma e dos(as) estudantes que se dividem entre sua grande maioria trabalhadora, maiores de idade, alguns pais e mães e algumas pessoas mais velhas (próximos dos 50 anos). A turma também apresentava muita agitação entre os(as) estudantes mais jovens que acabavam por gerar um incômodo nos(as) estudantes mais velhos. Em relação aos dados levantados, foi

---

<sup>10</sup> É um sistema constituído por vários CEPs (Comitês de Ética em Pesquisa) que são coordenados pela CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que é uma das comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde.

diagnosticado que a classificação de raça/cor (segundo a classificação do IBGE)<sup>11</sup> dos(as) discentes entrevistados se dividem da seguinte forma:

Gráfico 1 Composição racial e étnica segundo a autodeclaração dos(as) estudantes participantes da pesquisa (2025)



Fonte: Dados da Pesquisa

Apesar da escola apresentar um público discente majoritariamente negro(a) (preto(a) e pardo(a) segundo o IBGE), encontramos ainda um abismo em relação ao ensino étnico-racial. Essa realidade de marginalização e invisibilidade está ancorada na construção histórica da educação brasileira, em que houve um processo de exclusão das pessoas negras e seus saberes de dentro da escola (Gomes, 2018).

Nesse sentido, quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história (Gomes, 2003, p. 4).

<sup>11</sup> “Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), a população brasileira se divide em:

Amarelo: se refere à pessoa que se declara de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana;

Indígena: é a pessoa que se declara indígena, seja as que vivem em aldeias como as que vivem fora delas, inclusive em áreas quilombolas e em cidades;

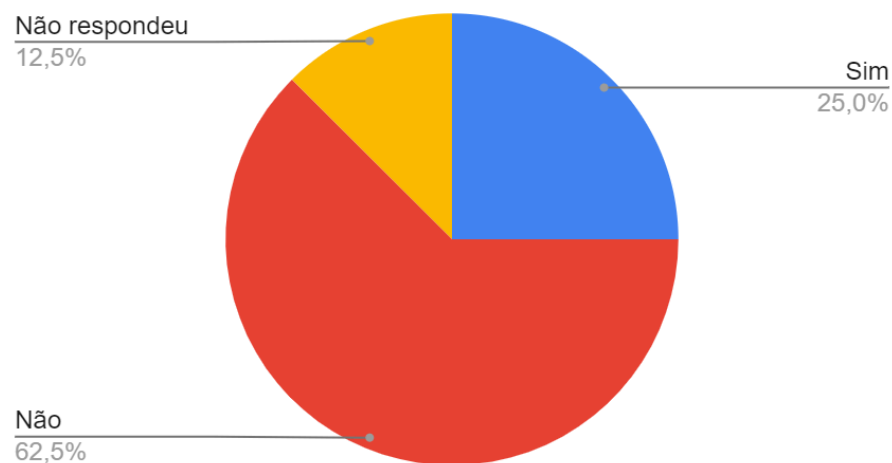
Branco: é quem se declara branco e possui características físicas historicamente associadas às populações europeias;

Pardo: se refere a quem se declara pardo e possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros.

Preto: é a pessoa que se declara preta e possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana”. Que categorias o Censo IBGE utiliza para raça e cor?. TJDFT, 2023. Disponível em: <https://www.tjdf.t.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raça-e-cor> acesso em 09 de maio de 2024.

Quando nos deparamos com uma realidade educacional em que há ausência do debate em relação à realidade dos(as) negros(as) no Brasil, percebemos que existe um processo histórico de negação que afeta a mentalidade das pessoas e isso conduz a realidade de dentro da sala de aula (hooks, 2017). Ao relacionar público educacional formado por sua grande maioria negra e atividades ou discussões relacionadas à diversidade étnico-raciais e a aplicabilidade da lei 10.639/03, notamos que mais de 60% dos(as) estudantes não participaram na escola de discussões sobre essa temática (Gráfico 2).

Gráfico 2 Participação em atividades ou discussões relacionadas à diversidade étnico-racial na escola (2025)



Fonte: Dados da Pesquisa

Dos 16 questionários analisados, de forma unânime, todos concordaram que o Brasil não está livre do racismo. Isso nos demonstra que, apesar do pouco debate dentro da escola, os(as) estudantes apresentam conhecimento sobre o que venha a ser o racismo. Em um outro momento, no qual debatíamos sobre os conceitos de raça e racismo (Gomes, 2005), precedeu-se que vários alunos(as) tinham consciência racial que conquistaram ao longo de suas vidas, ao apresentarem casos de violências raciais em seus cotidianos. Levar em consideração as experiências e “às vivências concretas dos(as) sujeitos(as), à variabilidade de formas de conceber o mundo, e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (Gomes, 2003, p. 169) nos mostra que as vivências dos(as) sujeitos(as) em sociedade os ensinam sobre as problemáticas do racismo.

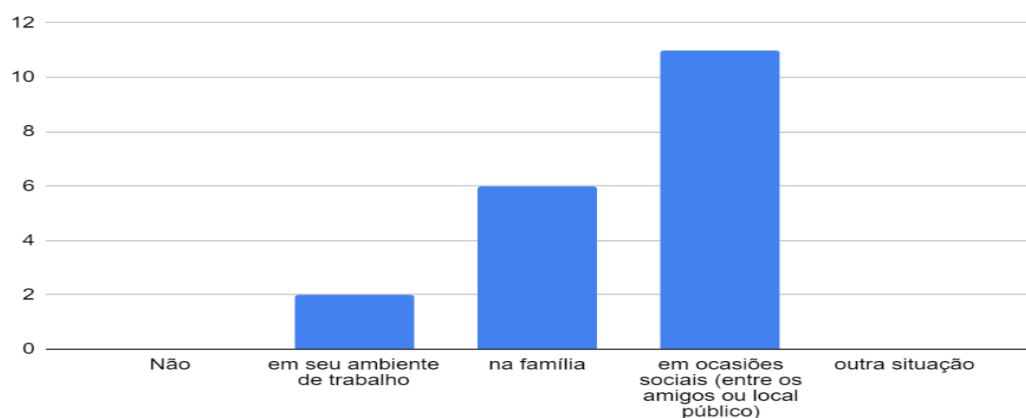
Ao relacionar os dados recolhidos nesta pesquisa, percebemos que os casos registrados pelos(as) estudantes acontecem principalmente entre amigos em ocasiões sociais, seguido por

racismo dentro da própria família. A manutenção e “a perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade” (Gomes, 2005, p.55). As discriminações raciais acontecem por meio da reprodução dos estereótipos que são encontrados em várias esferas sociais e são percebidas no cotidiano (Souza, 1983). Seja em casa, na escola, no trabalho, junto com os colegas, independente de qual local social a pessoa negra esteja, ela será atravessada pelas mazelas do racismo (Kilomba, 2019). Nos lembra Moreira (2019) ao debater sobre o racismo recreativo.

O racismo pode assumir diversas formas em diferentes lugares e em diferentes momentos históricos. Suas várias manifestações têm o mesmo objetivo: preservar e legitimar um sistema de privilégios raciais, o que depende da circulação contínua de estereótipos que representam minorias raciais como pessoas incapazes de atuar de forma competente na esfera pública (Moreira, 2019, p. 32).

O racismo, como dito anteriormente, se encontra em diversas esferas sociais. A fim de diagnosticar a percepção dos(as) estudantes em relação ao racismo, questionamos em quais contextos sociais esses sujeitos(as) presenciaram os casos de racismo. O racismo cotidiano diagnosticado pelos(as) estudantes traz a noção de como os preconceitos raciais se espalham e são absorvidos pelos(as) sujeitos(as) (Souza, 1983). No quadro a seguir (Gráfico 3), apresentaremos o resultado do questionamento feito aos(as) alunos(as) em relação a terem presenciado algum caso de discriminação racial. Aqui permitiu-se que os(as) estudantes respondessem mais de uma opção.

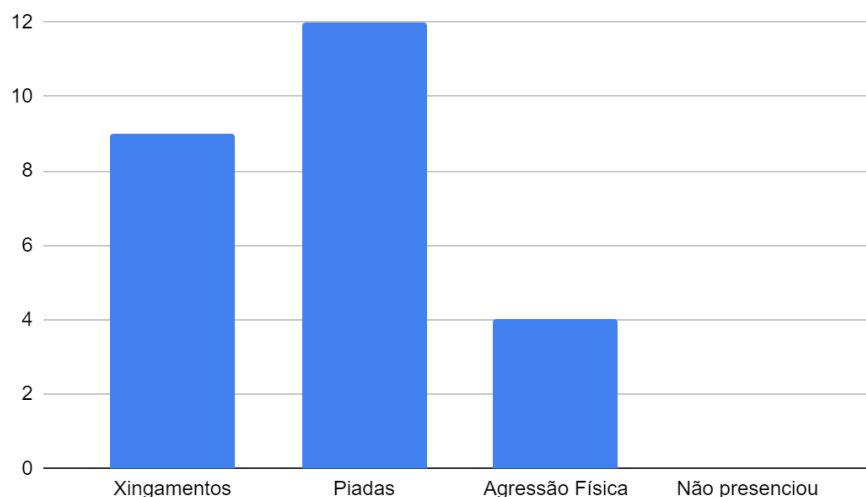
Gráfico 3 Locais em que os(as) estudantes presenciaram casos de racismo (2025).



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao assumir sua “forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (Gomes, 2005, p.52). A maioria dos casos de discriminação racial presenciados pelos(as) estudantes ocorrem em ocasiões sociais (11 respostas), seguido por casos de racismo dentro da própria família (6 respostas). Recordando que o racismo “é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (Gomes, 2005, p.52), os(as) discentes conseguiram reconhecer o que seria uma discriminação racial e observaram que esses casos acontecem, em sua grande maioria, de forma recreativa (Moreira, 2019) ou xingamentos ofensivos, como aponta o gráfico a seguir (Gráfico 4). Aqui foi permitido que os(as) estudantes respondessem mais de uma opção.

Gráfico 4 Principais formas de discriminação racial observadas pelos(as) discentes (2025)



Fonte: dados da pesquisa

Dentro da sala de aula percebemos que as “brincadeiras” propagam estereótipos racistas. Os xingamentos são sempre usados para diminuir a humanidade da pessoa negra e sua respeitabilidade. A ação racista é alterada para a brincadeira e transmutada, trazendo ao(à) sujeito(a) que reproduz o discurso racista, a falsa sensação de não carregar o preconceito racial. Enquanto a negação do racismo acontece por conta dessa metamorfose, “os indivíduos responsáveis pela propagação do racismo recreativo pensam que não são responsáveis pelo conteúdo de suas falas racistas porque apenas reproduzem o que circula na sociedade” (Moreira, 2019, p. 151). Tanto pela observação da realidade educacional da escola campo como por meio das respostas dos

questionários, percebemos que as “brincadeiras” ocupam um lugar de destaque quanto a reprodução de um racismo direto.

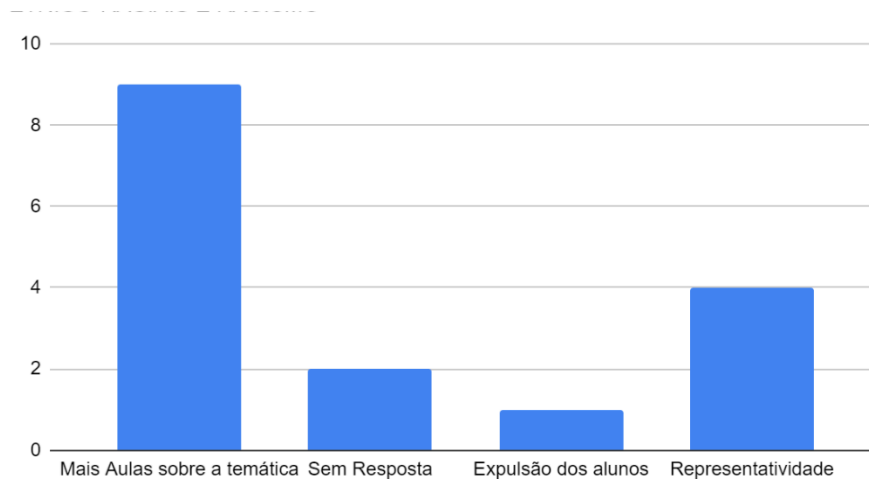
Existem na escola aquelas agressões verbais, xingamentos que humilham pessoas negras puramente a partir do seu negrume, que a escola insiste em suavizar chamando de bullying, um conjunto de violências que se repetem por algum período contra uma pessoa, geralmente agressões verbais, físicas e psicológicas que humilham, intimidam e traumatizam a vítima (Pinheiro, 2023, p. 71).

A piada aqui aparece como forma a localizar a pessoa negra no lugar social que aprisiona a identidade negra em imagens estereotipadas e subservientes. Embora exista diversas formas de racismos, “verificamos que quase todas as manifestações do racismo recreativo estão baseadas na noção que os negros são moral, intelectual, sexual e esteticamente inferiores a brancos” (Moreira, 2019, p. 155). Estudos acadêmicos apontam que “nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas ‘valorativas e estratificadoras’” (Souza, 1983, p. 35). Historicamente, a raça negra foi construída de forma jocosa e quando vemos um membro de uma minoria racial reproduzindo esse tipo de “brincadeira”, verificamos um processo de internalização do racismo (Kilomba, 2019).

Naquela instituição escolar repleta de pessoas negras, a partir das ausências de diálogos que indagassem acerca das questões das relações étnico-raciais no território brasileiro e a construção histórica das desigualdades e preconceitos, houve a percepção que “apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres” (hooks, 2017, p. 13).

Questionando os(as) estudantes sobre o papel da escola acerca das relações étnico-raciais, muitos apontaram a necessidade de a escola apresentar mais aulas voltadas para tal temática e que sentiam falta de mais representatividade dentro da escola (Gráfico 5).

Gráfico 5 Possíveis ações desenvolvidas pela escola em relação a situações de discriminação racial (2025).



Fonte: dados da pesquisa.

Ainda que a educação tenha sido reformulada em seus aspectos legais, nota-se que existe um espaço vazio quando se trata de aulas relacionadas as questões étnico-raciais e racismo. Como salientado anteriormente, a escola, nas memórias de pessoas negras é entendida como um ambiente de criação de memórias negativas e essa ação de prolongar (Gomes, 2003). Debatendo sobre o papel da escola na luta antirracista, notamos que

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 6).

O Gráfico 2 aponta que mais de 60% dos(as) estudantes não participaram de atividades ou discussões relacionadas à diversidade étnico-racial na escola, enquanto no Gráfico 5 percebemos que 56% apontam que a escola deveria direcionar mais aulas para essa temática. Para que a educação tenha como parte do processo, a libertação dos(as) sujeitos(as) de seus preconceitos que foram construídos historicamente, é necessário que as práticas educacionais, relacionadas com a construção de um currículo crítico (Silva, 2023) possa vir a fortalecer a construção de novos(as) sujeitos(as) imbuídos de responsabilidade social e respeito às diversidades étnico-raciais brasileira.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Ribeiro, 2005, p. 6).

Ao tratar com seriedade as temáticas étnico-raciais dentro da escola, precisamos superar os preconceitos enraizados que fazem parte da formação dos(as) professores(as) e alunos(as). Em relação aos(as) docentes, encontra-se ainda “uma tendência dos(as) professores(as) em minimizar ou banalizar situações de discriminação racial como ‘coisas de criança’ ou mesmo a negação da existência de racismo na escola” (Ribeiro, 2005, p. 24). Essa negação do(a) professor(a) em relação ao debate sobre as questões étnico-raciais na escola acaba por diluir uma luta necessária para o contexto educacional brasileiro.

A realidade no qual avaliamos ainda se encontra imersa em discursos preconceituosos e essas ações acaba afetando negativamente a vida das pessoas negras e brancas. É papel de toda a sociedade a luta antirracista, pois essa só se faz efetiva por meio de uma luta coletiva (Gomes, 2018). Os(as) professores(as) precisam mostrar interesse na luta antirracista para que ela se torne verdadeiramente significativa. Para tal, a formação de professores(as) precisa levar em consideração a efetivação da inclusão da lei 10.639/03 para que haja

organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (Brasil, 2004, p. 9).

Trabalhar conceitos sobre raça, racismo, racismo estrutural e racismo recreativo pode gerar nos(as) estudantes o entendimento mais profundo sobre as consequências do racismo na sociedade brasileira e principalmente, em suas vidas (Gomes, 2003). Entender que “o Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola” (Pinheiro, 2023, p. 67), é importante para fazer com que o problema do racismo seja encarado de perto. Trazer ações pedagógicas que trabalhem os conceitos e as práticas que explicam o que é o racismo, relacionando-o com o cotidiano do(as) aluno(as), pode demonstrar ser uma forma significativa de uma luta antirracista.

Nesta seção, percorremos o cenário da pesquisa, desde a apresentação da escola campo até a análise detalhada de seu Projeto Político Pedagógico, buscando identificar as diretrizes e a sensibilidade da instituição em relação às questões étnico-raciais. A aplicação de um diagnóstico junto às/aos estudantes, através de suas respostas diretas, nos permitiu radiografar as percepções, vivências e o nível de consciência racial presente no cotidiano escolar. As análises empreendidas revelaram nuances importantes sobre como as relações étnico-raciais são percebidas e vivenciadas no ambiente escolar, fornecendo subsídios cruciais para a etapa subsequente deste estudo. Dando seguimento a esta investigação, a próxima seção se dedicará à apresentação do produto educacional

concebido e desenvolvido no contexto desta pesquisa, detalhando suas características, objetivos e o processo de sua implementação na escola campo.

#### **4. Produto educacional: *construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática***

A seção desenvolvida nas próximas linhas teve como objetivo registrar a proposta do produto educacional: Construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática. Abordamos a construção do produto educacional, seu desenvolvimento na escola-campo e as avaliações logo após a execução do produto educacional.

No desenvolvimento do produto educacional, buscamos trazer aos(as) docentes novos diálogos acerca das relações étnico-raciais e algumas ideias para ajudar nas aulas, utilizando literatura, música, e o principal, o aprofundamento no entendimento dos conceitos de raça, racismo e identidade. Foi considerando as novas metodologias, os novos saberes que adentraram o currículo (Silva, 2023) e a acessibilidade a materiais por meio das redes de internet que visualizamos o compartilhamento desse produto de forma on-line e em formato de e-book.

A construção de um e-book que aponte novas possibilidades de combate ao racismo por meio do contato com novas fontes cria possibilidades na construção de sequências didáticas dentro das disciplinas eletivas. Ao contar com o aumento de acesso a materiais para trabalhar certas temáticas propostas pela Secretaria Estadual de Educação (Goiás, 2024) visualizamos nas sequências didáticas o “encadeamento de grandes temas correlatos, evidenciando a ligação que existe entre as grandes áreas de uma disciplina ou até mesmo, em um horizonte mais amplo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento” (Ugalde e Roweder, 2020, p.3).

Ao desenvolvermos uma sequência didática dentro das disciplinas eletivas, levamos em consideração que elas apresentam um espaço privilegiado para a interação dos saberes, a vivência dos conceitos e os diálogos entre alunos(as) que buscam aprofundamento em uma mesma temática (Goiás, 2024). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, “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” (Brasil, 1996, p. 23). As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana indicam que “o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo” (Brasil, 2004, p. 22). Porém, o compartilhamento de conteúdos relacionados à

cultura afro-brasileira ficam presos a datas comemorativas, principalmente ao mês de novembro em que se comemora a Consciência Negra (Pinheiro, 2023).

As orientações da LDB dizem que em todo o currículo escolar deverá estar presente a temática afro-brasileira e indígena, com ênfase nas áreas de educação artística, literatura e história. Porém, escolhemos dar maior ênfase para o uso da matéria de história dentro da disciplina eletiva por conta da formação do(a) professor(a) pesquisador(a). Além disso, ao relacionarmos fatos históricos com a dinamicidade presente nas disciplinas eletivas, buscamos que os(as) discentes consigam “identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos” (Brasil, 2018, p. 577).

Contudo, por apresentar características que dialogam com as orientações legais relacionadas ao ensino para as relações étnico-raciais, escolhemos a eletiva *Pluralidades Afro-brasileiras e Indígenas* por

despertar a sensibilidade acerca da história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas. Embora tal contribuição seja trabalhada de maneira esparsa ao longo de outras áreas de conhecimento, entende-se que seja de grande valia a concentração historiográfica, teórica e metodológica deste campo de estudos em uma eletiva (Goiás, 2024, p. 79).

Por meio dessa disciplina eletiva, conseguimos visualizar o desenvolvimento de competências e habilidades fazendo o uso da história, porém, de forma multidisciplinar. No desenvolvimento da sequência didática, percebemos que os(as) estudantes “*construíram* a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do(a) indivíduo(a) nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos” (Brasil, 1997, p. 28).

O e-book foi construído durante o período de observação e vivências na escola-campo, pensado de forma a acrescentar um arcabouço atrativo para refletir sobre os assuntos ligados às relações étnico-raciais em nossa sociedade. Os materiais que foram selecionados para estar dentro do e-book têm a finalidade de apresentar aos(as) professores(as) a diversidade de fontes e linguagens (Silva Júnior e Souza, 2018), assim como trazer para o debate das relações étnico-raciais a criticidade dentro das escolas. Desse modo, esse e-book visa combater o problema do racismo que se prolonga na história brasileira.

Portanto, a escola, conforme o Parecer nº 003 do Conselho Nacional da Educação:

Tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (Brasil, 2004, p. 6).

Sendo assim, o objetivo do e-book é ser usado como possibilidade de ser utilizado nas escolas, pelos(as) docentes, para constituição de saberes científicos que possam trazer aos(as) participantes das aulas, alunos(as) e professores(as), entendimento acerca das relações étnico-raciais brasileiras. Portanto, é essencial ressaltar a importância de um guia de estudo voltado para as relações étnico-raciais, e que apesar da promulgação da lei 10.639/03, percebe-se ainda a existência de um abismo entre o que está escrito na lei e as práticas dentro das escolas (Pinheiro, 2023). Mesmo com os diversos debates que discutem as relações étnico-raciais brasileiras, o pouco acesso e orientação aos(as) professores(as) da rede básica de educação tem dificultado alcançar determinações propostas pelo Parecer nº 003/04 do Conselho Nacional da Educação (Brasil, 2004).

Alguns cursos de aperfeiçoamentos profissionais, apesar da lei, não abordam com seriedade e profundidade a temática dos problemas do racismo em nossa sociedade (Gomes, 2017). Percebemos dificuldades na “articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial” (Brasil, 2004, p. 13). A falta do diálogo entre diferentes setores que influenciam na construção do saber cria barreiras para romper preconceitos seculares.

Logo, conectar essas diversas realidades sociais em prol da luta antirracista vem sendo um desafio na formação de professores(as). Por não conhecerem essas realidades, em um viés acadêmico e social, os(as) professores(as) acabam por não darem importância ou tratam a temática étnico-racial com superficialidade, não lhe dando a devida atenção e, por conta disso, há o afastamento da discussão racial nas escolas (Gomes, 2005).

Torna-se essencial criar pontes entre os pensamentos e vivências na luta antirracista. A escritora bell hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir* (2017), nos apresenta a ideia de que o processo de aprendizagem é uma ação recíproca entre docente e estudante. Os(as) professores(as), ao assumirem a responsabilidade de um ensino verdadeiramente antirracista:

se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente. (hooks, 2017, p. 25).

A possibilidade de trazer para dentro da sala de aula diversidade de experiências, conhecimentos e visões de mundos múltiplos, transborda a aula com essas diversas vidas e enriquece, tanto ao(à) professor(a) quanto ao(à) aluno(a), sua visão em relação à realidade escolar. É necessário destacar que a importância de conhecer o e-book intitulado *Construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática*, baseia-se no entendimento dessas diversas realidades, de jovens negros(as), em sua grande maioria, periféricos(as).

Ao utilizar as fontes disponíveis no e-book *Construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática*, cria-se para os(as) professores(as):

Possibilidade de implementação de situações de ensino-aprendizagem que oferecem ao professor a oportunidade de contribuir de maneira mais significativa no desenvolvimento dos alunos, favorecendo a adoção de uma postura reflexiva sobre o seu próprio processo de formação profissional (Ugalde e Roweder, 2020, p. 3).

Assim sendo, levamos em consideração que os diferentes aparatos tecnológicos têm “desafiado tanto os diversos campos disciplinares e condicionado tão profundamente o acontecer cotidiano das sociedades, os grupos e os indivíduos” (Gómez, 2002, p. 58) que escolhemos utilizar a internet, plataformas streaming e outros materiais on-lines para construir e compartilhar o produto educacional. Partimos do pressuposto da importância do acesso aos conhecimentos que comunicam sobre os impactos do racismo, assim como ajudar a construir uma educação antirracista por meio de diversas formas e linguagem no ensino aprendizagem (Silva Júnior e Santos, 2019).

#### **4.1 O e-book *construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática* como metodologia antirracista**

As problemáticas oriundas das relações raciais na sociedade brasileira continuam a afetar de forma nociva a vida dos(as) sujeitos(as) sociais. Por diversas vezes acompanhamos por meio das possibilidades de comunicação em massa casos de racismo e encontramos em dados estatísticos o cenário de violência que cercam a vida da população negra brasileira (Cerqueira e Bueno, 2023). Essa violência não ocupa apenas as ruas. Elas se manifestam de diversas formas em vários cenários sociais no decorrer da vida de pessoas negras e a escola não está ausente dos impactos do racismo (Souza, 1983; Gomes, 2017).

Em muitos contextos escolares, como é o caso da escola campo, encontramos as continuidades de comportamentos racistas que influenciam a formação dos(as) indivíduos(as) e o fazer escolar (Gomes, 2003). São “brincadeiras” racistas, relatos de violências raciais e alunos(as) e

professores(as) que reclamam das dificuldades de acesso a materiais e ausências de conteúdos que trabalhem o ser negro de forma crítica e não estereotipada na educação brasileira. Essas ausências dão-se por conta do processo histórico brasileiro que exclui e marginaliza as pessoas negras e seus saberes (Nascimento, 2016).

Ao relacionarmos a realidade da escola campo a elaboração do produto educacional aqui proposto, percebemos que as ausências foram notadas tanto no projeto político pedagógico quanto no cotidiano das aulas. Por características históricas, o ensino médio representa a disputa no que se refere à definição de suas finalidades e o debate racial crítico não está incluso, independente de lei (Silva et al, 2023). Com a análise do projeto político pedagógico da escola campo, percebemos a necessidade da elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas que acreditam na transformação da realidade por uma educação antirracista.

Apesar da legislação que direciona a educação brasileira assegurar a obrigatoriedade do ensino que contempla a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 1997), encontramos ainda um abismo entre o que deve ser feito e o que acontece na prática. Grada Kilomba (2019, p.13), assertivamente pontua que “só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento” . Para que haja essa reestruturação que cita Kilomba (2019), é importante que constantemente o currículo e o nosso fazer pedagógico sejam revisados para que abarquem as diversas realidades sociais com saberes que foram excluídos (Silva, 2023).

Por conta da grande quantidade de alunos(as) negros(as), o pouco conhecimento da lei 10.639/03 por parte dos(as) docentes e o escasso debate ligado aos relacionamentos étnico raciais, a elaboração e desenvolvimento do produto procurou por preencher a lacuna do debate a cerca da realidade racial brasileira. Ao acreditarmos que conforme a sala de aula se torna mais diversa, existe a necessidade de professores(as) enfrentarem os saberes hegemônicos excludentes, a política de dominação e a continuidade de preconceitos (hooks, 2017). O desacordo entre documentos legais e práticas educacionais nos levaram à elaboração do produto educacional que trouxesse a reflexão sobre as problemáticas educacionais e sociais dos(as) estudantes que não podem ser entendidas como uma adversidade isolada da realidade educacional (Veiga, 2013). Para construirmos um conhecimento que levasse em consideração a realidade do(a) aluno(a), foi preciso conhecê-los.

Durante o processo de observação da escola campo, chegamos à conclusão de que o diálogo entre os conceitos apreendidos pelo produto educacional poderia ser melhor captado ao respeitarmos e levarmos a cultura do(a) aluno(a) para dentro da sala de aula (Silva Júnior e Santos, 2019). Mobilizados por essa visão, trouxemos no produto educacional elementos que faziam parte do cotidiano dos(as) discentes. Músicas e afetos que fazem parte da construção das identidades

dos(as) estudantes nos levaram a pensar nas possibilidades de caminhos a serem seguidos. Práticas que criassem nos(as) discentes habilidades para que pudessem “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 577).

Tendo em vista que os(as) estudantes são dotados(as) de suas próprias experiências e saberes, pensamos ser importante que esses conhecimentos fizessem parte da aula. Ao acrescentarmos a canção *Negro Drama* dos Racionais MCs para debater sobre os diversos tipos de racismos, utilizamos dos saberes que ocupavam o cotidiano dos(as) estudantes.

Nesse sentido, é importante que o professor, no processo pedagógico, incorpore os múltiplos saberes e concepções construídos durante a socialização das crianças e jovens, nas suas vivências, no mundo vivido fora da sala de aula, na família, nos diferentes espaços de lazer, nos ambientes sociais e educativos, nos meios de comunicação, etc. (Silva Júnior e Santos, 2019, p. 47).

No processo de ensino aprendizagem em que levamos em consideração a realidade do(a) aluno(a) e seus saberes aliados ao conhecimento acadêmico, utilizamos o processo pedagógico em que o(a) professor(a) utiliza de diversas fontes e linguagens para construir um conhecimento libertador (hooks, 2017). Portanto, observamos que torna-se necessário que professores(as) tenham contato com diversas possibilidades e formas no ensino-aprendizagem para incorporar em suas aulas a temática das relações étnico-raciais.

Para suprir as ausências mencionadas pelos(as) professores(as) e alunos(as), o nosso produto educacional utilizou-se das sequências didáticas como elemento estruturante das nossas práticas pedagógicas e compartilhamento dos saberes. Visualizamos por meio da sequência didática a melhor forma de organizar a intervenção reflexiva acerca dos conceitos de raça, racismo e identidade (Ugalde e Roweder, 2020).

Ao iniciarmos a primeira seção da sequência didática, buscamos explicar os motivos de escolhermos a metodologia da sequência didática, a relação do tema debatido no produto educacional com os documentos oficiais que direcionam a educação básica brasileira e a utilização da eletiva *Pluralidades Culturais Afro-brasileiras e Indígenas* (Goiás, 2024) como forma de efetivar uma educação antirracista. Acreditamos que mostrar aos(as) professores(as) uma base legal acerca do debate das relações étnico-raciais pode legitimar o uso do produto como possibilidade pedagógica antirracista.

Por se tratar de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Ugalde e Roweder, 2020, p. 2-3), nossa sequência didática foi pensada para ser desenvolvida dentro das eletivas. Porém, isso não limita que possam ser feitas

adaptações para as diversas realidades e os vários níveis da educação brasileira. O que importa é que seja usada como uma possibilidade de transformação pelo entendimento crítico da realidade social brasileira (Gomes, 2017).

Ao apresentar possibilidades de um encontro educacional interdisciplinar, as eletivas trazem o cenário perfeito para a elaboração e desenvolvimento do produto educacional. As eletivas são um ponto de encontro educativo para as pessoas que buscam discutir uma temática proposta em que os usos dos saberes acadêmicos explicam parte da realidade (Goiás, 2024). Entretanto, encontramos problemas de ordem organizacional da escola campo.

No que diz respeito à escolha das eletivas, a turma não era composta por alunos(as) que realmente queriam estar ali. Por se tratar da EJA, a escola optou por deixar uma turma inteira na mesma eletiva. Essa ação acabou por trazer discentes que demonstraram não se importarem com a temática debatida nas aulas. Porém, a participação deles(as) fez com que percebêssemos que apesar das diversas lutas antirracistas que foram travadas, ainda existe a necessidade do debate sobre as relações étnico-raciais brasileiras utilizando-se de estratégias atrativas para um público mais amplo (Pinheiro, 2023). Pensando nisso, propomos duas atividades que vão ser apresentadas na segunda seção do produto educacional em que vão, por meio dos conceitos de raça, racismo e identidade, entender e questionar as estruturas dominantes.

A primeira atividade foi pensada para desenvolver, tanto nos(as) estudantes quanto nos(as) professores(as), uma base de saberes acerca do conceito de raça e racismo. Ao utilizarmos a canção *Negro Drama* e o artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* de Nilma Lino Gomes (2005), trazemos possibilidades do debate relacionado aos problemas do racismo no cotidiano (Kilomba, 2019). Quando usamos a canção que retrata uma realidade comum dentro das periferias brasileiras não apenas apresentamos os problemas sociais existentes ali, mas também elementos simbólicos presentes no cotidiano dos(as) discentes. Para os(as) estudantes, um dos maiores problemas dentro das aulas é a falta de compreensão da temática debatida (Guimarães, 2003). Não que os(as) estudantes não saibam do que se trata o tema racismo, mas a forma que geralmente são desenvolvidas algumas aulas que abordam o tema, percebe-se a pouca relação com o cotidiano do(a) discente.

Outra forma de trazer entendimento para as relações étnico-raciais é a utilização de vídeos com alguns testes elaborados por empresas para discutir o racismo no cotidiano. A utilização de vídeos se encaixou bem na percepção dos(as) estudantes acerca do entendimento do que vem a ser uma aula fora do padrão. Além disso, os vídeos também tinham a intenção de mostrar os conceitos aprendidos nas aulas dentro de uma realidade concreta. Acreditamos que ao trazer diversas fontes e

linguagens cria-se possibilidades de práticas educacionais enriquecedoras tanto para os(as) professores(as) quanto para os(as) estudantes (Silva Júnior e Santos, 2019).

Assim, ao relacionarmos a canção, o artigo e outras fontes e linguagens, buscamos solucionar dois problemas percebidos na escola campo: acesso a materiais para o debate acerca das relações étnico-raciais para os(as) docentes e a ligação do conteúdo debatido ao cotidiano dos(as) estudantes.

A segunda atividade reflete sobre o problema das representatividades. Ao observarmos a escola campo percebemos que de certa forma os(as) adolescentes da educação básica adquiriram uma consciência racial, valorizando principalmente a estética negra, que por muito tempo foi negligenciada e usada como forma de negação da cultura negra (Gomes, 2003). Entretanto, encontramos dentro da escola campo identidades que eram compostas por referências simbólicas divergentes e conflitantes (Hall, 2020). Apesar da aceitação dos(as) estudantes negros(as) em relação ao cabelo black, as tranças e até mesmo a percepção das violências raciais, notamos a continuidade de diversas formas de discriminações raciais na realidade escolar.

Para problematizar os processos de construção das identidades dos(as) estudantes, trouxemos na sequência didática uma oportunidade de dialogar sobre o impacto do racismo na construção de nossas identidades (Silva, 2008). Ao analisarmos os processos históricos referente à construção do conceito de identidade e os símbolos que estão presentes no cotidiano dos(as) discentes, buscamos entender as referências simbólicas, famosas e não famosas, que permeiam a construção das identidades dos(as) estudantes (Hall, 2008).

Para cultivar o debate acerca das identidades dos(as) estudantes, a atividade propõe a construção de dois murais com pessoas que os(as) discentes admiram. Por se tratar de uma atividade em que os(as) estudantes confeccionam dois murais, percebemos que para eles(as) esse modelo de atividade se enquadra nas “aulas diferenciadas”. Alguns(mas) alunos(as), relataram que gostaram da aula por sair do padrão que estavam acostumados(as), em que o(a) professor(a) age como depositante do saber e o(a) discente como um mero depositário (Freire, 2005).

A atividade objetivou comparar os dois murais sob a ótica das relações étnico-raciais brasileiras. Como dito anteriormente, a relação dos símbolos que constituem as identidades dos(as) estudantes com a realidade de um país estruturalmente racista fez com que os(as) discentes apresentassem conflitos identitários entre o que a sociedade espera que eles(as) sejam e o que realmente são (Souza, 1983).

Ao levar em consideração o problema citado por alunos(as) negros(as) em relação à falta de representatividade, utilizamos da atividade para falar sobre a importância de absorver elementos culturais negros para melhor fortalecer a identidade de estudantes negros(as). Além disso, perceber

que ao falarmos de referências famosas com os(as) estudantes, em que se apresenta uma grande maioria branca, em relação às pessoas próximas dos(as) estudantes, maioria negra, existem fatores externos que moldam um cenário em que existe a valorização da branquitude (Bento, 2022).

Essas duas atividades buscaram dialogar com as problemáticas observadas dentro da escola. Tais como as dificuldades que os(as) professores(as) apresentam ao trabalhar o tema racismo, assim como, a elaboração de aulas atrativas para entender as relações étnico-raciais brasileiras. Ao trabalharmos os conceitos de raça e racismo e suas ramificações na sociedade brasileira, buscamos desenvolver práticas educativas em que levassem em consideração a realidade dos(as) estudantes, seus saberes extraescolares e diversas fontes e linguagens para o debate das relações étnico-raciais. A segunda atividade foi elaborada pensando nos problemas da construção da identidade negra em uma sociedade racista. Com o objetivo de entender e questionar nossas escolhas de símbolos identitários para elaboração da nossa identidade, buscamos fazer com que os(as) estudantes questionassem os seus próprios processos de construção das identidades. Assim, a realidade da escola campo nos direcionou a pensar e construir um produto educacional em que ajudassem os(as) professores(as) a pensar em uma educação antirracista.

#### **4.2 Apresentando o e-book antirracista: sequência didática para as relações étnico-raciais**

O e-book foi construído utilizando o CanvaEducação<sup>12</sup> que poderá ser acessado pela plataforma EduCAPES<sup>13</sup>. Esse produto consiste em uma sequência didática que debate as relações étnico-raciais e pode ser utilizado por professores(as) que buscam acrescentar ao arcabouço formativo dos(as) estudantes a criticidade para entender a complexidade que são as relações raciais no Brasil.

O e-book foi dividido em duas seções principais. A primeira é composta por elementos introdutórios do e-book, os motivos da escolha para utilizarmos a sequência didática, o que a BNCC diz a respeito do papel da educação no combate a diversas formas de violências, e os motivos de utilizarmos a sequência didática dentro das eletivas. A segunda parte ficou a cargo de trazer as atividades relacionadas ao debate dos conceitos de raça, racismo e identidade.

Por se tratar de uma sequência de atividades multidisciplinares que abordam a temática proposta pelo pesquisador, iniciamos o e-book trazendo explicações dos motivos para escolher o uso da sequência didática como possibilidade pedagógica (Ugalde e Roweder, 2020). Além de

<sup>12</sup> Plataforma de desing: disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/educacao/](https://www.canva.com/pt_br/educacao/)

<sup>13</sup> COLOCAR LINK DO EBOOK APÓS DEFESSA.

expor os motivos da escolha do uso da sequência didática, discutimos acerca da importância do(a) professor(a) utilizar diversas fontes e linguagens para ampliar seu campo de estudo, fazendo da produção de conhecimento interdisciplinar e dinâmico, tornando-o atrativo aos(as) alunos(as) (Silva Júnior e Santos, 2019).

A seguir, o produto aborda a relação da sequência didática com teor antirracista e as orientações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, em que dispõe como função da educação criar habilidades nos(as) estudantes para que possam “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 577). Diante das discriminações raciais que acontecem fora e dentro do ambiente escolar, o produto demonstra que o conhecimento legal acerca dos objetivos da educação para as relações étnico-raciais torna-se possibilidade fundamental para combater o racismo (Rabelo, 2015).

Para finalizar os tópicos explicativos da sequência didática e a primeira seção, o produto traz o que são as eletivas e como escolhemos usá-las a partir de uma análise da escola campo. As eletivas fazem parte do núcleo diversificado dos Documentos Curriculares da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás e abordam temáticas que valorizam a diversidade cultural, seguindo os temas contemporâneos transversais na BNCC (Goiás, 2024). Ao falar sobre a análise da realidade escolar, o produto destaca dois pontos importantes. Primeiro, as dificuldades que os(as) professores(as) sentem ao trabalhar a temática étnico-racial, a falta de acesso a materiais e a ausência da temática em cursos de licenciatura foram os motivos citados. O segundo está ligado à visão do(a) aluno(a) perante ao ensino para as relações étnico-raciais. Os(as) estudantes da escola campo apontaram que poucos são os momentos que trabalham a temática racial, sendo reservado o debate de forma simplória durante o mês de novembro. Construir um currículo que o debate racial seja desenvolvido no ano letivo ainda é um problema presente nas escolas brasileiras (Pinheiro, 2023).

A segunda seção do produto ficou a cargo do desenvolvimento das sequências didáticas. Essa seção foi dividida em dois eixos temáticos que se cruzam. O primeiro eixo temático, intitulado "Reconhecendo Experiências: Raça e Racismo", propõe uma análise aprofundada da construção do conceito de raça e das dinâmicas do racismo na realidade brasileira. Nesta seção, abordamos como o racismo se manifesta e impacta a vida de pessoas negras no Brasil. Para enriquecer essa discussão, utilizamos como referência a obra do grupo Racionais MC's, bem como as contribuições de autores(as) como Gomes (2005), hooks (2017) e Moreira (2019). O produto visa apresentar por meio de uma abordagem crítica às relações raciais no Brasil, destacando as implicações sociais, culturais e históricas do racismo.

A escolha da canção dos Racionais MC's foi uma forma de demonstrar aos(às) alunos(as) que os conhecimentos que eles(as) levam para dentro de sala, também pode e deve, fazer parte do processo educativo. Além disso, a canção escolhida *Negro Drama*<sup>14</sup> nos serviu como suporte para dar início ao debate sobre raça e racismo e os impactos nos(as) diversos(as) sujeitos(as) e na sociedade brasileira.

Após uma breve discussão acerca do conteúdo da letra da canção, o produto traz alguns trechos do artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* de Nilma Lino Gomes (2005). Por meio desses trechos, o produto inicia apresentando o conceito de raça e seus significados ao decorrer da história, alertando que

é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha (Gomes, 2005, p. 45).

A utilização do conceito de raça trabalhado no produto educacional baseia-se em novos significados do termo para as ciências sociais. Portanto, ao utilizar o termo raça leva-se em consideração uma “nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo” (Gomes, 2005, p. 45) e não em uma tentativa de justificar atrocidades cometidas contra seres humanos que resultaram, por exemplo, no racismo.

Seguindo o debate acerca das relações étnico-raciais, o produto apresenta o conceito de racismo e suas variações. Ainda utilizando o artigo supracitado, demonstra-se que

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (Gomes, 2005, p. 52).

Esses comportamentos e conjunto de ideias que são fundamentados por meio de imagens depreciativas em relação aos(às) negros(as) acabaram por influenciar a formação das sociedades que tiveram o escravismo (Nascimento, 2016). Por conta da propagação dos preconceitos raciais que se ramificaram na sociedade brasileira, o produto apresenta especificidades de racismos que estão presentes na sociedade brasileira. A exibição dos conceitos de racismo estrutural, institucional, contra o(a) indivíduo(a) e recreativo deram base para para o debate que vem a seguir (Gomes, 2005; Kilomba, 2017; Moreira, 2019).

---

<sup>14</sup> Composição de Edy Rock e Mano Brown presente no CD *Nada como um Dia após o Outro Dia*, lançado em 2002.

Após a apresentação e discussão dos conceitos citados acima, o produto apresenta os impactos dos vários tipos de racismo. A utilização de diversas fontes e linguagens nos ajudou a trazer luz a outras formas de pensarmos em como o racismo age dentro do cotidiano. Indicamos no produto que o(a) professor(a) utilize a canção *Negro Drama* dos Racionais MC's e o infográfico disponibilizado por meio do *Atlas da Violência* (Cerqueira e Bueno, 2023) para debater acerca do racismo estrutural.

A fim de discutirmos o modo como o racismo influenciou e influencia nossos comportamentos utilizamos dois vídeos. Os vídeos são o "Teste da Boneca" (Lavarone, Durso, 2016), produzido pela Fanpage.it<sup>15</sup>, e o "Teste de Imagem" (Motta, 2017), produzido pela MasterComunicação (2017)<sup>16</sup>. Por meio dos vídeos, o produto indica utilizar a abordagem relacionada a como o racismo age na vida dos(as) diversos(as) sujeitos(as) e instituições sociais. Acreditamos que ao “incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história [para as relações étnico-raciais], reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem” (Silva Júnior e Santos, 2019, p. 62).

Para finalizarmos o primeiro eixo temático do produto educacional, apresentamos a lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989, em que define os crimes de racismo (Brasil, 1989). Acreditamos que pelo conhecimento da legislação conseguimos demonstrar que o entendimento das causas e dos efeitos da discriminação racial são entendidos como crimes contra a humanidade e crimes civis (Rabelo, 2015).

O segundo eixo temático, intitulado "Um Convite à Ternura: Identidades e Vínculos", propõe uma reflexão sobre o conceito de identidade, sua intersecção com as questões raciais e sua relevância na realidade dos(as) estudantes. Nesta seção, abordaremos como as identidades são construídas e percebidas, enfatizando a sua aplicabilidade no cotidiano dos(as) estudantes. Para fundamentar essa discussão, recorreremos às contribuições de diversos(as) autores(as), incluindo Souza (1983), Gomes (2005), Hall (2006, 2020), hooks (2006, 2021) e Kilomba (2017). Com essas referências, estruturamos esta etapa da sequência didática, promovendo um debate sobre as identidades e o compartilhamento de símbolos identitários. Além disso, ressaltamos a importância das referências em nossas vidas por meio de uma atividade que visa o reconhecimento de si e suas conexões com o Outro.

<sup>15</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE&ab\\_channel=Fanpage.it](https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE&ab_channel=Fanpage.it) Acesso em dezembro de 2024.

<sup>16</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=xvDcD3\\_v5EQ&ab\\_channel=MasterComunica%C3%A7%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=xvDcD3_v5EQ&ab_channel=MasterComunica%C3%A7%C3%A3o) Acesso em dezembro de 2024.

A organização da sequência didática nos permitiu que o debate acerca das relações raciais brasileiras fosse desenvolvido de forma em que conseguíssemos correlacionar a experiência do(a) aluno(a) ao conteúdo empreendido pelo(a) professor(a) (Ugalde e Roweder, 2020).

### **4.3 Desenvolvimento e avaliação do produto educacional – e-book antirracista: sequência didática para as relações étnico-raciais**

O processo de desenvolvimento do produto foi a culminância da elaboração de um projeto pensado por muitas cabeças. No processo de elaboração da sequência didática e o reconhecimento da escola campo pensamos na possibilidade de fazer da educação um local efetivamente antirracista (Rabelo, 2015). Imaginávamos que a experiência presente no produto educacional traria resposta para indagações do pesquisador em relação à realidade étnico-racial dentro das escolas, assim como, construir uma visão positiva dos símbolos identitários negros.

Não podemos pensar que todas as realidades escolares vão ser idênticas em seus problemas e soluções. Entretanto, ao pensarmos na vida das pessoas negras enxergamos o problema que cerca a vida de todos(as) os(as) sujeitos e sujeitas negros(as), o racismo (Souza, 1983). Procuramos então, por meio de uma sequência didática antirracista, um caminho que nos ajudasse a propor aos(às) professores(as) e alunos(as) acesso a conteúdos e caminhos que fortalecessem a educação antirracista.

Para que a educação seja eficaz no combate ao racismo e à discriminação racial e na promoção da igualdade racial é recomendável que o corpo docente tenha um conhecimento dos debates teóricos e políticos sobre as questões étnicas. Nesse caso o(a) professor(a) seria um(a) multiplicador(a) de informações para toda a comunidade escolar, sempre aberto aos questionamentos que possam surgir diante dos dilemas éticos que o tema apresenta (Rabelo, 2015, p. 13).

Antes de iniciarmos o desenvolvimento do produto educacional em sala, conversamos com a professora responsável<sup>17</sup> pela aula na eletiva *Pluralidades Culturais Afro-brasileiras e Indígenas*. Nessa conversa, no dia três de abril de 2024, apresentamos o pré-projeto do produto educacional e o plano de aula com a sequência didática que gostaríamos de executar. Por meio de um diálogo de aproximadamente 90 minutos, mostramos à professora como o conteúdo encaixava-se na temática da eletiva, as fontes dos conceitos trabalhados e como a proposta da sequência didática poderia despertar interesse nos(as) discentes. Apesar da professora regente demonstrar interesse na

---

<sup>17</sup> A professora pesquisada é aposentada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, considera-se uma mulher negra e presta serviço como professora de contrato temporário da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO).

sequência didática, ela afirmava que não se sentia segura para executar o plano de aula e pediu para que o pesquisador estivesse presente. No qual, consentimos.

Pensando em otimizar e ajudar a professora no processo de desenvolvimento da sequência didática, preparamos alguns slides contendo os conceitos, dados e referências para o desenvolvimento das aulas. Porém, não conseguimos nos reunir para debatermos antes de entrar em sala. O problema diagnosticado nesse processo foi a falta de encontros para estudo com a professora regente. Por se tratar de uma temática ainda desafiadora para os profissionais da educação (Rabelo, 2005), acreditamos que para melhor atender e transmitir a importância de uma educação antirracista para os(as) estudantes, os profissionais da educação precisam ter acesso a materiais e tempo de estudo (Brasil, 2004). Esse tempo foi escasso por conta das altas demandas de trabalho dentro da escola campo.

Outro processo que ocorreu antes do desenvolvimento do produto foi a apresentação do projeto aos(às) discentes e a distribuição do TCLE e TALE<sup>18</sup>. Durante os dias quatro e oito de abril de 2024, o professor pesquisador compareceu na escola campo para levar o TCLE e TALE para alcançar um número maior de estudantes e reforçar a importância da assinatura dos termos de assentimento e consentimento. Porém, nos deparamos com uma realidade não percebida anteriormente, a inconstância na frequência. Quando as aulas se aproximavam do final de semana, percebemos uma queda significativa na quantidade de alunos(as). Chegamos a ter aulas com 44 alunos e outras com números próximos de duas dúzias.

Essa inconstância acabou demonstrando mais dificuldade na execução das atividades. Como o produto educacional se trata de uma sequência didática, é necessário que exista uma continuidade do processo para que os(as) participantes alcancem os objetivos educacionais propostos (Ugalde e Roweder, 2020). Desse modo, percebemos certa dificuldade nos(as) estudantes que apareceram em encontros espaçados durante a sequência didática.

Outro problema que apareceu durante o processo de execução da sequência didática foi as constantes ausências da professora regente. Por se tratar de uma eletiva no EJA, na qual a escola vinha se acostumando com o modelo, percebemos que a importância do núcleo diversificado ainda não tinha se consolidado na escola. Essas ausências da professora regente se deram por conta da falta de professores, geralmente por motivos médicos, na escola campo. Nesses casos, o professor-pesquisador ficou responsável pela turma. Acreditamos que essa ação se deu pela

---

<sup>18</sup> Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): a ser aplicado para adultos (maiores de 18 anos); Termo de anuência livre e esclarecida (TALE) a ser aplicado para jovens entre 6 e 18 anos. Deve acompanhar o TCLE aplicado ao respectivo responsável.

proximidade que o pesquisador tinha com a instituição escolar, no qual tinha prestado serviço anteriormente.

No entanto, o projeto continuou a ser desenvolvido na escola campo. De acordo com a realidade escolar, o pesquisador precisou adaptar-se para dar prosseguimento na sequência didática. No dia 17 de abril de 2024, iniciamos o desenvolvimento do produto educacional em duas aulas consecutivas para cada encontro. Nesse primeiro dia, a sala de aula estava lotada com aproximadamente 45 alunos(as), e a professora esteve presente e anunciou de forma insegura a temática da aula. A superlotação, como demonstra a figura nº 1, neste dia dificultou o desenvolvimento da aula e em alguns momentos a professora regente teve que deixar a sala para resolver alguns problemas na coordenação pedagógica. Para darmos continuidade, após a explicação da professora em relação ao tema, distribuimos formulários para os(ás) discentes em que abordamos conhecimentos prévios em relação ao tema raça e racismo e a realidade étnico-racial brasileira. Esses mesmo formulários aparecem na seção 2 desta dissertação, no qual debatemos sobre a realidade da escola campo.

Alunos(as) respondendo questionários (figura nº 1)



Fonte: dados da pesquisa – Arquivo pessoal (2024)

Após os(as) estudantes finalizarem as respostas dos questionários, demos continuidade no desenvolvimento da sequência didática. Nesse momento, a professora precisou se ausentar

novamente e pediu para que o pesquisador continuasse a aula para que os(as) estudantes não se dispersassem. Como sugerido pela professora, o pesquisador assumiu a responsabilidade e continuou a questionar os(as) estudantes se eles(as) conheciam e conseguiam definir o termo “raça”. A maioria concordou que raça baseia-se nas diferenças epidérmicas dos seres humanos e que essa era a única diferença entre os(as) indivíduos(as), mas não souberam explicar os porquês de usarmos raça para definir essas diferenças (Guimarães, 2003).

Entendemos que o processo de aprendizado de novos conceitos torna-se essencial para aprofundarmos no entendimento dos processos que influenciam na constituição das identidades e das nossas relações sociais. Para criarmos a ligação do conceito de raça à vida dos(as) estudantes, iniciamos explicando que “raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais” (Guimarães, 2003, p 96). E que as ideias propagadas pelas pseudociências dos séculos passados em que consistiam raças superiores e inferiores foram superadas, porém, ainda influenciam comportamentos (Munanga, 2003).

Para exemplificar melhor, por meio de um slide demonstramos aos(às) alunos(as) dois trechos do artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* de Nilma Lino Gomes (2005). Com base no primeiro trecho, explicamos aos(às) alunos(as) que ao usarmos o termo raça não nos referimos ao conceito biológico de raças humanas usado por políticas de dominação, como no caso do nazismo. Com o segundo trecho, apresentamos aos(às) alunos(as) que o conceito de raça utilizado na aula representa uma nova interpretação do termo, em que baseia-se na dimensão social e política.

Interessante notar que alguns(mas) estudantes questionaram o motivo de normalmente relacionarmos raça às pessoas negras, como aponta Nilma Lino Gomes em seu artigo supracitado. Explicamos que essa ligação ocupa o campo do discurso que foi construído e transmitido historicamente para legitimar as relações sociais de exploração da mão de obra escravizada (Silvério, 2020). Esse questionamento abriu espaço para entrarmos no próximo conceito, racismo.

Antes de partirmos para o debate teórico acerca do conceito de racismo, indagamos os(as) estudantes se eles(as) achavam que as músicas dos Racionais MC’s estavam relacionadas ao racismo. Alguns(mas) falaram que sim ao afirmar que a música abordava a realidade dos(as) negros(as) em que era repleta de casos de discriminação racial. Outros(as) poucos afirmaram que as canções dos Racionais MC’s debatiam os problemas sociais mais voltados à questão de classe, como a pobreza. Pelas falas dos(as) discentes, explicamos que as canções dos Racionais MC’s

tratavam tanto das questões raciais como das questões de classes e que essas duas categorias se atravessam e acabavam por impactar nas vidas das pessoas negras e pobres (Racionais MC's, 2018).

Nesse momento, utilizamos uma caixinha de som para reproduzir a canção dos Racionais MC's, *Negro Drama* e exibimos a letra pelo projetor. Um acontecimento interessante relacionado à popularidade da canção entre os(as) estudantes. Quando a canção começou a tocar, quase que a turma toda cantou e acompanhou a canção. Esse cenário confirmou que o grupo Racionais MC's consegue “partilhar uma sabedoria construída coletivamente, pela periferia, integrando-a à vivência dos sujeitos” (Racionais MC's, 2018, p. 33). As mesmas experiências que aparecem na canção se assemelham às realidades dos(as) estudantes. Essas canções ensinam com uma linguagem que os(as) estudantes entendem e conseguem relacionar suas experiências como sujeitos(as) sociais aos dizeres da música.

Ao utilizarmos a música como elemento introdutório para o debate de racismo, percebemos que ao usarmos alguma fonte presente no cotidiano dos(as) estudantes como possibilidade de ensino encontramos aceitação por parte do(a) discente (hooks, 2017). Alguns(mas) discentes vieram perguntar se poderiam gravar esse trecho da aula para colocar nos status das redes sociais, quiseram ver o livro dos Racionais MC's (2018) e alguns poucos falaram que nunca imaginaram que um professor explicaria um conteúdo utilizando um rap. Porém, enxergamos que poderíamos ter usado a canção no início da aula para pedir que os(as) estudantes refletissem sobre a letra no decorrer do processo de análise dos conceitos discutidos e não apenas em um momento específico.

Continuando a discussão proposta acerca do conceito de racismo, utilizamos outro trecho do artigo supracitado *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* (Gomes, 2005) para apresentar aos(as) alunos(as) o que se entende por racismo.

Utilizando o slide, reproduzimos o trecho mencionado e explicamos aos(as) alunos(as) que o racismo faz parte de um comportamento construído historicamente e que está presente nas nossas vidas de diversas formas. Por essa explicação e os diálogos, os(as) estudantes apontaram que a raça e racismo estavam ligados por uma questão histórico-social (Nascimento, 2016). Após apresentarmos o conceito de racismo, discutimos os vários tipos de racismos e seus impactos na sociedade. Nesse momento discutimos sobre os conceitos de racismo estrutural, institucional, contra o(a) indivíduo(a) e recreativo.

Notamos que os(as) estudantes trouxeram vários casos de racismos vivenciados por pessoas próximas, casos midiáticos e discriminações raciais que alguns passaram. Vários desses casos foram

vivenciados dentro das escolas. Essas ações de violências raciais no ambiente escolar confirmaram o que Gomes apontou em seu artigo *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo* (2003) em relação à construção de memórias de alunos(as) negros(as) em suas vivências escolares. Em dados da pesquisa mencionados<sup>19</sup> anteriormente, notamos que os casos de violências raciais mencionados pelos(as) estudantes ocorrem em ocasiões sociais, sendo que um desses locais mencionados é a escola. A consciência racial que os(as) estudantes traziam para a aula enriqueceu o debate e fez com que eles(as) se sentissem à vontade para dialogarmos acerca das violências raciais.

Poder entender o que os(as) estudantes pensam em relação às questões raciais e ver no debate a problematização dos conceitos trabalhados nos mostrou o quão importante e valioso é a realidade e as experiências que os corpos carregam para dentro da sala de aula (Silva Junior e Souza, 2023). Além de trazer possibilidade de conteúdos que foram excluídos ou invisibilizados dos currículos educacionais (Silva, 2023).

Para a finalização dessa aula, utilizamos alguns dados estatísticos de órgãos públicos<sup>20</sup> (Cerqueira e Bueno, 2023) e alguns vídeos<sup>21</sup> que traziam os conceitos de forma lúdica para os(as) estudantes. Ambas as fontes estão presentes no e-book. Iniciamos relacionando alguns trechos presentes na canção *Negro Drama* e o infográfico do *Atlas de Violência*. Os(as) estudantes gostaram bastante dessa parte. A capacidade de interpretar a canção de modo mais crítico e profundo, trouxe o reconhecimento do crescimento intelectual para os(as) estudantes. Os(as) discentes informaram que nunca tinham pensado na canção dos Racionais MC's dessa forma e que apesar dela retratar a realidade social de forma crítica, agora estão conseguindo enxergar de forma mais profunda essa realidade depois da aula.

Continuando o processo de finalização da aula, utilizamos dois vídeos que retratam como a sociedade criou a imagem das pessoas negras de forma estereotipada. Essa parte gerou muita indignação por parte dos(as) estudantes. O primeiro vídeo, "Teste da Boneca" (Lavarone, Durso, 2016), abordou as preferências das crianças por bonecas brancas. Algumas alunas negras falaram que enxergaram nas crianças certa representatividade, pois percebiam que quando eram crianças não gostavam de bonecas negras e que só foram ter autoestima na adolescência quando adquiriram

<sup>19</sup> Verificar a segunda seção desta dissertação.

<sup>20</sup> Dados disponíveis em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf> Acesso em dezembro de 2024.

<sup>21</sup> Doll Test: [https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE&ab\\_channel=Fanpage.it](https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE&ab_channel=Fanpage.it) Acesso em dezembro de 2024 / Teste da imagem: [https://www.youtube.com/watch?v=xvDcD3\\_y5EQ&ab\\_channel=MasterComunica%C3%A7%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=xvDcD3_y5EQ&ab_channel=MasterComunica%C3%A7%C3%A3o) Acesso em dezembro de 2024.

outros símbolos que influenciaram suas identidades. O segundo vídeo, "Teste de Imagem" (Motta, 2017), abordou como funcionários de recursos humanos enxergam pessoas negras e brancas de formas diferentes. Com base nesse vídeo os(as) estudantes negros(as) relataram experiências que tiveram em entrevistas de empregos em que sentiam que não foram escolhidos(as) para o emprego por conta da cor da pele.

Essa experiência foi enriquecedora para termos noção da necessidade de aulas que abordam temas raciais na sociedade brasileira, que muitas das vezes são experiências de grande parte da população brasileira. Ao apresentarmos aos(as) alunos(as) os conceitos que explicam a realidade racial, as suas motivações, sentidos e consequências na sociedade brasileira notamos que houve um enriquecimento teórico para os(as) discentes. Uma das críticas que fizemos em relação a essa parte da aula foi a ausência da professora. Pensando que o produto educacional proposto tem como objetivo ajudar os(as) professores(as) a adquirirem novas fontes e linguagens para o debate da realidade étnico-racial brasileira, a participação da professora poderia ter criado uma experiência mais rica tanto para os(as) estudantes quanto para o(a) docente.

Agora abordaremos a segunda aula. Antes de iniciarmos, precisamos explicar que essa aula se dividiu em dois momentos. No primeiro momento trabalhamos o conceito de identidade e as relações sócio-históricas no processo de construção das identidades. O segundo momento ficou responsável pela construção dos murais e debates sobre a escolha de nossas referências como elementos estruturantes das nossas identidades.

No dia 24 de abril de 2024, iniciamos a aula retornando aos conceitos de raça e racismo. Tivemos que lembrar os conceitos trabalhados na última aula por conta do intervalo de uma semana entre os dois momentos e por nessa aula ter a presença de alunos(as) que não participaram da aula anterior. Outro elemento que merece destaque foi a participação da professora nessa aula. Por não participar da primeira aula de forma integral, a professora destacou que preferia participar da aula com uma observadora e não como a docente regente. Segundo a professora, pelo fato do pesquisador ter desenvolvido a primeira aula, ela acreditou que o melhor seria continuarmos com a aplicabilidade da sequência didática. Concordamos em continuar ministrando a aula.

Após o retorno aos conceitos, começamos a adentrar ao debate do conceito da identidade. Por meio da leitura (figura nº 2) do trecho do livro *Cartas para minha filha*, de Maya Angelou (2005), começamos discutindo como elementos simbólicos presentes em nossos cotidianos são tão importantes quanto elementos simbólicos criados e compartilhados por instituições sociais consolidadas (Castells, 1999).

Leitura em sala de aula de trecho do livro 'Carta Para Minha Filha' (Angelou, 2005) (Figura nº 2)



Fonte: dados da pesquisa (Arquivo Pessoal, 2024)

A leitura do trecho do livro (Figura nº 2) trouxe espaço para o debate acerca da identidade. Percebemos que por parte dos(as) discentes algumas dúvidas apareceram em relação ao entendimento do que vem a ser o conceito de identidade. Boa parte dos(as) estudantes não soube explicar como suas identidades eram formadas e quais elementos influenciam suas formações. Explicamos para os(as) estudantes que a identidade não é tão simples como geralmente pensamos e que ela está em constante processo de transformação (Hall, 2006).

Demos prosseguimento nas explicações utilizando uma apresentação em slide que trazia um fragmento do artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* (Gomes, 2005), em que apresentava a identidade como uma construção social e não algo que é inato do(a) sujeito(a). A professora que participava da aula apontou que as identidades são resultados das nossas interações sociais e que nelas estão presentes comportamentos nocivos que são reproduzidos ao longo da história, no qual devemos combater por meio da educação.

Após o debate em que explanamos um pouco do conceito de identidade, pedimos para que os(as) estudantes escolhessem duas pessoas, uma celebridade e outra do convívio do discente, que

ocupem o lugar de referência para a construção de suas identidades. Pedimos também para que os(as) discentes escrevessem em um papel o nome dessas duas pessoas e os motivos que influenciaram suas escolhas. Essa parte os(as) estudantes mostraram interesse por trazer elementos simbólicos em que eles(as) possuíam ligação afetiva. Uma grande quantidade de mães foi escolhida. Esse cenário possibilitou relacionarmos um trecho de *Negro Drama* em que explana um contexto presente na vida de vários estudantes. A canção diz: [...] Daria um filme/ Uma negra e uma criança nos braços/ Solitária na floresta de concreto e aço [...] (Racionais MC's, 2002)

Para finalizarmos essa segunda aula, pedimos aos(as) discentes que anotassem o nome das pessoas escolhidas no caderno, nos entregassem as folhas e trouxessem para a próxima aula as imagens dessas das pessoas selecionadas. Lembremos aos(as) discentes que na próxima aula iríamos criar dois murais e que era importante que eles(as) trouxessem tesouras sem pontas, cola e as imagens. Os(as) estudantes demonstraram empolgação para participarem da próxima aula. Por se tratar de aulas lúdicas em que múltiplos elementos simbólicos comuns aos(as) alunos(as) estão presentes, enxergamos que a aula tornou-se algo mais atrativo aos(as) discentes.

O que corroborou ainda mais para enxergarmos a importância de aulas com diversas fontes e linguagens (Silva Jr e Santos, 2019) ligados ao cotidiano dos(as) estudantes foi a professora da escola campo. Ao final da aula, a professora agradeceu por permitirmos que ela participasse como observadora e pontuou que achou interessante essa abordagem do conceito de identidade pela ligação entre a construção histórica, a arte e os vínculos familiares-afetivos.

Em análises posteriores ao desenvolvimento dessa etapa da sequência didática diagnosticamos que dentro da realidade da escola campo, existia necessidade do debate para as relações étnico-raciais de forma potenciadora e crítica (Pinheiro, 2023). Ora por conta das ausências no projeto político pedagógico, ora por motivos de ausências e/ou barreiras presentes no desenvolvimento das aulas. A dificuldade em tratar a temática racial dentro das escolas dá-se por conta da negligência em várias etapas da formação dos(as) profissionais da educação e até mesmo a formação da própria pessoa em suas construções sociais (Gomes, 2005). A empolgação dos(as) estudantes na aula e a fala da professora confirmaram que existem caminhos possíveis para uma educação antirracista efetiva e que podemos fazer parte dessa construção.

Continuando a sequência didática, chegamos na parte em que construímos os murais mencionados na aula anterior. Nessa etapa enfrentamos alguns problemas ligados à vida dos(as) discentes fora da escola. O primeiro problema está relacionado às imagens que tínhamos solicitado na aula anterior. Alguns(mas) alunos(as) não trouxeram e afirmaram que não conseguiram imprimir

as imagens por falta de dinheiro ou tempo, mas que tinham as imagens salvas nos celulares. Essa demanda acabou atrasando o início da aula em um horário por conta do tempo em que fomos imprimir as imagens na coordenação. Poderíamos ter pensado nessa possibilidade anteriormente, já que a escola campo se trata de uma instituição pública que atende, em sua grande maioria, estudantes de baixa renda.

A professora regente sugeriu que ficássemos mais horários para finalizarmos o desenvolvimento. Ela pareceu bastante empolgada com a etapa da confecção dos murais e se mostrou mais participativa do que nas outras aulas. Como sugerido, continuamos o desenvolvimento da aula. Após finalizar todas as impressões, montamos uma ilha com mesas para a confecção dos murais. A formação da ilha foi possível devido à grande quantidade de alunos(as) que faltaram ou foram embora após o lanche. Acreditamos que o atraso para a impressão das fotos acabou por desmotivar os(as) discentes, levando-os(as) a irem embora.

Os(as) estudantes produziram os murais no horário que antecede o intervalo. Enquanto colocavam as imagens nos murais, eles(as) comentavam que sentiam falta de atividades simples como aquelas. Junto com a professora regente, fomos auxiliando os(as) estudantes com o material e os(as) direcionando. A professora elogiou a dinâmica da atividade e falou que gostou de ver o empenho dos(as) discentes na participação da atividade (figura nº 3).

Confecção de Murais sobre pessoas que influenciam na formação identitária dos(as) discentes (figura nº 3).



Durante o intervalo, fizemos uma análise das diferenças entre os murais e notamos que a maioria das celebridades eram brancas enquanto as pessoas próximas dos(as) estudantes eram negras. Ao retornarmos do intervalo apontamos essas diferenças aos(às) alunos(as). Explicamos que dentro de uma sociedade construída para valorizar o branco em detrimento do negro, é normal que escolhamos pessoas brancas como referências. Alguns(mas) alunos(as) perguntaram se isso estava relacionado ao racismo. Explicamos que devido aos vários processos de violação da existência digna de pessoas negras na sociedade brasileira, o que foi instituído como o modelo a ser seguido era a branquitude, sua cultura e sua estética (Bento, 2022).

Colocamos as imagens uma ao lado da outra e contabilizamos a diferença em porcentagem da quantidade de pessoas brancas e negras nos dois murais. Ao lado dos murais, reproduzimos um trecho do livro *Tornar-se negro: vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, da Neusa Santos Souza (1983), em que a pensadora aborda as problemáticas da construção da identidade negra e as experiências oriundas desse status social do ser negro.

Após uma pequena fala, apresentamos dois trechos aos(às) alunos(as) e pedimos para que eles(as) comentassem o que entenderam e como se relacionavam com o tema da nossa aula. Os trechos foram: “Aqui não sou a “outra”, mas sim eu própria. Não sou objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita” (Kilomba, 2019, p. 27). E “O amor-próprio não pode florescer em isolamento” (hooks, 2021, p. 94).

Uma estudante falou que a primeira frase para ela representava a força que a pessoa negra precisa ter para conseguir ser independente e relacionou a frase às ideias que ela escutava em alguns *trappers*. Outra comentou que a segunda frase falava sobre a importância de termos pessoas próximas da gente que se importam conosco e que isso era crucial para crescer forte. Por se tratar de uma turma de EJA, escutamos experiências diversas. Dos(as) estudantes mais velhos(as) aos(às) mais novos(as) encontramos experiências em que o racismo se fez presente. As falas que foram desencadeadas no processo de análise das diferenças entre os murais foram enriquecedoras. Algumas dores e potências apareceram.

Frisamos também a importância de pessoas próximas servirem para o fortalecimento das nossas identidades. Em uma sociedade que as pessoas negras são, desde a infância, ensinadas a desvalorizar a si e aos símbolos referentes à população negra, precisamos nos alimentar de símbolos que fortaleçam a nós e as pessoas próximas que admiramos. Acreditamos que o professor que

entende ou faz parte da realidade dos(as) estudantes cria melhor os vínculos entre docente e discente, fazendo da educação um local mais atrativo (hooks, 2017).

Para finalizarmos essa etapa, houve a escrita de algumas mensagens. Nesse momento, os(as) estudantes escreveram os motivos das pessoas do seu cotidiano que eles(as) escolheram como referência para estarem presentes no mural. Motivos como o cuidado constante, as lutas e conflitos familiares superados foram citados. Essa etapa nos fortaleceu a ideia da importância da comunidade em nossa formação. Também pedimos aos(às) alunos(as) que escrevessem em um papel sua opinião sobre as aulas e em que elas ajudaram. Foram recolhidas 23 respostas, mas apenas 11 poderiam ser utilizadas. Mais da metade dos relatos diziam que as aulas ajudavam os(as) estudantes a entenderem e agirem de forma mais empática com quem sofre racismo.

Além de apresentar uma forma positiva de ver as pessoas próximas, a aula trouxe a fortificação de uma consciência racial, como aponta o relato do aluno “O” de 42 anos de idade: “Aprendi que o racismo não é só cor da pele, mas outros tipos de preconceitos. Pertencço a comunidade quilombola do Mesquita e lá fui concebido. Queria alguma história do meu povo no mural”. Outro relato interessante foi da aluna “M” de 54 anos: “Na minha opinião a escola deveria ter mais conteúdos sobre o racismo. Porque dentro de um ambiente escolar tem muito preconceito”. A aluna “L” de 20 anos apontou que a escola tem um papel fundamental no acolhimento de quem sofre racismo. A aluna “T”, de 18 anos, falou que: “a escola deveria apoiar o aluno que sofre racismo. Ter um psicólogo a disposição talvez ajudasse”. E para finalizarmos a avaliação dos(as) discentes, gostaríamos de trazer o relato do aluno “R”, de 18 anos. Seu relato corrobora com a ideias das alunas “M” e “T” em relação ao debate racial dentro da escola: “Sinceramente, não sei, mas talvez a escola deveria comentar mais sobre um assunto tão importante e não uma vez a cada três meses”<sup>22</sup>.

Tanto a professora quanto os(as) estudantes relataram ao final da aula que gostaram da experiência e que não imaginavam uma aula sobre racismo tão divertida. Em nossas análises, entendemos que o desenvolvimento da sequência didática relacionando o racismo, a identidade e a realidade dos(as) estudantes foi bem sucedida. Dizemos isso por conta de um trecho de uma pergunta que fizemos à professora regente. Questionada sobre sua percepção do produto educacional após a aplicabilidade a professora relatou que: “Para que o aluno desenvolva esse olhar crítico, é fundamental a mediação de alguém que o ajude a fazer essas conexões. Sozinho, esse processo de leitura e compreensão da própria história torna-se muito mais difícil”<sup>23</sup>. Acreditamos

<sup>22</sup> Dados da pesquisa. Relatos de alguns(mas) alunos(as).

<sup>23</sup> Dados da Pesquisa. Fala da Professora regente da turma analisada na escola campo.

que o produto desenvolvido caminha na direção de criar conexões entre as habilidades previstas pelos documentos que orientam a educação (Brasil, 1996), os conteúdos para uma leitura de mundo crítico e o combate ao racismo.

O desenvolvimento do produto educacional nos trouxe experiências enriquecedoras. A análise das nuances da escola campo, o pensarmos as construções históricas das ausências e o relacionar dos conceitos ao cotidiano dos(as) estudantes fez com que percebêssemos que apesar das diversas políticas públicas voltadas para a inclusão dos(as) sujeitos(as) e saberes negros na educação, ainda existe um caminho longo para alcançarmos uma educação efetivamente antirracista (Pinheiro, 2023). Não vai ser rápida a solução de um problema secular que está presente na estruturação da sociedade brasileira. Entretanto, estão aparecendo possibilidades de mudanças que é preciso que sejam aproveitadas.

## 5. Considerações finais

Na busca para entendermos a realidade das pessoas negras, as construções de suas identidades e os diálogos educacionais, buscamos trabalhar conceitos que trouxessem entendimento em relação a realidade da escola campo e os(as) sujeitos(as) que ali habitavam. Por meio de estudos acadêmicos e junto aos(as) alunos(as), foi possível o compartilhamento dos conceitos de raça, racismo e identidade na escola campo. A discussão dos conceitos trabalha de acordo com as leis educacionais vigentes, em que visa incluir nas práticas pedagógicas os saberes que possam contribuir para a construção de cenários educacionais antirracistas (Brasil, 1996).

A análise da escola campo e do seu projeto político pedagógico, nos alertou para as ausências no currículo, no campo das simbologias e na construção das identidades. Foi por meio do acesso à realidade escolar que percebemos as problemáticas, e para intervir de maneira ativa e positiva na realidade educacional, buscamos trazer uma sequência didática que leva em consideração as relações étnico-raciais, o currículo escolar e as pessoas que fazem parte da comunidade escolar (Veiga, 2013). Essa pesquisa foi dividida em três partes: a primeira fala sobre a fundamentação teórica; a segunda sobre a análise da escola campo e seus sujeitos; e a terceira sobre a relação entre conceitos e realidade escolar, o desenvolvimento do produto educacional e análise dos resultados obtidos.

No decorrer da primeira seção direcionamos nossa atenção para explicarmos os conceitos que trouxeram base para o desenvolvimento dessa pesquisa. Identidade foi o primeiro conceito trabalhado. Sobre a temática identitária, trouxemos alguns(mas) autores(as) que falaram sobre a construção da identidade, seu desenvolvimento ao longo da história e seu impacto na organização social. Vimos que o processo de construção das identidades é constituído por elementos que rondam as pessoas. E utilizando desse saber, trouxemos elementos simbólicos e discussões acerca das referências identitárias dos(as) discentes. Canções, celebridades, pessoas do cotidiano dos(as) discentes e relações sociais foram analisadas e levadas em consideração para entendermos a disputa de poder na organização das identidades (Silva, 2017).

Em seguida, o conceito de raça foi debatido para chegar a um entendimento sobre suas diversas formas de uso ao longo da história e seu impacto na sociedade, além de trazer sua ligação com o desenvolvimento do racismo (Guimarães, 2003). A discussão sobre o conceito de raça com os(as) estudantes foi importante para criarmos uma base epistemológica em que entendemos os

preconceitos e violências raciais que eles(as) presenciavam em seu dia-a-dia. Ao analisarmos o uso do conceito de raça em períodos históricos diferentes, encontramos base para discutirmos sobre as discriminações raciais (Munanga, 2003).

Não nos esquecemos do debate sobre racismo e suas ramificações. Analisando os dados da pesquisa, percebemos que os alunos percebiam, em diferentes esferas sociais, casos de racismos. Levando em consideração essa informação, apresentamos aos(as) alunos(as) uma base conceitual para os diferentes tipos de racismo. Dialogando entre a canção *Negro Drama* e o artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* de Nilma Lino Gomes (2005) trouxemos o cotidiano do aluno e o saber acadêmico para entendermos sobre racismo estrutural, institucional, contra o(a) indivíduo(a) e recreativo. Notamos também a importância de mostrar exemplos do que vem a ser esses casos de discriminação racial. Utilizando de diferentes fontes e linguagens percebemos o enriquecimento das aulas e um interesse maior por parte dos(as) alunos (as) (Silva Jr e Santos, 2019).

Em relação à seção dois, buscamos entender o contexto que a pesquisa desenrolou. Primeiramente apontamos as características da escola campo, em que refletimos sobre sua configuração física. Em seguida, analisamos o projeto político pedagógico da escola campo a fim de explicar a construção do projeto político pedagógico e revelar quais eram as ações pedagógicas que direcionava a instituição escolar. Nesse processo de análise do projeto político pedagógico da escola campo, percebemos ausências no documento que eram refletidas na realidade da escola campo (Silva, 2023).

Ainda na seção dois, houve um levantamento das problemáticas relacionadas às questões raciais dentro da escola campo e seus impactos no público presente na escola. Notamos a importância de diálogos que abordam a promoção da diversidade e inclusão efetiva de temáticas cruciais para uma educação verdadeiramente inclusiva (Barbosa et al, 2023) E por fim, realizamos a coleta de dados por meio de questionários em que pudemos analisamos a realidade dos(as) estudantes e professores(as), seus conhecimentos sobre os conceitos abordados na pesquisa e as práticas educacionais voltadas a lei 10.639/03 e as questões étnicas e raciais na realidade brasileira. A partir desses dados, notamos ainda a importância de criar pontes entre os(as) professores(as) e as diferentes fontes e linguagens para discutir e problematizar as relações raciais brasileiras.

Na seção três, nos aprofundamos no processo de construção do produto educacional. Por meio da estruturação de uma sequência didática, trouxemos os conceitos debatidos aqui para a construção de uma base epistemológica do produto educacional que foi aplicado. Como dito

anteriormente, as ausências de práticas educacionais antirracista é sentida pelos(as) discentes e docentes. Enriquecer o cotidiano escolar com práticas pedagógicas antirracista tem como objetivo a promoção do debate acerca das relações étnico-raciais (Pinheiro, 2023). Para que esse objetivo fosse alcançado, trouxemos no produto educacional acesso objetivo aos respaldos legais para se trabalhar uma educação antirracista, já que é de suma importância o conhecimento da legislação para combater o racismo (Rabelo, 2015). Além disso, aulas que trabalharam sobre raça, racismo e identidade foram apresentadas, analisadas e discutidas na seção três.

Foi com o objetivo de atender as orientações das políticas educacionais que visam combater as diversas desigualdades sociais, entre elas o racismo, que essa pesquisa, junto ao produto educacional, desenvolveram aulas que buscassem atender o fortalecimento de uma luta antirracista e um fortalecimento da identidade negra. Sabemos que apesar das várias lutas seculares que foram travadas pelas pessoas negras ao longo da história brasileira, ainda temos um caminho e batalhas a serem travadas(Gomes, 2017).

A pesquisa desenvolvida aqui abriu espaço para pensarmos ainda mais sobre a importância de discussões acerca das realidades escolares e as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Nos tempos de acesso a tantas informações por conta dos novos meios de comunicação, precisamos utilizar dessas possibilidades para compartilharmos experiências para encontrarmos, juntos, um melhor caminho para superação do racismo. Não que essa caminhada seja algo fácil a ser desenvolvida, mas em conjunto, a luta fica muito mais forte e efetiva (hooks, 2017).

## 6. Referências

BARBOSA, P. R.; JOERKE, G. A. O.; DE SOUZA, S. A. L.; FREIRE, M. E. dos S.; PEREIRA, A. I. B.; HENRIQUE, V. H. de O.; RIBEIRO, J. de S.; OLIVEIRA, I. M. A.; DE SOUZA, D. C. O.; GIL, T. de S.; COUTEN, S. P. de A.; DOS SANTOS, R., Inclusão e diversidade na atual conjuntura escolar brasileira: uma interlocução entre currículo, projeto político pedagógico e multiculturalismo. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 11, p. 13076–13097, 2023. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/2166>. Acesso em: 20 abril 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: [mec.gov.br](http://mec.gov.br). acesso em setembro de 2023.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716compilado.htm). Acesso em: agosto de 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**, BRASIL. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) acesso em novembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997 disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017. Disponível [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) acesso em novembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> acesso em novembro de 2023

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 2). Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/305>. Acesso em: 28 abril 2024.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira; et al. **Atlas da Violência 2023** - São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf> Acesso em dezembro de 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: UDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 6° ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLpVgpnNkCgnc/?format=pdf&lang=pt> acesso em: novembro de 2023.

GOIÁS, Seduc. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em novembro de 2022.

\_\_\_\_\_. **CATÁLOGO DE ELETIVAS**, 2024. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo\\_unidades\\_curriculares\\_eletivas\\_2023.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf) acessado em dezembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais**, 2024. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/DiretrizesOperacionais2024.pdf> acesso em janeiro de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-64. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao,baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748> Acesso em abril de 2023

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905> acesso em abril de 2023

\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GÓMEZ, G. O. (2002). **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI.** *Comunicação & Educação*, (23), 57-70. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p57-70> acessado em 09 de agosto de 2024;

GUIMARÃES, Antonio S. A.. Como trabalhar com "raça" em sociologia; **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxSGJgkwVyFJ8jfT8wxWxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: novembro de 2023.

HABOWSKI, F.; Leite, F. A.; Política do Novo Ensino Médio no Brasil: compreensões acerca dos itinerários formativos. Resumo expandido. Ed. 2020: **I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências.** Disponível em: <https://portaleventos.uuffs.edu.br/index.php/SSAPEC/article/view/14389> . Acesso em março de 2024.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 1 jan. 2006. Disponível em <https://journals.ucp.pt/index.php/comunicacaoecultura/article/view/10360> acesso em janeiro de 2024.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade?. In: **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HOOKS, bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema. **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe** / [organização] Jurema Werneck. Maisa Mendonça, Evelyn C. White; [tradução] Maisa Mendonça, Marinela Agostini e Maria Cecília MacDowell dos Santos. – 2. ed.- Rio de Janeiro: Pallas / Criola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade;** [tradução] Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017;

\_\_\_\_\_. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas;** tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano;** tradução Jess Oliveira – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?—** São Paulo : Moderna , 2003.

MBEMBE, Achille. **Brutalismo** - 1º ed. – São Paulo, N-1, 2021.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da Senzala.** 3. Ed. – São Paulo – Lech livraria editora ciências humanas ltda, 1959.

\_\_\_\_\_. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 5ª ed. - Teresina : EdUESPI, 2021. Disponível em: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/download/55/45/283-1?inline=1> Acesso em junho de 2023

MUNANGA, KABENGUELE. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia; Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 05/11/03. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002> Acesso em: novembro de 2023.

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

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **A abolição da escravidão**. 1ª ed.. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RABELO, D. **A Educação e o combate ao racismo**. 2015. Goiânia: Ciar – UFG, 2015

RACIONAIS MC'S. **Negro Drama**. In: *Nada como um dia após o outro dia*. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002. Faixa 2.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado de Goiás: **Programa novo futuro – ensino médio de tempo integral**. 2018. Disponível em: <https://encr.pw/p4uiB> . Acesso em: 04/11/2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; Krawczyk, Nora Rut; Calçada, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e271803, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/218603>. Acesso em: 15 maio. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** - 3. ed.; 15. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; SANTOS, Franciele Amaral Rodrigues dos Santos Amaral. ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA POR MEIO DE DIFERENTES FONTES E LINGUAGENS: reflexões sobre o cinema na sala de aula. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 28, p. 47–66, 2019. DOI: 10.26514/inter.v10i28.2922. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2922>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiáspico** / Organizadores: Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. 2 Ed.; 3 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> acessado em março de 2024.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Campinas**, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003 Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acesso em março de 2024.

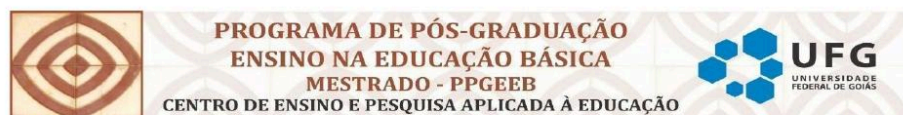
UGALDE, M. C. P.; ROWEDER, C. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, n. ed.especial, p. e99220, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6ied.especial.992. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992>. Acesso em: 28 ago. 2024.

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANATTA, Mariana Scussel. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva. Erechim**. v.35, n.132, p.41-54, dezembro/2011. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132\\_232.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_232.pdf) Acesso em dezembro de 2023.

**APÊNDICE A - Produto educacional “Construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática”**



FERNANDO LUCAS PEREIRA DE ALMEIDA

*E-BOOK: construindo saberes e fazeres de uma  
educação antirracista por meio de uma sequência didática*

GOIÂNIA

2025

FERNANDO LUCAS PEREIRA DE ALMEIDA

***E-BOOK: construindo saberes e fazeres de uma  
educação antirracista por meio de uma sequência didática***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador: Professor Doutor Danilo Rabelo

GOIÂNIA

2025

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

ALMEIDA, Fernando Lucas Pereira de  
E-BOOK: [manuscrito] : construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática / Fernando Lucas Pereira de ALMEIDA. - 2025.  
38 f.

Orientador: Prof. Dr. DANILO RABELO.  
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2025.  
Bibliografia.

1. Ensino Médio. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Eletivas. 4. Racismo. 5. Identidade. I. RABELO, DANILO, orient. II. Título.

CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e cinco dias do mês de abril de dois mil e vinte e cinco, às 14h30 minutos, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Educação antirracista nas disciplinas eleivas do ensino médio: o vir a ser negro(a)” e do Produto Educacional intitulado “E-book: construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática” pelo discente **FERNANDO LUCAS PEREIRA DE ALMEIDA** como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,**

**Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (FACED/UFU) – membro externo.**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 07/05/2025, às 08:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, Usuário Externo**, em 07/05/2025, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior**, em 19/05/2025, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador: **5352579** e o código CRC **FA12D2B7**.

Referência: Processo nº 23070.018450/2025-97

SEI nº 5352579

## TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos).

Especificação: Desenvolvimento de um e-book.

## DIVULGAÇÃO

- Filme  
 Hipertexto  
 Impresso  
 Meio digital  
 Meio Magnético  
 Outros. Especificar: \_\_\_\_

## FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

O e-book é indicado para ser usado no ensino médio. Nele contém uma sequência didática que utiliza de diversas linguagens para debater sobre raça, racismo e identidade.

## PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores(as) e Estudantes do Ensino Médio

## IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

<p>O Produto Educacional apresenta</p> <p><input type="checkbox"/> Alto impacto – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.</p> <p><input type="checkbox"/> Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.</p>
<p>Área impactada pelo Produto Educacional:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Ensino</p> <p><input type="checkbox"/> Aprendizagem</p> <p><input type="checkbox"/> Econômico</p> <p><input type="checkbox"/> Saúde</p> <p><input type="checkbox"/> Social</p> <p><input type="checkbox"/> Ambiental</p> <p><input type="checkbox"/> Científico</p>
<p>O impacto do Produto Educacional é:</p> <p><input type="checkbox"/> Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.</p>
<p>O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)?</p>

(X) Sim    ( ) Não
Em caso afirmativo, descreva essa situação: O produto educacional foi implementado com um grupo de 16 alunos(as) de uma turma da disciplina eletiva no Ensino Médio, na Colégio Estadual XXXX, localizada no município de Luziânia, ao longo de quatro aulas. Para informações adicionais, como a duração em dias e horas, quantidade de participantes e local de realização, consulte os dados específicos do projeto.

#### REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?
(X) Sim    ( ) Não
A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é
( ) Local    ( ) Regional    (X) Nacional    ( ) Internacional

#### COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:
( ) Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

#### INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

#### FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim     Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB  
 Cooperação com outra instituição  
 Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

#### REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

- Sim     Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- Licença Creative Commons  
 Domínio de Internet  
 Patente

Informe o código de registro: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

#### TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

- Sim     Não

#### DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

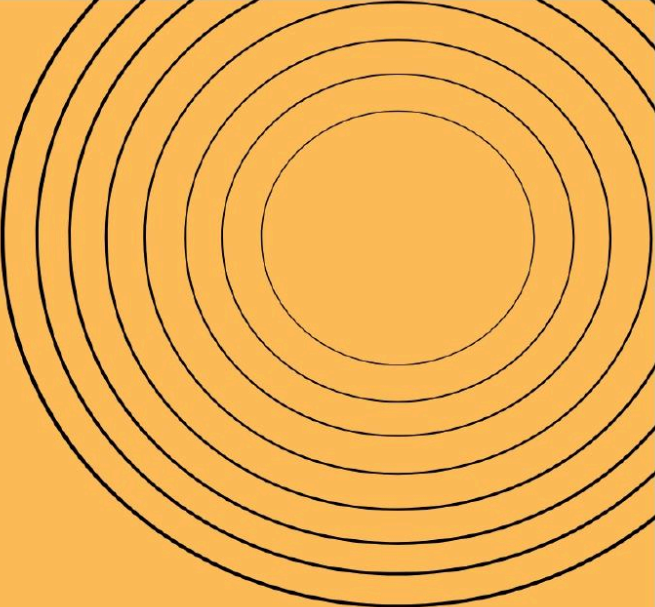
- Sim     Não

Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação: X Seminário de Dissertações do PPGEEB/CEPAE/UFG.
O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?
( ) Sim      (X) Não

## REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma EduCAPES com acesso disponível no link:  
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/984080>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,  
na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)  
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).



**Construindo saberes  
e fazeres de uma  
Educação  
Antirracista  
por meio de uma  
sequência didática.**

**Fernando Almeida**

### Agradecimentos

*Agradeço primeiramente a minha ouvinte mais íntima. Nayara Costa, obrigado por me orientar e fazer com que eu acreditasse em minha força. Às minhas avós Maria e Lucinda agradeço pela proteção ancestral e o incentivo por buscar pertencimento. Minha gratidão aos meus irmãos, Nicolas e Bia pelo cuidado e paciência. A minha mãe Miriam agradeço por me ensinar tanto sobre a vida e o mundo.*

*O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir  
caminhos.*

*Conceição Evaristo<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Fala da autora na entrevista ao Roda-Viva.

[https://cultura.uol.com.br/programas/rodaviva/videos/10431\\_roda-viva-conceicao-evaristo-06-09-2021.html](https://cultura.uol.com.br/programas/rodaviva/videos/10431_roda-viva-conceicao-evaristo-06-09-2021.html) acessado em 06 de junho de 2024.

ALMEIDA, Fernando Lucas Pereira de. **E-book: construindo saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática**. 2025. 38 f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

## RESUMO

O e-book “Construído saberes e fazeres de uma educação antirracista por meio de uma sequência didática” exposto como produto educacional é consequência do desdobramento da pesquisa realizada durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, durante os anos de 2021 a 2025, explorado na dissertação “Educação antirracista nas eletivas do ensino médio: o vir a ser negro(a)”. O e-book apresenta uma sequência didática que orienta os(as) professores(as) para o desenvolvimento de alguns conceitos cruciais para a construção de uma educação antirracista. Com a ajuda de pensadores(as) como Nilma Lino Gomes (2003, 2005., 2018) bell hooks (2006, 2017, 2021), Stuart Hall (2006, 2020), Tadeu Tomaz da Silva (2008, 2023), Abdias do Nascimento (2016), entre outros, o e-book debaterá acerca dos conceitos de raça, racismo e identidade, buscando entender a formação do(a) negro(a) brasileiro(a) e como a educação pode ser usada como ferramenta de reconstrução do ser negro(a) de forma positiva. A sequência didática foi elaborada para ser aplicada nas turmas do ensino médio da eletiva *Pluralidades Culturais Afro-brasileiras e Indígenas* (Goiás, 2024), porém, pode ser adaptada aos diversos contextos escolares. O produto educacional e sua temática são fundamentados na Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação no Brasil. Essa iniciativa busca contribuir para a formação integral dos estudantes e combater as desigualdades.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Relações Étnico-raciais. Eletivas. Racismo. Identidade.

ALMEIDA, Fernando Lucas Pereira de. **E-BOOK: building knowledge and actions for anti-racist education through a didactic sequence**. 2025. 38 f. Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) – Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

#### ABSTRACT

The e-book “Building the knowledge and actions of anti-racist education through a didactic sequence”, presented as an educational product, is the result of the research carried out during the Professional Master's in Teaching in Basic Education of the Stricto Sensu Postgraduate Program at CEPAE/UFG, from 2021 to 2025, explored in the dissertation “Anti-racist education in high school electives: becoming black”. The e-book presents a didactic sequence that guides teachers in developing some crucial concepts for building an anti-racist education. With the help of thinkers such as Nilma Lino Gomes (2003, 2005., 2018) bell hooks (2006, 2017, 2021), Stuart Hall (2006, 2020), Tadeu Tomaz da Silva (2008, 2023), Abdias do Nascimento (2016), among others, the e-book will debate the concepts of race, racism and identity, seeking to understand the formation of black Brazilians and how education can be used as a tool for rebuilding blackness in a positive way. The didactic sequence was designed to be applied in high school classes for the Afro-Brazilian and Indigenous Cultural Pluralities elective (Goiás, 2024), but it can be adapted to different school contexts. The educational product and its theme are based on Law No. 10.639/03, which makes it compulsory to teach Afro-Brazilian and African history and culture at all stages of education. The educational product and its theme are based on Law 10.639/03, which makes it compulsory to teach Afro-Brazilian and African history and culture at all stages of education in Brazil. This initiative seeks to contribute to the comprehensive education of students and to combat inequalities.

Keywords: Secondary education. Ethnic-racial relations. Electives. Racism. Identity.

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	18
1.1 POR QUE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA?.....	18
1.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA ANTIRRACISTA E A BNCC.....	19
1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA NAS ELETIVAS.....	20
2. RECONHECENDO EXPERIÊNCIAS: RAÇA E RACISMO.....	22
3. UM CONVITE À TERNURA: IDENTIDADES E VÍNCULOS.....	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
5. REFERÊNCIAS.....	37

## **1. APRESENTAÇÃO**

O racismo é a ação que atravessa os diversos sujeitos nas múltiplas esferas sociais e a escola não está ausente do impacto nocivo e dos efeitos nefastos do racismo.

Ao acreditarmos que a realidade educacional funciona como ferramenta de transformação social, avistamos nas disciplinas eletivas espaços para trabalhar sobre as relações étnico-raciais de maneira a entender as diferenças que foram construídas historicamente, as origens dos preconceitos raciais e os possíveis caminhos que podem ser seguidos para a construção e fortalecimento das identidades dos sujeitos que dialogam dentro do território escolar.

Esse trabalho visa trazer múltiplas referências que possam facilitar as práticas educacionais antirracistas, de maneira leve, divertida e crítica.

É por meio de conceitos e práticas, utilizando de uma diversidade de fontes e linguagens que almejamos participar na construção de uma educação antirracista por intermédio da sequência didática. Portanto, pretendemos apresentar a você, professor ou professora, uma sequência didática para auxiliar nessa luta secular contra o racismo.

Bons estudos.

### **1.1 POR QUE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA?**

Segundo Ugalde e Roweder (2020), o termo sequência didática é definido por ser “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (2020, p. 02-03). Foi por meio da sequência didática que encontramos a oportunidade de contato com a temática proposta neste produto, as relações étnico-raciais, de forma em que os(as) estudantes participassem ativamente da construção do conhecimento.

Nesse sentido, visualizamos nas sequências didáticas o “encadeamento de grandes temas correlatos, evidenciando a ligação que existe entre as grandes áreas de uma disciplina ou até mesmo, em um horizonte mais amplo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento” (Ugalde e Roweder, 2020, p.3). Portanto, a utilização da sequência didática nos permite o contato com a temática em diálogo com diversas fontes e linguagens presentes dentro da realidade social e educacional dos(as) alunos(as).

Contudo, ao falarmos de uma educação antirracista, estamos evocando uma luta secular que teve suas vitórias com a ação coletiva de grupos políticos que articulavam diversos saberes para

alcançar a liberdade e a sobrevivência (Gomes, 2017). Por conta da luta antirracista carregar essa característica de luta coletiva que construiu diversas estratégias de sobrevivência, utilizamos da sequência didática apresentada aqui como uma estratégia de compartilhamento de ráticas educacionais para o combate ao preconceito racial (Pinheiro, 2023).

Para alcançarmos nossos objetivos, incorporamos diferentes fontes e linguagens na sequência didática a fim de enriquecê-la. De acordo com Silva Jr. e Santos (2018), ao recorrermos às diferentes fontes e linguagens na sala de aula é possível ampliar o olhar do(a) professor(a) e o campo de estudo, tornando o processo de produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível.

Portanto, a associação entre sequência didática, diversas fontes e linguagens e os conceitos debatidos na sala de aula fez com que encontrássemos uma forma de organização na elaboração e execução das práticas que serão propostas nas próximas páginas. Por esse motivo escolhemos utilizar a sequência didática.

## **1.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA ANTIRRACISTA E A BNCC**

A sequência didática proposta visa trazer compreensão acerca das relações étnico-raciais dentro da sociedade brasileira. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, em sua competência específica 5, aponta que é papel da educação brasileira “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 577).

A justificativa legal de combate ao racismo dentro da educação, baseia-se no entendimento de que a escola é o local capaz de transformar efetivamente o pensamento social. Entretanto, para que isso aconteça de fato, é necessário que algumas habilidades sejam trabalhadas junto aos(as) discentes.

A própria BNCC aponta que é preciso:

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Brasil, 2018, p. 577).

Portanto, a sequência didática proposta aqui caminha de acordo com a BNCC ao trazer para dentro da sala de aula a identificação da violência racial e seus impactos sociais e psicológicos na

vida das pessoas negras. Entendemos também que o combate ao preconceito racial é uma luta de todos os cidadãos brasileiros e por isso, apresentamos a sequência didática como ferramenta educacional de luta antirracista.

### **1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA NAS ELETIVAS**

Ao escolhermos as eletivas para a execução da nossa sequência didática levamos em consideração que esta faz parte dos “componentes que integram a parte diversificada dos Documentos Curriculares da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás” (Goiás, 2024, p. 7). A eletiva Pluralidades Culturais Afro-brasileiras e Indígenas aborda em seu componente curricular a temática da valorização da cultura negra e indígena brasileira, vindo encaixar perfeitamente na execução da nossa sequência didática, além disso, a sequência didática também pode ser utilizada de forma interdisciplinar entre as disciplinas do núcleo básico.

Em relação ao contexto da escola campo, observamos a comunidade escolar, a realidade da escola, documentos educacionais e aparatos legais e neles encontramos algumas dificuldades e barreiras ligadas ao ensino para as relações étnico-raciais.

Primeiro, gostaríamos de apontar a insegurança que os(as) professores(as) sentem em relação ao tema. A falta de acesso a materiais, a ausência da temática nos cursos de licenciatura e até mesmo o receio de abordar a temática de forma errônea estão presentes na vida dos(as) professores(as). O segundo ponto relaciona-se à visão dos(as) estudantes sobre o tema e como ele é debatido dentro das escolas. Ao dialogarmos com os(as) discentes que foram pesquisados(as) para a elaboração desse trabalho, percebemos que muitos relataram que tiveram poucas aulas em que o tema racismo ou cultura negra foram debatidos. E que eles(as) sentiam falta de aulas em que abordassem o(a) negro(a) para além da escravidão.

Ao pensarmos nesses dois pontos citados, criamos uma sequência didática que servirá como suporte para pensarmos as relações raciais no contexto educacional brasileiro. Essa sequência didática não é inflexível. Ela poderá e deverá ser adaptada às respectivas realidades educacionais que são tão diversas no Brasil.

Após ouvir professores(as) e alunos(as), decidimos dividir a sequência didática em duas seções. A primeira seção abordou os motivos para escolhermos a sequência didática, o que diz a BNCC em relação ao combate às diversas formas de violência e o porquê de escolhermos utilizar as eletivas. A segunda seção foi dividida em dois eixos temáticos. O primeiro eixo temático foi chamado de Reconhecendo Experiências: Raça e Racismo.

Nesse eixo abordaremos a construção do conceito de raça e como o racismo age dentro da realidade brasileira. Com a ajuda do grupo Racionais MC's e alguns autores (Gomes, 2005; hooks, 2017; Moreira, 2019) abordaremos de forma crítica as relações raciais brasileiras e o impacto do racismo na vida das pessoas negras. Sugerimos que esse eixo seja executado em um encontro com duas horas-aulas consecutivas.

O segundo eixo temático foi nomeado de Um Convite à Ternura: identidades e vínculos. Este eixo temático abordará o conceito de identidade e sua aplicabilidade na realidade dos(as) alunos(as). Com auxílio de alguns autores (Souza, 1983; Gomes, 2005; Hall, 2006, 2020; hooks, 2006, 2021; Kilomba, 2017) construímos essa etapa da sequência para o debate acerca das identidades e do compartilhamento dos símbolos identitários, enquanto reforçamos a importância das referências em nossas vidas por meio de uma atividade de reconhecimento de si e suas ligações com os Outros. Como essa etapa requer a apresentação dos conceitos e a execução da atividade prática, indicamos que seja dividida em dois encontros com duas horas-aulas cada.

Esperamos que o projeto aqui presente venha ajudar na construção de uma educação antirracista efetiva. Que dentro das próximas páginas os(as) professores(as) encontrem caminhos que possam vir fortalecer o seu entendimento referente às relações étnico-raciais.

Desejamos bons estudos.

## 2. RECONHECENDO EXPERIÊNCIAS: RAÇA E RACISMO

Daria um filme,  
 Uma negra,  
 E uma criança nos braços,  
 Solitária na floresta,  
 De concreto e aço,  
 Veja, Olha outra vez,  
 O rosto na multidão,  
 A multidão é um monstro,  
 Sem rosto e coração, [...]  
 [...] Família brasileira,  
 Dois contra o mundo,  
 Mãe solteira,  
 De um promissor,  
 Vagabundo [...].  
*Negro Drama, Racionais MC's.*

Ao dialogarmos com discentes de escolas públicas periféricas, percebemos que muitos tinham conhecimentos sobre as músicas dos Racionais MC's. Por meio dessas letras, eles(as) encontravam similaridade entre seu cotidiano e os cenários apresentados nas canções. Para além do trecho citado acima, a letra de *Negro Drama* traz pontos importantes a serem debatidos em relação às questões raciais brasileiras e a outros problemas que estão presentes nas realidades das pessoas marginalizadas.

Os Racionais MC's trazem de forma crítica a realidade brasileira. A realidade dos(as) alunos(as) das escolas públicas, especialmente das periferias urbanas. Em suas canções, o grupo busca “partilhar uma sabedoria construída coletivamente, pela periferia, integrando-a à vivência dos sujeitos” (Racionais MC's, 2018, p. 33), tornando-as ferramentas para fomentar a discussão acerca da realidade do negro brasileiro.

O(a) professor(a), ao usar de um objeto presente na realidade dos(as) alunos(as) (música e suas representações), traz não só o interesse do(as) estudantes para algo já conhecido por ele, mas a valorização de sua realidade como algo a ser reconhecido no campo acadêmico (Silva, 2023). Mesmo que esse objeto de exposição aponte uma realidade em que a dor é demasiadamente presente, essa realidade pode trazer percepções para quem a vivenciou, tomando-o sujeito locutor de sua própria história.

Afirmar e valorizar a cultura do(a) aluno(a) pode ser o primeiro passo para cativá-lo a acreditar na educação como forma de transgredir barreiras sociais (hooks, 2017) e isso pode vir por meio de uma simples discussão sobre a temática da música ou algo parecido, como a leitura de um texto. Para exemplificar o que estamos falando, propomos uma prática que relacione uma canção dos Racionais MC's e a realidade do(a) negro(a) brasileiro(a) por meio de dados estatísticos,

GOIÂNIA

2025

enquanto trabalhamos diferentes noções de racismos na realidade brasileira (Gomes, 2005).

Na canção *Negro Drama*, a letra apresenta a ascensão de um jovem negro por meio da música ao mesmo tempo que expõe um cenário de violência para pessoas negras. No trecho citado a seguir, fica explícito a ligação da construção histórica da sociedade brasileira e as mazelas da marginalização das pessoas negras:

[...] O drama da cadeia e favela  
Túmulo, sangue, sirene, choros e velas  
Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia  
Que sobrevivem em meio às honras e covardias  
Periferias, vielas, cortiços  
Você deve tá pensando  
O que você tem a ver com isso?  
Desde o início, por ouro e prata  
Olha quem morre, então  
Veja você quem mata  
Recebe o mérito a farda que pratica o mal  
Me ver pobre, preso ou morto já é cultural  
Histórias, registros e escritos  
Não é conto nem fábula, lenda ou mito [...]  
*Negro Drama*, Racionais MC's

O(a) professor(a) poderá expor o trecho por meio de apresentação em um projetor ou pode levar a letra da música impressa aos(as) alunos(as). O debate acerca da construção e consequência do racismo nos leva a entender que as experiências da população negra, historicamente, foram conduzidas a um cenário de violência. Os processos estruturantes da sociedade brasileira tiveram uma ligação profunda com a exploração e marginalização das pessoas negras (Nascimento, 2016).

Após a leitura e apresentação do trecho citado, o(a) professor(a) pode perguntar aos(as) alunos(as) se eles(as) sentem que a letra de *Negro Drama* representa a realidade brasileira e de que forma os(as) estudantes veem essa realidade. Essa etapa da aula está focada na abertura para o diálogo entre discentes e docentes. Aos(as) discentes trazerem suas realidades como parte do conteúdo a ser estudado, criamos caminho para um ensino aprendido emancipador em que os(as) discentes são participantes ativos nas aulas. Como nos lembra bell hooks, “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (2017, p. 56). O(a) professor(a) pode trazer suas ideias e ouvir as ideias dos(as) estudantes relacionados a esse trecho da música.

Em seguida, chegou a hora de apresentarmos aos(as) alunos(as) alguns conceitos referentes às relações étnico-raciais. Para o preparo do(a) professor(a), indicamos conhecer o artigo *Alguns*

*termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* de Nilma Lino Gomes (2005). Com esse artigo, o(a) professor(a) poderá ter um referencial teórico para o debate dos conceitos que apresentaremos a seguir.

Para darmos início a essa fase, escolhemos os conceitos de Raça e Racismo. Utilizando um projetor, o(a) professor(a) poderá apresentar aos(as) alunos(as) trechos do artigo supracitado (Gomes, 2005). Indicamos começar com o conceito de raça, suas diferenças ao longo da história e como áreas do conhecimento utilizam do conceito em suas respectivas zonas. É importante que o(a) professor(a) explique aos(as) alunos(as) que o conceito de raça foi utilizado pela biologia para legitimar os contextos de dominação e hierarquização em “raças humanas”, como no caso do nazismo (Guimarães, 2003). É que com o tempo, o conceito de raça foi remodelado pelo Movimento Negro e alguns sociólogos, em que traduzia o termo “raça” como um conceito que se constitui pela dimensão social e política de grupos étnicos (Gomes, 2017).

Indicamos utilizar esses dois trechos do artigo para explicar o conceito de “raça”.

Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha (Gomes, 2005, p. 45).

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na idéia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo (Gomes, 2005, p. 45).<sup>2</sup>

A partir desses fragmentos do artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* (Gomes, 2005), torna-se possível o debate acerca do conceito de raça ao longo da história e como o conceito foi usado “para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras”, ao modo em que o “fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país” (Gomes, 2005, p. 45). Portanto, enxergamos que apresentar as diferenças entre o conceito de raça é importante na medida em que traz o entendimento do conceito relacionando à realidade social brasileira.

Em seguida, sugerimos o debate a respeito do conceito de racismo. Ainda utilizando o artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* (Gomes, 2005), apresentaremos aos(as) alunos(as) o termo racismo. Com o trecho a

<sup>2</sup> O artigo é composto por 24 páginas e está disponível no Portal Geledés: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> acessado em maio de 2024.

seguir, o(a) professor(a) poderá abrir espaços para debater as diferentes formas que o racismo se apresenta na sociedade.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (Gomes, 2005, p. 52).

Por meio desse trecho, o(a) professor(a) explicará aos(às) alunos(as) que o racismo faz parte de um comportamento que foi construído historicamente e que se faz presente de diversas formas na nossa sociedade, carregando como resultado final a discriminação racial. O(a) professor(a) pode perguntar aos(às) alunos(as) se eles(as) conseguem trazer algum exemplo de um comportamento racista e o(a) próprio(a) docente pode trazer exemplos de ações racistas presentes na mídia. Ao aprofundarmos no conceito de racismo, criamos espaço para entendermos as ramificações do racismo na nossa sociedade e que são apresentadas na letra do canção *Negro Drama*.

Seguindo na busca do entendimento em relação ao conceito de racismo e suas variações, essa parte da aula foi nomeada de *Várias faces do racismo*, em que apresentaremos aos(às) alunos(as) os conceitos de racismo estrutural, institucional, contra o indivíduo e recreativo. Com o auxílio de Gomes (2005), Kilomba (2019) e Moreira (2019), o professor poderá explicar para os(as) estudantes que o racismo faz parte das instituições e estruturas da sociedade brasileira e que acabam por afetar as maneiras em que as pessoas negras são tratados(as) socialmente.

A primeira forma a ser trabalhada dentro dessa fase é a do racismo estrutural. Acreditamos que esse tipo de racismo tem sua importância por fazer parte da formulação social e histórica da nossa sociedade. Além de estar presente nas macroestruturas políticas que ordenam e organizam a formação da nação brasileira. Segundo a escritora Grada Kilomba (2019),

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e People of Color estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural (Kilomba, 2019, p. 79).

Para exemplificar o que vem a ser o racismo estrutural na prática, o(a) professor(a) pode mostrar aos(às) alunos(as) os governadores do Brasil<sup>3</sup> e explicar brevemente a relação da ausência de pessoas negras em postos políticos e a ligação direta com a exclusão histórica do público negro e

<sup>3</sup> A reportagem apresenta todos os governadores do Brasil por meio de fotos e legendas com nomes e partidos. <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1748145271644744-veja-os-governadores-eleitos-em-2022> acessado em 2024.

a continuação de pensamentos e ações racistas.

Já o racismo institucional se manifesta por meio de “práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto” (Gomes, 2005, p. 53). Esse tipo de racismo é vivido por parte dos(as) alunos(as) em seu cotidiano, mas pouco debatido dentro das escolas. Nas aulas, percebemos que ao darmos nomes às coisas conseguimos trazer mais nitidez os acontecimentos que rondam a construção dos(as) estudantes. Criamos noção do racismo institucional que é exposto também nas artes urbanas, como demonstram o grupo Racionais MC’s em diversas de suas letras.

O racismo individual “manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinato” (Gomes, 2005, p. 52). Esse tipo de racismo individual, é percebido nas escolas por meio das “brincadeiras”, na separação de grupos e até na comparação de beleza entre os(as) aluno(as)s (Gomes, 2003). O conhecimento do conceito do racismo individual nos traz a percepção do processo de racialização presente em nossa sociedade, nos dando base para indagar as nossas ações sociais e as suas motivações, sentidos e consequências.

Percebemos que o conceito de racismo recreativo é pouco conhecido pelos(as) alunos(as), porém, nota-se que existe a percepção das brincadeiras que são consideradas racistas<sup>4</sup>. Mas o que vem a ser esse tal de racismo recreativo? Moreira (2019) define o racismo recreativo “como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão de encobrimento da hostilidade racista” (2019, p. 148). As brincadeiras racistas que encontramos dentro das escolas acabam por afetar negativamente a vida dos sujeitos violentados. Memórias negativas em relação à escola são presentes na vida das pessoas negras que enxergam como dolorosas suas experiências escolares (Gomes, 2003).

O(a) professor(a) pode alertar que na cabeça dos “indivíduos responsáveis pela propagação do racismo recreativo [que] pensam que não são responsáveis pelo conteúdo de suas falas racistas porque apenas reproduzem o que circula na sociedade” (Moreira, 2019, p. 151), torna-se necessário assumir a responsabilidade de suas ações. É pelo entendimento e aceitação dos nossos erros que podemos criar soluções para construir um mundo melhor para todos.

Após a explanação dos conceitos acima, indicamos que o(a) professor(a) utilize outras fontes para trazer o entendimento das ramificações do racismo na sociedade brasileira. Para

---

<sup>4</sup> Em nossas pesquisas, os(as) alunos(as) diagnosticaram as brincadeiras como a principal forma de propagação do racismo (dados do pesquisador).

endossar o debate para as relações étnico-raciais, sugerimos aos(às) professores(as) que discutam com os(às) alunos(as) os dados estatísticos gerados por organizações públicas e privadas que apontem a realidade da população negra.

A utilização dos dados fornecidos pelo “Atlas da Violências da secretaria de segurança pública” (Cerqueira e Bueno, 2023) fornece um bom panorama das realidades vividas pelas pessoas negras. O(a) professor(a) pode utilizar do infográfico (a seguir) disponibilizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023) para debater junto aos(às) alunos(as) os conceitos trabalhados na aula.

*VIRE A PÁGINA PARA MELHOR VISUALIZAÇÃO*

*Figura° 01 - Violência contra pessoas negras - Atlas da violência<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis em: <https://forumseguranca.org.br/wppcontent/uploads/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf> Acesso em dezembro de 2024

## VIOLÊNCIA CONTRA PESSOAS NEGRAS

**36.922**  
CASOS DE HOMICÍDIOS DE PESSOAS NEGRAS (2021)

**77,1%** DAS VIDAS DADOS HOMICÍDIOS

A CADA 100 MIL HABITANTES **31** x **10,8**

HOMICÍDIOS DE PESSOAS NEGRAS

HOMICÍDIOS DE PESSOAS NÃO NEGRAS

A violência letal mata **4,22** pessoas negras POR HORA no país (média)

**445.527**

passos negros assassinados, entre 2011 e 2021

Risco de ser vítima letal aumentou de 2,6 para 2,9 entre 2019 e 2021

**2,9** entre 2019 e 2021

EM ALAGOAS o risco foi **36,6** maior em 2021



Entre 3.558 homicídios de mulheres,

**2.601** eram mulheres negras (2021)

A CADA 100 MIL HABITANTES **4,3** x **2,4**

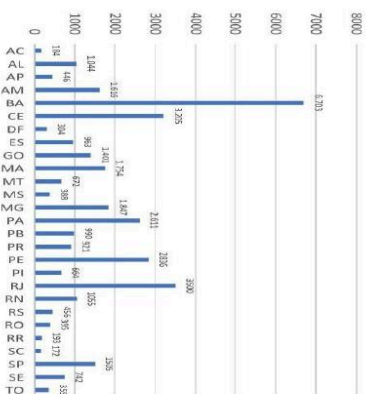
HOMICÍDIOS DE MULHERES NEGRAS

HOMICÍDIOS DE MULHERES NÃO NEGRAS

Históricamente, o assassinato de homens e mulheres negras lidera os rankings de homicídios no Brasil. A violência cotidiana que atinge a todos os brasileiros explica apenas uma parte da situação, enquanto o racismo, como elemento estruturante e presente em todos os aspectos da sociedade brasileira, agrava o aumento da miséria e do desemprego, impactam o cenário de mortes dessa população.

## Violência contra negros nos Estados

NÚMERO DE HOMICÍDIOS NOS ESTADOS (2021)



Nota de Divulgação: a Pesquisa IBGE/Flora Cantuê Euzébio (leitura complementar) possui Tabela de Uórcio, Cópia (contido e resolu) e Verir Correi (negra e alqumoo).

Veja informações em: [www.ibge.gov.br/divulgacao](http://www.ibge.gov.br/divulgacao)



Cerqueira e Bueno (2023, p. 53).

Por meio da canção *Negro Drama* dos Racionais MC's e o uso do infográfico acima, é possível que o(a) docente desenvolva uma discussão relacionada ao conceito do racismo estrutural e suas consequências em nosso cotidiano. Além da utilização do infográfico, indicamos o uso de dois vídeos para continuar com as exemplificações e debates acerca das relações étnico- raciais.

O primeiro vídeo é o *Teste da Boneca*<sup>6</sup>(Lavarone, Durso, 2016). Nesse vídeo produzido pela Fanpage.it, crianças apontam para quais bonecas eles(as) consideram boas e bonitas. As respostas negativas estão relacionadas a bonecas negras e deixam evidente os efeitos do racismo em crianças e como os preconceitos raciais estão presentes na infância. O segundo vídeo é o *Teste de Imagem* (Motta, 2017), produzido pela MasterComunicação.<sup>7</sup> O vídeo apresenta a visão de profissionais de recursos humanos em relação às imagens de pessoas brancas e negras executando as mesmas funções, porém, as pessoas negras são colocadas como subalternos ou criminosos, enquanto as brancas são lidas em situações positivas. O Teste da Imagem apresenta como a sociedade estereotipa as pessoas negras em funções negativas. Por meio destes vídeos, o(a) professor(a) pode debater junto aos(as) estudantes os conceitos trabalhados em sala de aula e criar um entendimento profundo sobre o que vem a ser de fato o racismo e suas aplicações na sociedade.

Para finalizar essa etapa, sugerimos que o(a) docente apresente aos(às) alunos(as) a lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989 (Brasil, 1989), em que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Ao apresentar a lei, o(a) professor(a) mostrará aos(às) alunos(as) que existe uma penalidade legal para os crimes de discriminação racial. Lembrando que “o conhecimento da legislação pode ser um valioso instrumento para combater o racismo e na luta por maior dignidade, respeito e melhores condições de vida” (Rabelo, 2015, p. 1).

Essa parte da sequência didática tem como objetivo apresentar aos(às) alunos(as) o conceito de raça e racismo, além de demonstrar aos(às) alunos(as) os vários tipos de racismos presentes na sociedade e suas consequências na vida das pessoas negras e brancas. Apresentar as dores que são compartilhadas pelas pessoas negras é uma forma de criar uma noção do status social das pessoas negras (Kilomba, 2019) e pensar em ferramentas e estratégias de combate ao racismo (Pinheiro, 2023).

---

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CdoqgmNB9JE&ab\\_channel=Fanpage.it](https://www.youtube.com/watch?v=CdoqgmNB9JE&ab_channel=Fanpage.it) Acesso em dezembro de 2024. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xvDcD3\\_y5EQ](https://www.youtube.com/watch?v=xvDcD3_y5EQ) Acesso em dezembro de 2024.

<sup>7</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=xvDcD3\\_y5EQ&ab\\_channel=MasterComunica%C3%A7%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=xvDcD3_y5EQ&ab_channel=MasterComunica%C3%A7%C3%A3o) Acesso em dezembro de 2024.

### 3. UM CONVITE À TERNURA: IDENTIDADES E VÍNCULOS

Os estudos relacionados ao conceito de identidade nos apontam que ela ganha seu significado por meio das suas interações sociais ao absorver símbolos construídos e compartilhados ao longo da história de um grupo (Silva, 2017). Ao pensarmos nos processos de construção das identidades, queremos trazer para o diálogo a relação dos sujeitos com suas referências simbólicas e o entendimento da construção histórica desses símbolos que permeiam a vida dos(as) alunos(as).

Ao pensarmos a relação entre identidade e educação, entendemos que a escola funciona como ponto de confluência de saberes e conseqüentemente, dos símbolos que influenciam a formação das identidades. É lá que encontramos conflitos, acordos, afetos, perguntas e respostas relacionadas às nossas existências em comunidade. Em razão dessa característica dialógica, a escola cria possibilidade de debate acerca das identidades (Gomes, 2003).

Porém, não podemos pensar que o processo de construção da identidade é simples. Um ato comum de apenas existir. De modo algum podemos esquecer que “a identidade não é tão transparente ou desproblematizada como gostamos de pensar” (Hall, 2006, p. 21). Nela encontramos discursos, mentalidades e comportamentos que podem ser opressivos e excludentes ou emancipadores e inclusivos. E para encontrarmos os significados desses comportamentos, precisamos analisar os contextos e objetivos da construção e propagação dessas identidades.

Nessa aula, propomos o entendimento do conceito de identidade e seus processos de construção referente às relações étnico-raciais. Porém, vamos trazer por uma experiência pedagógica lúdica a aplicabilidade desse conceito na vida dos(as) alunos(as).

Para darmos início, o(as) professor(as) poderá convidar os(as) alunos(as) para participarem dessa experiência de olhar para si e conseguir enxergar o Outro. E para tal, trouxemos o primeiro trecho do livro “Cartas para minha filha”, de Maya Angelou (2005):

*Querida filha,*

*Esta carta levou um tempo enorme para se formar. Durante todo esse tempo eu soube que queria lhe contar algumas lições que aprendi e em que condições aprendi.*

*Minha vida está sendo longa, e, acreditando que a vida ama quem a vive, ousei tentar muitas coisas – às vezes tremendo, mas ainda assim ousando. Só incluí aqui fatos e lições que considerei úteis. Não contei de que modo usei as soluções, pois sei que você é inteligente, criativa e cheia de recursos, e que as usará como lhe convier. Você encontrará neste livro relatos sobre amadurecimento, emergências, uns poucos poemas, algumas histórias leves para fazê-la rir e algumas para fazê-la meditar.*

*Houve gente na minha vida que teve boa vontade comigo e me ensinou lições valiosas, e houve quem tivesse má vontade e me desse inúmeros avisos de que meu mundo não seria feito apenas de pêssegos e creme.*

*Cometo muitos erros, e sem dúvida ainda cometerei outros antes de morrer. Quando vi dor, quando descobri que minha incompetência havia provocado insatisfação,*

*aprendi a aceitar minha responsabilidade e a me perdoar primeiro e, depois, me desculpar com quem tivesse magoado por meus erros. Como não posso desviver a história e como o arrependimento é tudo o que posso oferecer a Deus, tenho esperança de que minhas sinceras desculpas sejam aceitas.*

*Você não pode controlar todos os fatos que acontecem em sua vida, mas pode decidir não ser diminuída por eles. Tente ser um arco-íris na nuvem de alguém. Não se queixe. Faça todo o esforço possível para modificar aquilo de que não gosta. Se não puder mudar algo, mude a maneira como pensa. Talvez você encontre uma nova solução.*

*Nunca se lamente. Lamentos fazem com que um animal saiba que há uma vítima nas imediações;*

*Tenha a certeza de que não vai morrer sem ter feito algo maravilhoso pela humanidade. Eu dei à luz uma criança, um filho, mas tenho milhares de filhas.*

*Vocês são negras e brancas, judias e muçulmanas, asiáticas, falantes de espanhol, nativas da América e das ilhas Aleutas. Vocês são gordas e magras, lindas e feias, gays e héteros, cultas e iletradas, e estou falando de todas vocês. Eis aqui minha oferenda. (Angelou, 2019, p 5.)*

Com a leitura desse trecho é possível que o(a) professor(a) inicie um debate relacionado às influências dos parentes, vivos ou ancestrais, que moldaram nossa construção de identidade e como o resultado desse processo deságua em nós (Hall, 2006). É importante que o(a) professor(a) mostre aos(as) estudantes que a construção da identidade não é apenas constituída pelas instituições sociais consolidadas (Castells, 1999), mas para além disso. Acreditamos que nossas identidades são construídas por meio das nossas micro relações sociais e é por elas que instituímos pontes, acordos e pensamentos para fortificar uma pequena comunidade que nos nutre e influencia nossas identidades (hooks, 2021). Portanto, demonstrar aos(as) alunos(as) que temos influências do macro e do micro em nossas identidades é o passo inicial desta etapa da aula.

Ao assumirmos o compromisso de desenvolver o conceito de identidade junto aos(as) alunos(as), temos que ter em mente que o “uso responsável do termo necessita de uma sensibilidade às complexidades intrínsecas ao assunto e maior atenção à demanda de precisão e consistência na sua aplicação” (Gomes, 2005, p. 40). E que ao somar o conceito de identidade as relações étnica-raciais e seus desdobramentos no nosso cotidiano encontramos questões acerca das realidades de muitos(as) alunos(as). Essas realidades nos fez pensar em como trazer aos(as) estudantes o conceito de identidade? Como utilizar o conceito para debater as relações entre as pessoas negras e brancas no Brasil? Como utilizar o conceito para trazer entendimento sobre as relações de poder que permeiam a constituição dos símbolos identitários?

Para darmos continuidade na busca por respostas, sugerimos que o(a) docente reproduza por meio de um projetor ou impresso em uma folha o trecho do artigo supracitado *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* (Gomes, 2005):

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

Por meio do trecho acima, o(a) professor(a) explicará aos(as) alunos(as) que a identidade não é algo natural, que nasce conosco. Ela precisa ser produzida por meio das nossas relações sociais (Silva, 2017). É pela identificação dos símbolos que conseguimos enxergar determinados comportamentos dos sujeitos, os quais absorvemos como parte de nós. Portanto, a identidade “nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (Bhabha, 1998, p. 76).

Após o debate relacionado à construção das identidades, chegou a hora de abordarmos as presenças e ausências simbólicas para construção de nossas identidades. Para tal, sugerimos que o(a) professor(a) solicite aos(as) discentes que escrevam alguns nomes em uma folha em branco e expliquem o motivo das escolhas dos nomes. O primeiro nome será de uma pessoa do convívio do(a) aluno(a) e que ele acredite ser importante na formação da sua identidade, a segunda pessoa será de algum famoso que ele admira. Em seguida, o(a) docente pedirá que os(as) alunos(as) tragam imagens das pessoas que eles escolheram para a próxima etapa da aula. Caso a escola tenha disponibilidade para impressão, o(a) professor(a) pode imprimir as imagens das pessoas importantes ou dos famosos que foram escolhidos pelos(as) alunos(as).

Para essa próxima etapa, será necessário utilizar tesouras sem pontas e cola branca. Com as imagens em mãos, das pessoas importantes do cotidiano dos(as) alunos(as) e dos(as) famosos(as), chegou a hora de confeccionar um mural. O(a) professor(a) pode utilizar TNT (tecido não-tecido) para colar as imagens. Sugerimos que separem um mural para as pessoas do cotidiano e outro para as famosas. Recomendamos que os(as) alunos(as) participem da confecção do mural para que eles(as) tenham maior contato e desenvolvam interesse em participar da atividade proposta.

Depois de finalizar os murais, será a hora de relacionar o conceito de identidade com as relações étnico-raciais. É interessante que o(a) professor(a) recorde os(as) alunos(as) dos conceitos trabalhados nas aulas anteriores.<sup>8</sup>

Com os murais prontos, o(a) docente colocará eles expostos para a turma e perguntará quais as maiores diferenças que os(as) alunos(as) enxergam entre os murais. Como dito anteriormente, os

---

<sup>8</sup> Os conceitos de raça e racismo que foram trabalhados no tópico-aula anterior.

símbolos e comportamentos absorvidos e compartilhados pelos sujeitos, são traços identitários e a partir deles conseguimos distinguir quais são os elementos que estão presentes nas identidades (Hall, 2020). As escolhas das pessoas presentes nos murais, assim como as análises feitas dos murais podem indicar elementos simbólicos que estão presentes nas identidades dos(as) estudantes e na nossa sociedade. Por meio dos apontamentos referentes aos murais, existem algumas possibilidades de diálogos referentes às relações étnico-raciais. O(a) professor(a) pode apontar os percentuais das diferenças étnicas entre os dois murais e debater os motivos das escolhas de celebridades e pessoas importantes.

Em nossas pesquisas, observamos que existiam mais pessoas brancas no mural dos famosos, enquanto existiam mais pessoas negras<sup>9</sup> no mural das pessoas do cotidiano dos alunos, como demonstram as imagens a seguir.

Figura nº 2: Murais das celebridades e pessoas do cotidiano



A partir dessa observação, é possível desenvolver uma discussão relacionada às nossas referências e o que nos leva às escolhê-las, ao mesmo modo em que, o(a) professor(a) pode apontar as relações de poder que estão entrelaçadas no processo de construção das identidades (Hall, 2006). Torna-se importante destacar que as escolhas das celebridades estão diretamente ligadas à construção de uma sociedade em que demonstra os sujeitos brancos como escolhas “corretas” (Bento, 2022). Sociedade essa que cria relações assimétricas que beneficia a branquitude ao mesmo tempo que nega a existência digna para diversos grupos marginalizados.

<sup>9</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o grupo negro é formado pela junção das pessoas pardas e pretas.

É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos relega péssimas condições de trabalho, de vida ou até a morte, para o outro (Bento, 2022, p. 14-15).

Dentro dessas péssimas condições apontadas por Cida Bento, a invisibilidade e a estereotipação das pessoas negras podem ser levadas em consideração quando se pensa em quais celebridades vamos observar e absorver no processo de construção das nossas identidades. A escolha das simbologias negras são limitadas, em sua grande maioria, a familiares ou pessoas do convívio dos(as) alunos(as). Por termos elementos da colonização presentes no processo de construção dos símbolos identitários, ainda encontram-se aversão ao mundo e cultura negra (Fanon, 2008). Isso se dá por conta das dificuldades em “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (Gomes, 2005, p. 43).

Para superarmos essa dificuldade de aceitação é preciso ressignificar o ser negro(a) na sociedade brasileira. E para buscar esse objetivo, vamos à parte final desta aula. Neusa Santos Souza (1983), afirma que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” (Souza, 1983, p. 31). Ao reconhecer em si os ônus e os bônus dos símbolos compartilhados socialmente para construir nossas identidades, encontramos de forma consciente os objetivos e os significados de quem nós somos. Pelo reconhecimento de si em relação ao mundo, almejamos que os(as) estudantes criem uma visão positiva sobre si ao mesmo tempo que combata a visão negativa dos elementos negros na cultura e identidade brasileira (Gomes, 2003). E como parte desse processo, gostaríamos de finalizar essa atividade por meio da escrita de uma carta. Propomos que o(a) professor(a) indique aos(às) alunos(as) que criem uma carta que pode ser direcionada ao famoso, ou a pessoa do cotidiano importante para o(a) discente ou para si.

Para motivar os(as) discentes, indicamos duas frases que dialogam com a temática aqui proposta: identidade. A primeira frase é da Grada Kilomba (2019) e aborda a importância de termos forças para assumirmos a frente do nosso processo de entendimento de quem nós somos. A frase pode ser exposta por meio de um projetor, lida ou compartilhada impressa e diz o seguinte: “Aqui não sou a “outra”, mas sim eu própria. Não sou objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita” (Kilomba, 2019, p. 27). O(a) professor(a) pode lembrar os(as) alunos(as) de que a construção das identidades e dos símbolos identitários dentro das sociedades colonizadas carregam características ligadas aos processos de poder. E que essas relações de poder conduziram as construções dos símbolos que seriam aceitos como positivos ou

negativos dentro da sociedade (Silva, 2017). Os grupos que foram colocados como negativos acabaram por sofrerem pela ausência de representativa e pouca presença em cargos chaves na estrutura política-social, como foi o caso dos(as) negros(as) no Brasil.

A segunda frase diz respeito a uma estratégia que os (as) negros(as) usaram para conseguirem sobreviver dentro do contexto de constante violação por conta do sistema escravocrata, a luta coletiva (Gomes, 2017). A frase aborda a importância de termos uma comunidade que nos fortaleça ao mesmo tempo que a fortalecemos. Em sua obra “Tudo sobre o amor: outras perspectivas”, bell hooks (2021) aborda a importância de reconhecermos o amor como uma ferramenta de luta contra a morte física e simbólica consequentes da escravidão e de uma sociedade individualista. A frase pode ser exposta por meio de um projetor, lida ou compartilhada impressa e diz o seguinte: “o amor próprio não pode florescer em isolamento” (hooks, 2021, p. 94). Por trazermos o debate acerca do conceito de identidades, carregamos a responsabilidade de criar nos(as) alunos(as) o entendimento que a identidade pode até ser anunciada individualmente, mas nunca será construída em isolamento (Gomes, 2003).

O(a) docente pode lembrar os(as) estudantes de que as micro relações que temos em nosso cotidiano impactam diretamente na construção das identidades e que essas influências, positivas ou negativas, de pessoas próximas são reflexos da construção histórica brasileira. Por exemplo, pessoas negras têm maiores dificuldades de se acharem bonitas ou dignas de algo bom por conta de viverem constantemente sendo influenciadas por imagens negativas relacionadas à cultura negra (Souza, 1983; Gomes, 2003; Kilomba, 2017).

Essa ação acabou afetando a autoestima das pessoas negras de maneira negativa. Por se encontrarem “numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade” (hooks, 2006, p. 188). Após trazer essas duas reflexões acerca do conceito de identidade ligadas às relações étnico-raciais no Brasil, o(a) professor(a) pode pedir para que os(as) alunos(as) escrevam suas cartas. É importante assegurar aos(as) discentes que apenas o(a) docente terá acesso a essas cartas. Isso passa mais confiança para os(as) discentes escreverem sem o medo do julgamento social e educacional. Com as cartas finalizadas o(a) professor(a) pode recolhê-las para analisá-las. Em seguida às análises, o(a) professor(a) pode dialogar com os(as) estudantes sobre a importância de escolhermos elementos simbólicos que caminhem contra o compartilhamento de símbolos construídos e formas estereotipadas e negativas.

Visualizamos por meio desta prática a oportunidade de fazer com que os(as) alunos(as) entendam o impacto do racismo em suas escolhas e até mesmo na construção de suas identidades,

além de problematizar acerca das relações étnico-raciais. É importante que busquemos criar junto aos(as) estudos alunos(as) um ambiente em que a luta antirracista seja constante e que caminhe por estradas que visualizem potencialidade tanto nos saberes negros quanto nos(as) alunos(as).

Lembrando também que uma educação antirracista é papel de todos que estão presentes dentro das salas de aulas.

Esperamos que aproveitem as reflexões.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste trabalho, abordamos a funcionalidade do uso de sequências didáticas como ferramenta estratégica para o ensino das relações étnico-raciais, com destaque para os conceitos de raça, racismo e identidade. A reflexão proposta teve como objetivo evidenciar como a educação pode atuar de maneira efetiva na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma sociedade mais igualitária, ao mesmo tempo em que fortalece a valorização da diversidade cultural.

A utilização de sequências didáticas planejadas e contextualizadas mostrou-se uma abordagem pedagógica potente, pois permite que os educadores conduzam discussões aprofundadas e estruturadas, incentivando o pensamento crítico e a construção de novas perspectivas acerca das questões étnico-raciais. Sendo assim, destacamos que o ensino sobre raça, racismo e identidade ultrapassa o caráter meramente informativo e assume um papel transformador, ao instigar nos estudantes o reconhecimento de suas próprias identidades e a valorização das diferentes histórias e culturas. Apesar dos avanços em termos legais e curriculares para a inclusão dessas temáticas nas escolas, os desafios permanecem evidentes. A formação insuficiente de professores(as), a falta de recursos e o preconceito estrutural ainda são obstáculos que precisam ser superados para garantir que as propostas discutidas neste trabalho sejam plenamente implementadas. Assim, reforça-se a necessidade de políticas públicas consistentes, da formação continuada de educadores e do engajamento coletivo da comunidade escolar.

Concluimos que o uso de sequências didáticas bem elaboradas, embasadas em princípios éticos e em referenciais teóricos sólidos, contribui significativamente para a construção de um espaço educativo onde o respeito à pluralidade e a justiça social sejam valores centrais. Esse processo não apenas favorece a aprendizagem acadêmica, mas também prepara os estudantes para exercerem cidadania de forma consciente e responsável, contribuindo para uma sociedade que respeite as diferenças e combata o racismo em todas as suas manifestações.

## 5. REFERÊNCIAS

ANGELOU, M. Carta a minha filha. Tradução de Celina Portocarrero. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716compilado.htm). Acesso em: agosto de. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> acesso em novembro de 2023

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 2). Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/305>. Acesso em: 28 abril 2024.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira; et al. Atlas da Violência 2023 - São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf> Acesso em dezembro de 2024.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: UFBA, 2008.

GOIÁS, Seduc. CATÁLOGO DE ELETIVAS, 2024. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo\\_unidades\\_curriculares\\_eletivas\\_2023.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf) acessado em dezembro de 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-64. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao.baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748> Acesso em abril de 2023

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905> acesso em abril de 2023

\_\_\_\_\_. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antonio S. A.. Como trabalhar com "raça" em sociologia; Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxSGJgkwVvYFJ8jftT8wxWxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: novembro de 2023.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo. F.; SANTOS, Franciele. A. R.. Ensinar e aprender história por meio de diferentes fontes e linguagens: reflexões sobre o cinema na sala de aula. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.10, n.28, p. 47 à 66, 2019.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. *Comunicação & Cultura*, n. 1, p. 21-35, 1 jan. 2006. Disponível em <https://journals.ucp.pt/index.php/comunicacaoecultura/article/view/10360> acesso em janeiro de 2024.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HOOKS, bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema. *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe* / [organização] Jurema Werneck. Maisa Mendonça, Evelyn C. White; [tradução] Maisa Mendonça, Marinela Agostini e Maria Cecília MacDowell dos Santos. – 2. ed.- Rio de Janeiro: Pallas / Criola, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*; [tradução] Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017;

\_\_\_\_\_. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*; tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*; tradução Jess Oliveira – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

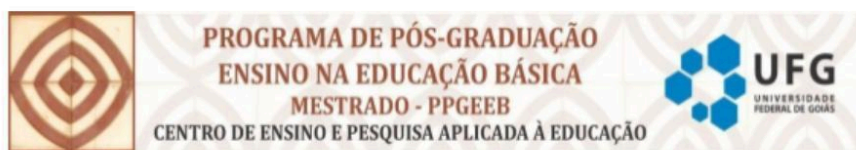
RABELO, D. *A Educação e o combate ao racismo*. 2015. Goiânia: Ciar – UFG, 2015

RACIONAIS MC’S. *Sobrevivendo no Inferno - 1º ed.* - São Paulo : Companhia de Letras, 2018.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

UGALDE, M. C. P.; ROWEDER, C. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 6, n. ed.especial, p. e99220, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6ied.especial.992. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992>. Acesso em: 28 ago. 2024.

## APÊNDICE B - Avaliação do produto educacional (discente)



Questionário de Avaliação

Nome:

Turma:

### AVALIAÇÃO DA PRÁTICA

**1- Você achou que o conteúdo da aula foi apresentado de forma clara e compreensível?**

- SIM  
 NÃO  
 MAIS OU MENOS  
 NÃO ENTENDI NADA

**2- Como você avaliaria a didática do professor/a?**

- Excelente  
 Bom  
 Regular  
 Ruim

**3- Houve oportunidades suficientes para fazer perguntas e esclarecer dúvidas?**

- Sim, muitas  
 Sim, algumas  
 Não muitas  
 Não, nenhuma

**4- Qual é a sua opinião sobre as atividades propostas durante a aula?**

- Muito interessantes e úteis  
 Interessantes, mas poderiam ser melhores  
 Pouco interessantes ou úteis  
 Não houve atividades

**5- O material didático utilizado (livros, apresentações, estatísticas etc.) foi útil para o seu aprendizado?**

- Sim, muito útil  
 Sim, um pouco útil  
 Não muito útil  
 Não, inútil

**6- Como você avaliaria o ritmo da aula?**

- Muito rápido  
 Rápido  
 Adequado  
 Lento  
 Muito lento

**7- Você sente que aprendeu algo novo durante esta aula?**

- Sim, bastante.  
 Sim, um pouco  
 Não muito  
 Não, nada

**8- Você tem algum comentário adicional ou sugestão para melhorar as aulas?**

---



---



---



---



---



---



---



---



---

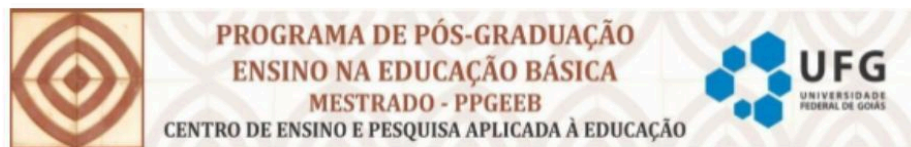


---

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica  
 (PPEEB) Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) Universidade  
 Federal de Goiás - UFG

Campus Samambaia, Caixa Postal 131, Goiânia/GO  
 – Brasil Contato: E-mail – [coordenacaoppgeeb.ufg@gmail.com](mailto:coordenacaoppgeeb.ufg@gmail.com)  
 Telefone (62)3521-1104

## APÊNDICE C - Avaliação do produto educacional (docente)



Questionário de Avaliação

Nome:

Escola:

Disciplina:

### AVALIAÇÃO DA PRÁTICA

**1- Você achou que o conteúdo da sequência didática foi apresentado de forma clara e compreensível?**

- SIM  
 NÃO  
 MAIS OU MENOS  
 NÃO ENTENDI NADA

**2- Como você avaliaria a metodologia da sequência didática?**

- Excelente  
 Bom  
 Regular  
 Ruim

**3- A sequência didática esclarece dúvidas ligadas às relações étnico-raciais?**

- Sim, muitas  
 Sim, algumas  
 Não muitas  
 Não, nenhuma

**4- Você acredita que os professores da rede de educação estadual de Goiás são preparados para o ensino para as relações étnicos raciais?Discorra.**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**5- Dentro da sua experiência como docente, qual foi sua maior dificuldade em ensinar sobre a cultura negra?**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**6 - Você acredita que as aulas da sequência didática fortalecem o processo de construção e valorização da cultura e identidade negra? Discorra.**

---



---



---



---



---

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica  
 (PPEEB) Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) Universidade  
 Federal de Goiás - UFG

Campus Samambaia, Caixa Postal 131, Goiânia/GO  
 – Brasil Contato: E-mail – [coordenacaoppgeeb.ufg@gmail.com](mailto:coordenacaoppgeeb.ufg@gmail.com)  
 Telefone (62)3521-1104



## ANEXO A - Termo de consentimento de livre esclarecimento - tcle



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE),**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA,**  
**CAMPUS SAMAMBAIA (CAMPUS II) TELEFONE (62) 3521 1104.**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

O(a) aluno(a) referido(a) está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa com título “Ensino Étnico-racial nas Trilhas do Ensino Médio: Educação Antirracista e Vir a Ser Negro”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica – CEPAE/UFG – e sob a orientação do Prof. Dr. Danilo Rabelo. Meu nome é Fernando Lucas Pereira de Almeida, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a docência na área de Ciências Humanas. Abaixo seguem alguns esclarecimentos sobre a pesquisa citada.

a) A pesquisa tem como objetivo contribuir no ensino para as relações étnico-raciais, assim como fortalecer a formação identitária de alunos(as) negros(as) por meio de análise e discussão sobre obras brasileiras que desfragmentem imagens estereotipadas dos(as) negros(as) e possam vir ajudar no processo do vir a ser negro(a). A pesquisa será integrada ao cotidiano escolar, nas aulas de Trilhas Formativas e terá duração de seis horas-aulas, sendo dividido em três encontros.

b) Para a realização da pesquisa, precisamos que o(a) aluno(a) participe das atividades que serão propostas, entre elas, leituras de obras literárias, aulas com suporte de audiovisuais, discussões sobre as obras e produções escritas, assim como responder aos questionários que serão apresentados no início e no final dos trabalhos, contendo perguntas relacionadas à experiência educacional.

c) Todos os procedimentos sugeridos neste trabalho são pautados no respeito às individualidades de todos os indivíduos participantes, e caso queiram, eles(as) poderão abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção. Os sujeitos dessa pesquisa não terão nenhuma despesa e não receberão qualquer vantagem financeira, sendo que o resultado não tem fins econômicos, mas sim acadêmicos.

d) O conteúdo das gravações (voz/opinião e imagem na forma de filmagem e/ou fotografia) não serão veiculados em nenhum meio de comunicação. Elas servirão apenas como fonte de dados. Somente trechos considerados relevantes pelo pesquisador serão transcritos, sem identificação de sua autoria, no trabalho final apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica.

e) É possível que o(a) participante possa ter estranhamento e possíveis constrangimentos causados pelas questões étnico-raciais. Contudo, é importante informar que não haverá imposições de valores, respeitando assim, o sujeito e sua experiência como pessoa.

f) A pesquisa aqui desenvolvida leva em consideração a Resolução nº 516/16 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e a Resolução nº 466/12 do CNS (Conselho Nacional de Saúde)

g) Dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail: [fermandolucasp.a@gmail.com](mailto:fermandolucasp.a@gmail.com); e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar pelo seguinte contato telefônico: (61) 995651935.



h) Se tiver dúvidas sobre seus direitos, você poderá ligar no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

#### Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, inscrito sob a RG/CPF \_\_\_\_\_, autorizo o(a) educando(a) \_\_\_\_\_ a participar do estudo intitulado “**Ensino Étnico-racial nas Trilhas do Ensino Médio: Educação Antirracista e Vir a Ser Negro**”. Fui devidamente informado(a) pelo pesquisador responsável, Fernando Lucas Pereira de Almeida, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do(a) referido(a) aluno(a) no projeto de pesquisa acima descrito. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() Permito a gravação do(a) educando(a) participante.

() Não permito a gravação do(a) educando(a) participante.

() Permito a utilização das respostas e opiniões do(a) educando(a) participante.

() Não permito a utilização das respostas e opiniões do(a) educando(a) participante.

() Permito a divulgação da imagem nos resultados publicados da pesquisa do(a) educando(a) participante.

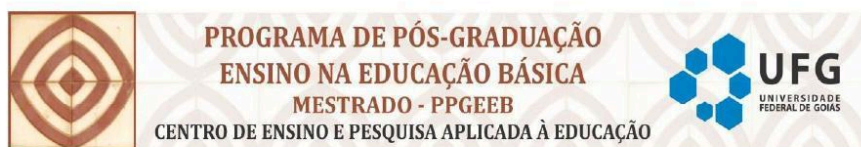
() Não permito a publicação da imagem nos resultados publicados da pesquisa do(a) educando(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do pesquisador

Luziânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Universidade Federal de Goiás  
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica, Campus Samambaia (CAMPUS II)  
telefone (62) 3521 1104.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE),**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA,**  
**CAMPUS SAMAMBAIA (CAMPUS II) TELEFONE (62) 3521 1104.**

### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE**

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa com título **“Ensino Étnico-racial nas Trilhas do Ensino Médio: Educação Antirracista e Vir a Ser Negro”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica – CEPAE/UFPG – e sob a orientação do Prof. Dr. Danilo Rabelo. Meu nome é Fernando Lucas Pereira de Almeida, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a docência na área de Ciências Humanas. Abaixo darei alguns esclarecimentos sobre a pesquisa.

- a) A pesquisa tem como objetivo contribuir no ensino para as relações étnico-raciais, assim como fortalecer a formação identitária de alunos(as) negros(as) por meio de análise e discussão sobre obras brasileiras que desfragmentem imagens estereotipadas dos(as) negros(as) e possam vir ajudar no processo do vir a ser negro(a). A pesquisa será integrada ao cotidiano escolar, nas aulas de Trilhas Formativas e terá duração de seis horas-aulas, sendo dividido em três encontros.
- b) Para a realização da pesquisa, precisamos que o(a) aluno(a) participe das atividades que serão propostas, entre elas, leituras de obras literárias, aulas com suporte de audiovisuais, discussões sobre as obras e produções escritas, assim como responder aos questionários que serão apresentados no início e no final dos trabalhos, contendo perguntas relacionadas à experiência educacional.
- c) Todos os procedimentos sugeridos neste trabalho são pautados no respeito às individualidades de todos os indivíduos participantes, e caso queiram, eles(as) poderão abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção. Os sujeitos dessa pesquisa não terão nenhuma despesa e não receberão qualquer vantagem financeira, sendo que o resultado não tem fins econômicos, mas sim acadêmicos.
- d) O conteúdo das gravações (voz/opinião e imagem na forma de filmagem e/ou fotografia) não serão veiculados em nenhum meio de comunicação. Elas servirão apenas como fonte de dados. Somente trechos considerados relevantes pelo pesquisador serão transcritos, sem identificação de seus autores, no trabalho final apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica.
- e) A pesquisa aqui desenvolvida leva em consideração a Resolução nº 516/16 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e a Resolução nº 466/12 do CNS (Conselho Nacional de Saúde).
- f) Dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail: [femandolucasp.a@gmail.com](mailto:femandolucasp.a@gmail.com); e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar pelo seguinte contato telefônico: (61) 995651935.



g) Se tiver dúvidas sobre seus direitos, você poderá ligar no **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

**Assentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu,

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Ensino Étnico-racial nas Trilhas do Ensino Médio: Educação Antirracista e Vir a Ser Negro”. Informo ter \_\_\_\_\_ anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Fernando Lucas Pereira de Almeida, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Luziânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso d pesquisador

Luziânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

**Universidade Federal de Goiás**  
**Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica, Campus Samambaia (CAMPUS II)**  
**telefone (62) 3521 1104.**

**ANEXO C – Termo de anuência da secretaria de estado da educação de  
goiás**

19/06/23, 10:49

SEI/GOVERNADORIA - 48739104 - Carta



ESTADO DE GOIÁS  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Carta nº 291/2023 - SEDUC

Goiânia, 15 de junho de 2023.

### Carta de Anuência

#### Assunto: Carta de Anuência

Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular (SUPADEC), declara ter realizado análise dos documentos constantes nos presentes autos, referentes à solicitação de autorização de pesquisa intitulada "Ensino Étnico-racial nas Trilhas do Ensino Médio: Educação Antirracista e Vir a Ser Negro", do estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Ensino na Educação Básica, Fernando Lucas Pereira de Almeida, da Universidade Federal de Goiás - UFG, sob orientação do professor Dr. Danilo Rabelo.

A referida pesquisa tem por objetivo geral intervir nas construções históricas das identidades sociais dos negros brasileiros e seus diálogos na comunidade escolar, levando em consideração a presença simbólica de personalidades negras como argumento para um possível fortalecimento das identidades étnicas de crianças e adolescentes negros, alunos da educação básica de uma escola pública de Luziânia-GO.

A pesquisa será realizada com professores e estudantes do ensino médio, do [REDACTED], [REDACTED], situado no município de Luziânia-GO. A metodologia baseia-se em análise diagnóstica da escola, por meio de encontros nas aulas de Trilhas Formativas do ensino médio, nas quais será dialogado sobre questões raciais e, ainda, será sugerido aos estudantes a prática de registro do que apreenderam nos encontros, a fim de identificar os comportamentos dos estudantes em relação às questões étnico-raciais. A partir dos registros pretende-se elaborar um produto educacional que será uma sequência didática, visando auxiliar o professor quanto ao uso de metodologias relacionadas ao ensino para relações étnico e raciais.

Isso posto, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular (SUPADEC), no uso de suas atribuições legais se manifesta favorável à supracitada solicitação de pesquisa considerando que, conforme mencionado no projeto, a pesquisa contribuirá para o entendimento de como a escola pode ser um espaço de fortalecimento das relações sociais e a superação das desigualdades.

Assim, esta Superintendência se coloca à disposição para quaisquer iniciativas que preconizem a construção do conhecimento científico como responsabilidade social da ciência da

19/06/23, 10:49

SEI/GOVERNADORIA - 48739104 - Carta

informação.

NAYRA CLAUDINNE GUEDES MENEZES COLOMBO  
Superintendente de Apoio ao Desenvolvimento Curricular

APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA  
Secretária de Estado da Educação



Documento assinado eletronicamente por **NAYRA CLAUDINNE GUEDES MENEZES COLOMBO, Superintendente**, em 16/06/2023, às 14:53, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA DE FATIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA, Secretário (a) de Estado**, em 19/06/2023, às 10:02, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site  
[http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador 48739104 e o código CRC **B5ECF3C1**.

SUPERINTENDÊNCIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR  
AVENIDA QUINTA AVENIDA 212 Qd.71 Lt.S/L, S/C - Bairro SETOR LESTE VILA NOVA -  
GOIANIA - GO - CEP 74643-030 - -



Referência: Processo nº 202300006058911



SEI 48739104