

Letramento racial nos anos finais da Educação Básica: uma prática pedagógica a partir da perspectiva da educação antirracista

Racial literacy in the final years of Basic Education: a pedagogical practice from the perspective of an anti-racist education

Marília Alves Facco, Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP) e Orientadora Educacional do Ensino Médio em um colégio da rede privada de ensino da educação básica da cidade de São Paulo.

Contato: psicologamarilia@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é compartilhar uma experiência pedagógica, ainda em andamento, realizada com alunos das séries finais da Educação Básica em uma escola particular da Zona Norte da cidade de São Paulo. A partir da perspectiva da educação antirracista, esse relato de experiência tem como base a proposição e implementação de uma disciplina eletiva, intitulada “Letramento racial: aprendendo a (des) aprender”, objetivando, como produto final, o processo de letramento racial em um espaço formal de ensino. Alinhada às Leis 10.639/03 e 11.645/08 e considerando alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta disciplina corrobora a formação humana, com vistas a uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, uma vez que é uma proposta de ampliação de conceitos e conhecimentos tanto da história quanto da realidade social, cultural e política de um país tão miscigenado como o Brasil.

Palavras-chave: Letramento racial. Disciplina Eletiva. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.



Abstract

The purpose of this article is sharing a pedagogical experience, still in progress, carried out with students in the final grades of Basic Education in a private school in the Northern Zone of the City of São Paulo. From the perspective of an anti-racist education, this experience-report is based on the proposition and implementation of an elective course, entitled “Racial literacy: learning to (un)learn”, aiming, as a final product, on the process of racial literacy for adolescents in a formal teaching space. In line with Laws 10.639/03 and 11.645/08 and considering some aspects of the Common National Curriculum Base (BNCC), this discipline supports human formation, with a view to a fairer, more democratic and inclusive society, as it is a proposal for expansion concepts and knowledge of both the history and the social, cultural and political reality of a country as diverse as Brazil.

Keywords: Racial literacy. Elective Course. Common National Curriculum Base. High School.

1. Introdução

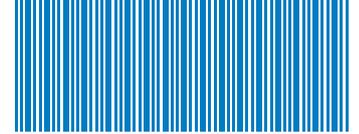
Nos últimos anos, muito tem se discutido acerca da educação sobre as relações étnico-raciais¹ no contexto escolar. Com a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), do parecer do Conselho Nacional de Educação 003/2004 (BRASIL, 2004) e da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – nos seus artigos 26A e 79B² –, há a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de Educação Básica das redes pública e privada.

Considerando as heranças do passado colonial escravagista na construção do Brasil, essas mudanças só têm ocorrido no cenário educacional a partir de conquistas do Movimento Negro e de suas diversas entidades, que pautam ações afirmativas como políticas de correção de desigualdades. Com propostas e projetos educacionais, ele:

[...] tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação

1. “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 6-8).

2. Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Parágrafo Primeiro - O conceito programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a construção do povo negro nas áreas social, econômico e política, pertinentes à História do Brasil. Parágrafo Segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).



de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades (GOMES, 2011, p. 137).

Bastos (2021) concorda com Gomes (2011), pois ao ponderar que existem impedimentos subjetivos e objetivos para dialogar sobre racismo no Brasil, há construções de saberes no âmbito educacional que só têm sido possíveis a partir de conquistas do Movimento Negro, que possibilitaram a promulgação de leis e implementação de projetos relevantes para o contexto educacional.

Alguns marcos de avanços e conquistas importantes do Movimento Negro em relação à educação centram-se em alguns pontos: na promulgação da Lei 10.639 em 2003, que alterou a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação; no Parecer do Conselho Nacional de Educação 03/2004 e na Resolução Conselho Nacional de Educação 01/2004, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação; e, também, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2009 (GOMES, 2011).

Segundo Facco (2021), apesar dos avanços e contínua modificação nos materiais didáticos com vistas a adequá-los a partir das premissas das leis, percebe-se que elas ainda têm uma inserção muito tímida na Educação Básica. Para Oliva (2004, 2006), a temática ganhou força nos últimos anos nos cursos de formação inicial e continuada de professores; no entanto, observa-se que os docentes não estão preparados para trabalhar as relações étnico-raciais nas escolas, denotando que há um longo caminho a ser percorrido. Tais aspectos corroboram a visão de Gomes (2010), uma vez que a atuação individual dos professores é a maneira mais comum pela qual a lei é aplicada, por motivações subjetivas em detrimento do conhecimento específico e aprofundado dos ditames da lei.

Uma das dificuldades no avanço dos processos formativos é que o fazer docente ainda está fortemente influenciado por uma perspectiva hegemônica e eurocêntrica, que naturaliza as desigualdades. Diante disso, uma proposta de formação de professores que rompa com essa naturalização é condição mister para medidas efetivas de combate ao racismo no âmbito escolar (MUNANGA, 2005).



Tolentino (2021), ao observar as escolas particulares paulistas, percebe-as, em relação ao público que atendem, como espaços majoritariamente brancos, o que dificulta que essas temáticas sejam pautadas de forma mais rotineira no cotidiano escolar – apesar da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, a partir da lei 10.639/2003. Além disso, observa-se uma preocupação ainda muito incipiente ou quase nula por parte dos gestores em relação ao questionamento sobre a diversidade racial³ dos estudantes, dos docentes e dos coordenadores/gestores dessas instituições. Quando observamos a diversidade racial nas escolas particulares, percebemos uma grande discrepância, tal como aponta Borges (2021).

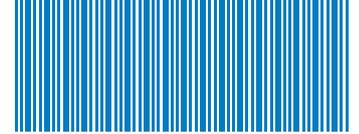
É possível compreender os impedimentos de algumas instituições de ensino da rede particular da cidade de São Paulo em pautarem a importância dessa temática nos seus currículos. Infere-se que, por serem espaços majoritariamente brancos, ainda estão absorvidos tacitamente na narrativa hegemônica da branquitude e envolvidos no discurso da democracia racial, possivelmente a partir de uma ideia equivocada de que não existe racismo no Brasil e de que todas as pessoas, independentemente de sua raça ou etnia, são tratadas da mesma forma e possuem os mesmos direitos (FACCO, 2021).

Considerando essa realidade, há um crescente movimento de pais⁴ da cidade de São Paulo que têm se unido para cobrar dessas instituições de ensino particulares uma perspectiva de educação antirracista e a efetiva aplicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 em seus currículos e práticas cotidianas, objetivando a construção de novos paradigmas epistemológicos. Notadamente, algumas escolas estão iniciando seus processos de mobilização a partir dessa perspectiva, considerando suas inquietações internas e essa demanda das famílias. Sabemos que escolas que buscam esse comprometimento com uma perspectiva da educação antirracista não têm o poder de transformar toda a sociedade, mas atuam no processo de (trans)formação das pessoas e de suas consciências, o que possibilita novas leituras do mundo, ensejando novas ações. Nesse aspecto:

O papel da escola e do professor é traçar estratégias e ações que promovam o respeito ao próximo, a empatia, não permitindo qualquer manifestação racista ou preconceituosa, trabalhando em sala de aula o tema e mostrando aos estudantes a importância do respeito às diferenças étnico-raciais e que todos são agentes de mudança, que não podemos aceitar de forma natural situações cotidianas de racismo, falta de respeito ou desmoralização de

3. Para Moreira (2016, p. 120), o conceito de diversidade racial parte da “[...] ideia de que instituições públicas e privadas devem espelhar o pluralismo que existe no corpo social pode ser vista como uma de suas premissas principais; esse preceito afirma então a importância da participação dos diferentes grupos nos processos decisórios, fator legitimador das práticas democráticas”.

4. Sobre esse movimento, ver Bernardo (2020), Reis (2020) e Delboni (2020).



pessoas negras. Para tal, é fundamental que agentes educacionais e professores se apropriem dos conhecimentos relacionados à negritude, à educação antirracista e estejam integrados sobre o assunto. A atuação da escola, bem como do docente, é de suma importância no processo de desconstrução do racismo, independentemente da área e componente curricular em que atua, afinal, o tema é transversal e não pode ser omitido ou ignorado. É necessário desfazer as amarras que muitas vezes impossibilitam os professores de abordarem diversos temas relacionados à negritude, por acreditarem que estes não se encaixam nas suas aulas ou por não saberem aplicar (RANGEL *et al.*, 2021, p. 24).

Twine (1998), em seus estudos realizados no Brasil, a despeito de não ter o foco específico na área da educação, traz resultados profícuos para a reflexão sobre as dificuldades com o trabalho das relações étnico-raciais na escola. Para a autora, os brasileiros ainda têm uma ideia muito limitada sobre o racismo, atribuindo as desigualdades raciais às de classe social ou a diferenças entre as gerações. Tal aspecto vai ao encontro dos achados de Bento (2014), uma vez que:

Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso (BENTO, 2014, p. 27).

Por isso, é de suma importância trazer à tona essas discussões no contexto escolar a partir da perspectiva antirracista, pois é um espaço privilegiado para processos de intervenção antidiscriminatórios, que podem contemplar vivências inclusivas, fortalecendo movimentos que valorizem a diversidade cultural e étnico-racial. É relevante considerar o lócus escolar como:

[...] um espaço em que as relações interpessoais, os conteúdos e materiais constituam o diálogo entre culturas, que tragam não apenas as histórias e contribuições do ponto de vista europeu, mas também as histórias e contribuições africanas e afrobrasileiras (BRASIL, 2006, p. 87).



Considerando a importância e relevância de se propor discussões a partir de uma perspectiva antirracista no contexto educacional, esse relato de experiência tem como base a proposição e implementação de uma disciplina eletiva⁵ intitulada “Letramento racial: aprendendo a (des)aprender”, que tem sido realizada no decorrer de 2021, em uma escola da rede particular da cidade de São Paulo, com alunos das séries finais da Educação Básica (do 9º ano do Ensino Fundamental II à 3ª Série do Ensino Médio).

Atentando-se que essa escola – na qual a prática foi realizada – é um espaço majoritariamente ocupado por pessoas não negras, observa-se a importância de pautar as relações étnico-raciais entre um grupo de alunos com atividades voltadas ao letramento racial, buscando ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, bem como dirimir ações discriminatórias nesse contexto, ampliando a consciência racial dos discentes envolvidos e ensejando movimentos de ruptura com o discurso da branquitude, pois:

[...] o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra interessa não apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 12).

Conforme Cruz (2016), a educação antirracista constitui um campo vantajoso para o entendimento dos impactos do racismo, possibilitando a articulação de propostas no ambiente escolar que busquem alternativas para dirimir os efeitos das discriminações para alunos negros e não negros, que impactam diretamente na constituição de suas subjetividades.

2. O que é letramento racial?

O conceito de letramento está para além de instrumentalizar o sujeito para que ele tenha as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas. O letramento tem como pressuposto que os

5. Disciplina eletiva é aquela considerada de livre escolha do aluno, objetivando enriquecimento cultural e complementação da formação acadêmica.



processos de leitura e escrita tenham sentido, que essa pessoa consiga interpretar o mundo a sua volta, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Ou seja: não é apenas dominar a leitura e a escrita; para além disso: é trabalhar a interpretação das ideias promovendo possibilidades profícuas de desenvolvimento ao indivíduo (SOARES, 2012).

O termo letramento – *literacy* – tem suas raízes etimológicas na língua inglesa, referindo-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita nos mais variados contextos sociais, pois envolve mais do que apenas ler e escrever: “[...] letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” (SOARES, 2012, p. 74).

O que tratamos aqui como letramento racial tem sua origem no termo “*racial literacy*”, cunhado pela socióloga Twine (2006) e traduzido para o português por Schucman (2012) e Passos (2019). O conceito de letramento racial tem como base a desconstrução de formas de pensar e agir que tem sido, ao longo do tempo, naturalizadas no Brasil. Adquirir tal letramento “[...] seria, portanto, um esforço, um trabalho, ao qual se dedicaria o sujeito que desejasse ter a condição ou a qualidade de ser alfabetizado nas questões raciais” (PASSOS, 2019 p. 119).

Bastos (2021), a partir dos estudos de Twine e Steinbugler, entende o letramento racial como possibilidade de uma pessoa compreender o racismo no seu dia a dia a partir do desenvolvimento da sua consciência racial, sendo uma estratégia frutífera para pessoas negras e não negras, oriundas de origens étnicas ou sociais diferentes. “O letramento racial implica em uma leitura da realidade a partir da qual o indivíduo compreende como a raça influencia a sua própria existência, reconhecendo as identidades raciais como produtos da sociedade, na qual o racismo abarca um problema atual” (TWINE; STEINBUGLER *apud* BASTOS, 2021, p. 98).

Segundo Twine (*apud* PASSOS, 2019), pensar em práticas de letramento racial é:

[...] uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui o seguinte: a) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; b) definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; c) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas de um



resultado de práticas sociais; d) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; e) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas na nossa sociedade e f) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (TWINE *apud* PASSOS, 2019, p. 116).

O letramento racial, quando desenvolvido no ambiente escolar, traz a possibilidade de o aluno desenvolver a leitura de si e do mundo; dos discursos e das práticas sociais, das hierarquias de poder objetivas e subjetivas; da construção dos diversos estereótipos; e do desenvolvimento dos (pré)conceitos sobre o outro. A prática de letramento racial no processo educativo é um primeiro passo para uma educação mais humanizada, pois nos auxilia a:

[...] reconhecer as múltiplas interpretações preconceituosas sobre a forma como o outro é construído pelo discurso, nas relações de poder e ideologia, e como essas diferenças são usadas na construção de ordem de superioridade, inferioridade, inclusão, exclusão dos atores sociais (SILVA, 2019, não paginado).

A possibilidade de trabalhar o letramento racial no espaço educacional denota a importância dessa discussão no cotidiano escolar: se considerarmos a escola um microcosmo, perceberemos o quanto ainda precisamos nos debruçar sobre a temática e quanto os impedimentos ou dificuldades de se falar, pensar ou discutir esse assunto têm impactos diretos no desenvolvimento da nossa subjetividade e identidade. Por isso, é preciso construir novas práticas e é:

[...] preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas antirracistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes. Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. Quem sabe assim poderemos partir para iniciativas concretas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntamente com a comunidade negra, com as ONGs e com os movimentos sociais. Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião,



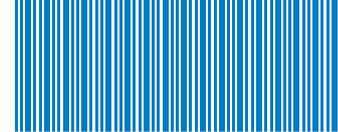
a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura (GOMES, 2005, p. 151).

É importante que o aluno reconheça e compreenda que ser branco – em uma sociedade em que o racismo é estrutural – traz inúmeros privilégios. Compreender que o racismo não é apenas algo que ficou na nossa história e que ainda faz parte da nossa estrutura social facilitará a compreensão de como o aluno – mesmo sem ter consciência – reproduz a ideologia dominante, reage ou lida com situações cotidianas (como na forma de brincadeiras, piadas e atos de exclusão dos colegas negros), auxiliando-o em seu autoconhecimento e facilitando processos mais empáticos e de alteridade.

O racismo enquanto práticas que estruturam nossa sociedade é um processo histórico e político, que engendra condições para que grupos específicos mantenham seus privilégios, em detrimento de outros que são discriminados de forma sistemática. Por isso a importância de compreender que o racismo não é apenas um ato isolado de um grupo ou de uma pessoa e, ao chegar nessa compreensão, entendemos nossa responsabilidade na busca de seu combate por meio de mudanças de posturas e práticas antirracistas (ALMEIDA, 2018).

Entender como as identidades raciais são aprendidas ao longo da vida (tanto pela convivência com outros quanto com aquilo que se absorve da cultura) baliza os modos de lidar consigo e com o outro, no aqui e agora – e no futuro –, em seus ambientes de trabalho e/ou relações sociais. Quando o jovem amplia seu repertório, domina um vocabulário e expande sua visão de mundo, as situações podem ser lidas, nomeadas, questionadas e repensadas. Entender, a partir da prática do letramento racial, o que é privilégio, branquitude, racismo estrutural, desigualdade racial e outros conceitos auxiliará que se fale de raça sem constrangimento e permitirá compreender os códigos e as práticas racistas presentes na nossa sociedade.

Portanto, a proposta de desenvolver uma atividade educacional com foco no letramento racial nos possibilita uma reflexão sobre nossos posicionamentos individuais, bem como sobre os sociais, históricos e políticos, abrindo uma perspectiva de reeducação a partir da forma como aquele sujeito interpreta o mundo, pois, se



aprendemos a ser racistas, o letramento abre a possibilidade de (des)aprender essa prática a partir da educação antirracista. Ou seja, trata-se de uma das formas que pode ser considerada como uma possibilidade de prática pedagógica poderosa rumo a uma ação crítica e (trans)formadora, com foco na formação humana integral.

3. Do painel cultural ao letramento racial: um relato de experiência

O delineamento da proposta da disciplina eletiva intitulada “Letramento racial: aprendendo a (des)aprender” nasce a partir de uma prática realizada em 2020, no ensino remoto emergencial⁶, oriunda de uma atividade denominada Painel Cultural⁷, que teve como título “Branquitude e racismo: a palavra como manifesto”.

A possibilidade e abertura para discutir as questões raciais com alunos dos anos finais da Educação Básica, em um Painel Cultural, surgiu a partir da morte de um homem negro (George Floyd), por um policial branco, nos Estados Unidos, em maio de 2020. Nesse momento (maio de 2020), a discussão sobre as questões raciais ficou mais aquecida também aqui no Brasil⁸.

Para essa atividade, ainda em 2020, foram convidados – pela coordenação pedagógica e orientação educacional – os professores de Sociologia, Língua Portuguesa e Produção de Texto. Na ocasião, considerando essa escola como um espaço ocupado majoritariamente por pessoas não negras, foi proposto aos docentes que, ao abordar o assunto, considerassem a perspectiva da branquitude. Instigá-los a considerar essa perspectiva em sua atividade docente nessa prática pedagógica vai ao encontro dos achados de Bento (2014), uma vez que o foco das discussões acerca das relações étnico-raciais são as pessoas negras, enquanto há poucos questionamentos ou reflexões acerca dos brancos nesse processo.

No início das discussões dos professores com a coordenação pedagógica e orientação educacional para a preparação do Painel Cultural, pôde-se notar que eles acharam o tema bem pertinente e relativamente fácil de ser trabalhado em aula, uma vez que, reconhecidamente – por esse grupo –, o racismo, a discriminação e a intolerância em relação às religiões de matrizes africanas estão presentes em nossa sociedade, sendo, inclusive, tema de redação

6. O ensino remoto emergencial foi uma modalidade de ensino utilizada pela maioria das escolas do Brasil, com estratégias didáticas e pedagógicas digitais para minimizar os impactos relativos ao distanciamento social em relação à aprendizagem, durante a pandemia de Covid-19.

7. Painel Cultural foi uma atividade educacional, de cunho interdisciplinar, com duração de 2h30, que objetivou trabalhar assuntos atuais em nossa sociedade, considerando os interesses dos alunos. Em 2020 aconteceram diversos painéis culturais no colégio no qual se realizou a experiência relatada neste texto. O objetivo dessas atividades foi ampliar o pensamento crítico dos alunos, bem como a formação humana (um dos valores centrais da escola). Outro aspecto importante foi a possibilidade de sair do contexto de aula com apenas um professor, trazendo outras perspectivas de discussões aos alunos, a partir da interdisciplinaridade.

8. Foi possível observar que muitos brasileiros, que ainda não necessariamente participavam das discussões sobre racismo e as relações étnico-raciais, apoiaram o movimento, postando uma foto com uma tela preta em suas redes sociais, com a hashtag #blackouttuesday. Segundo Facco (2021, p. 246), “há inúmeras críticas sobre esse despertar antirracista por parte das pessoas brancas na nossa sociedade a partir dos acontecimentos em Mineápolis, uma vez que aqui no Brasil, segundo o atlas da violência do IPEA (2019, p. 49), “[...] para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos””. A crítica se pauta na perspectiva de que os acontecimentos nos Estados Unidos chamaram muito mais atenção de uma parte da população brasileira, enquanto não se fez ou se faz o mesmo a partir de inúmeros dados disponibilizados sobre mortes de pessoas negras no Brasil há muitos anos ou séculos.



no Enem em 2016 – “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” (G1, 2017). Contudo, foi possível perceber que, no decorrer do planejamento da atividade, ao ampliarem seus conhecimentos na perspectiva da branquitude, depararam-se com inúmeros questionamentos e desconfortos, que engendraram um processo de ampliação dos seus pontos de vista na temática em questão.

Pode-se inferir que a proposta possibilitou aos professores um movimento de consciência e desenvolvimento do pensamento crítico sobre as questões das relações étnico-raciais⁹ em nossa sociedade, pois compreendem que a branquitude é um espaço de privilégios e de manutenção de estruturas de poder que são designadas à população branca; e que é um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas, objetivas e materiais para pessoas identificadas como brancas, fatores que engendram inúmeros privilégios e fomentam as desigualdades no Brasil (SCHUCMAN, 2012; BENTO 2014; PASSOS, 2019).

[...] a branquitude é um constructo que tenta destituir o branco da racialidade, ou seja, esvazia a denominação de branco do seu sentido racial, atribuindo-lhe o significado universal de ser humano. É como se a ideia de raça fosse apenas um atributo dos outros, supostamente distante do padrão branco de humanidade. Consequentemente, o sujeito branco não se percebe como alguém que lê a realidade a partir da lente racial da branquitude, ou seja, nem sempre compreende que a experiência vivenciada por seu pertencimento racial influencia o seu olhar, uma vez que a neutralidade é atribuída ao seu pertencimento, imposto como norma e considerado como sinônimo de humanidade (BASTOS, 2021, p. 80).

A partir desses achados, infere-se que o Painel Cultural foi bem-sucedido, com impactos positivos também para os alunos. Dessa atividade, foi possível perceber algumas transformações de práticas e olhares para as questões raciais na nossa sociedade e no convívio no lócus escolar. Alguns relatos de alunos que se declaram negros foram bem relevantes: fomentaram a importância de se trabalhar a temática na perspectiva preventiva, considerando que os alunos não negros, após a atividade, puderam refletir e perceber que as “brincadeiras” com a perspectiva de raça (embutidas de aspectos racistas) são prejudiciais para os alunos negros. Além disso, os professores também puderam refletir sobre seus movimentos enquanto sujeitos, implicando, também, reflexões e mudanças em suas atividades docentes.

9. É importante ressaltar que raça é diferente de etnia, uma vez que no Brasil raça se expressa pelo fenótipo (aparência), enquanto etnia “[...] diz respeito à construção simbólico-cultural de elementos que ligam os sujeitos em um mesmo grupo, por exemplo, um mito, uma língua, uma religião. Logo, grupo étnicos são grupos específicos. Como não há nenhuma construção sociocultural que unifique o grupo dos brancos, nem o grupo dos negros ou dos indígenas, não podemos falar em etnia branca, ou negra ou indígena... O que há em comum entre eles é a ideia construída socialmente de corpo considerado branco, negro, indígena ou oriental, ou seja, a raça e as vivências de privilégio de um lado e de exploração de outro” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017, p. 28).



É possível perceber, por meio dessas falas ou “brincadeiras” com traços racistas, que esses comportamentos fazem parte do cotidiano desses alunos nessa escola. Conforme nos aponta Cavalleiro (2001, p. 143), o preconceito racial envolve aspectos emocionais e cognitivos que engendram atitudes e comportamentos negativos “[...] e, em algumas situações, atitudes supostamente positivas contra negros, apoiadas em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência”.

Disso decorre a importância de se aprofundar nas discussões sobre as questões étnico-raciais nas escolas; as provocações feitas Tolentino (2021) mostram que:

[...] embora seja comum a negação por parte de gestores, relatos de pais e estudantes mostram que a discriminação se faz presente nessas instituições, dificultando a permanência de alunos negros, como também incutindo nos não negros um ideal de superioridade (TOLENTINO, 2021, não paginado).

Tais aspectos vêm ao encontro da ideia sobre raça, que, apesar de não ter nenhuma comprovação biológica quando consideramos grupos humanos, engendra um significado ideológico e uma construção social que demarca a forma como as pessoas olham e se comportam diante daqueles que diferem de si. A ideia de raça como construção social remete à perspectiva de como um grupo de pessoas pode ser socialmente definido como diferente de outros grupos a partir de suas diferenças ou semelhanças físicas (GUIMARÃES, 2001; HOFBAUER, 2006).

Para Guimarães (1999, p. 9), raça é um tipo de classificação utilizada para determinar o lugar social de determinados sujeitos na sociedade brasileira, pois é “[...] baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, é informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado”. Quando, por exemplo, negros são comparados a macacos, está se veiculando “[...] a ideia do negro(a) como aquele(a) cujo aparato biológico-estético-intelectual-moral-psíquico pouco se desenvolveu” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017, p. 27).

Já as pessoas brancas, pelo fato de serem brancas, têm vantagens: “[...] ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras” (SOVIK, 2002, p. 6).



A partir desse cenário, foi perceptível o engajamento dos alunos em relação à temática, uma vez que eles, reiterando a importância desse trabalho, sugeriram que esta atividade, dada a possibilidade de abertura para a reflexão e (trans)formação dos envolvidos (tanto dos alunos quanto do corpo docente), não se findasse apenas nessa aula.

Após essas devolutivas¹⁰, um dos primeiros dados desvelados foi o alcance do objetivo principal da atividade: sensibilizar para a importância dessa discussão com jovens no Ensino Médio; sujeitos majoritariamente brancos, em processo de formação, que irão transitar e ocupar lugares de decisão em nossa sociedade nos próximos anos¹¹.

É importante destacar que a autora deste trabalho ocupa o cargo de orientadora educacional da 2ª e 3ª série do Ensino Médio nessa instituição de ensino e, enquanto mulher branca e estudiosa das relações étnico-raciais, sabe da importância de fomentar e implementar práticas educativas que vislumbrem a perspectiva antirracista no que tange aos aspectos tanto legislativos educacionais quanto socioemocionais e relacionados à formação humana. No entanto, apesar do pouco tempo de atuação na instituição (desde o início de 2020), foi possível abrir um espaço para pautar a questão do racismo, considerando a perspectiva da educação antirracista.

A partir dessas premissas, das trocas com alguns alunos e professores e considerando o envolvimento teórico, crítico, político e social da orientadora educacional com a temática, a coordenação pedagógica, ao analisar os impactos dessa atividade (para os docentes e para os alunos negros e não negros), sugeriu uma continuidade nas ações, objetivando uma ampliação dessas discussões a fim de que os discentes pudessem ter mais espaço para reflexão dessa temática. Diante disso, a orientadora educacional e a coordenação pedagógica, ainda em 2020, mas já em processo de planejamento das atividades para o ano de 2021, organizaram uma proposta de disciplina eletiva intitulada “Letramento racial: aprendendo a (des)aprender”, que compreende um conjunto de oito aulas, com professores do próprio colégio e uma convidada externa, de diferentes áreas, que objetiva abordar os conteúdos do Painel Cultural de forma menos aligeirada, mais aprofundada e mais estruturada, conservando seu aspecto interdisciplinar.

10. Cabe ressaltar que em momento algum a autora deste trabalho considerou realizar algum tipo de publicação científica. A ideia principal era sensibilizar a comunidade educativa para a discussão do tema e abrir espaço para que essa pauta pudesse ser mais trabalhada no contexto escolar. No entanto, a experiência positiva abriu espaço para a divulgação científica dos resultados, já publicado em março de 2021.

11. Quando escrevo a palavra “decisão”, considero que, a partir da classe social atendida por essa instituição – classe média – e analisando todos os privilégios raciais, materiais, simbólicos, objetivos e subjetivos desse grupo em questão, esses alunos estarão em atividades laborais em um futuro próximo, nas quais poderão definir contratações de pessoas, questionar políticas públicas ou ampliar/fomentar esse tipo de discussão nos locais em que transitarem.



Na esteira do movimento de apresentar a proposta realizada, até que a disciplina fosse realmente implantada, alguns passos foram necessários. Em primeiro lugar, a orientadora educacional, ainda em 2020, escreveu um projeto considerando as perspectivas das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os valores do colégio em questão. Tudo isso se fez necessário para que o processo pudesse ser planejado e apresentado para a direção pedagógica. De posse desse primeiro passo, coordenação pedagógica e orientação educacional apresentaram a proposta para a direção que, além de compreender a relevância do projeto em questão, aceitou a implementação da disciplina eletiva de forma bem aberta e assertiva.

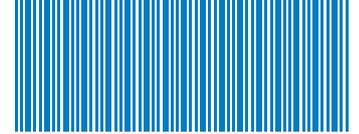
A princípio, coordenação pedagógica e orientação educacional acreditavam que existiriam entraves ou dificuldades para a implementação da proposta. No entanto, não houve nenhuma prerrogativa negativa e tampouco foi colocado nenhum obstáculo, havendo inclusive incentivo e apoio por parte da direção. Infere-se que isso se deu pelo fato de ter sido apresentado um projeto escrito, bem delimitado e com uma justificativa relevante; e de a direção conhecer o interesse e os estudos da temática pela orientadora educacional.

Os próximos passos foram organizar o conjunto de aulas; escrever a ementa; convidar os professores para as aulas; organizar datas e horários; divulgar o projeto para os alunos¹²; comunicá-lo aos pais; organizar a equipe no ambiente remoto para as atividades; e alocar os alunos nesse espaço virtual no qual as aulas aconteceriam. A princípio, os alunos mostraram-se interessados e não foi recebido nenhum questionamento por parte dos responsáveis sobre o desenvolvimento do projeto; inclusive, quando divulgado nas redes sociais da escola, as respostas foram muito positivas por parte da comunidade escolar.

Diante do quadro de aulas, da duração do processo, do cansaço dos alunos decorrente da pandemia e do uso excessivo de telas, a coordenação pedagógica sugeriu que a disciplina eletiva fosse dividida em dois módulos, ainda no ano de 2021: um no primeiro semestre e o outro no segundo semestre – ou seja, é uma prática ainda não finalizada, mas com um movimento positivo de retorno do corpo gestor, docente e discente dessa instituição de ensino.

Os professores convidados se mostraram abertos e compreenderam a urgência dessa discussão nessa escola. Para além daquilo já contemplado nos materiais didáticos

12. Vale ressaltar que essa não era a única disciplina eletiva ofertada. Outras quatro, com outros temas, realizadas a partir de parcerias do colégio com universidades particulares da cidade de São Paulo, também foram apresentadas aos estudantes, que tinham que escolher de quais delas eles gostariam de participar. Os temas das outras disciplinas foram “Publicidade: criação e funcionamento da propaganda”, “Geopolítica e Relações Internacionais”, “Educação financeira e a história do dinheiro” e “Compreendendo o mercado profissional: a construção de uma carreira”



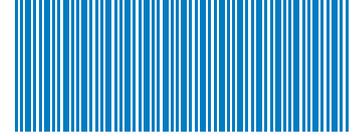
adotados por essa instituição, seria uma oportunidade de aprofundar conhecimentos e ampliar as discussões. Os docentes demonstraram abertura, interesse e entusiasmo nas temáticas propostas. Aliás, esses professores foram convidados a participar do projeto, pois, na concepção da orientadora educacional, eles já teriam aderência e abertura ao tema, uma vez que, em conversas informais – por saberem do interesse da orientação educacional pela temática –, sempre existiam diálogos sobre o assunto e trocas de ideias sobre leituras, filmes, *podcasts* e músicas acerca da temática.

O terceiro passo foi apresentar a proposta para toda a equipe gestora do colégio: direção, coordenação pedagógica e orientação educacional de outros setores da instituição. Para esse momento, a autora deste trabalho convidou uma pessoa que não está vinculada à instituição¹³, mas que tem profunda aderência ao tema em questão. Nessa oportunidade, ao longo de duas horas, discutiu-se a questão do racismo e da branquitude em nossa sociedade, bem como a relevância do desenvolvimento do projeto na escola. Em uma apresentação conjunta, a autora deste trabalho e a convidada externa debateram o tema de forma a sensibilizar os demais atores da gestão escolar, bem como iniciar a discussão sobre o tema para além do corpo docente e discente.

O passo seguinte foi iniciar a disciplina com 16 alunos inscritos, apresentando o primeiro conjunto de aulas, com uma hora e meia de duração cada. Como um projeto ainda piloto e considerando as dificuldades decorridas da pandemia e a necessidade de realizar as atividades de maneira síncrona em um ambiente remoto (ensino remoto), as aulas foram exclusivamente expositivas, mas sempre com espaço para discussões entre alunos e professores.

A princípio, a disciplina se iniciaria com os professores de História e Geografia. No entanto, ao observar o impacto positivo da fala da convidada externa com a equipe gestora, a orientação educacional a convidou para a primeira aula com os alunos. Além disso, trazer alguém que não faz parte do corpo docente costuma instigar os alunos dessa instituição e os motiva a participar de forma mais ativa das atividades propostas. A partir disso, assim como foi feito com a equipe gestora, a convidada externa, sem vinculação com a instituição, também participou da abertura do curso em conjunto com a orientadora educacional, debatendo sobre racismo, branquitude e desigualdade racial e objetivando a sensibilização dos discentes ao tema. A ideia inicial foi ampliar os conhecimentos dos alunos sobre discriminação, preconceito,

13. Mulher negra, psicóloga, psicanalista e professora de um curso de letramento racial para adultos, em uma instituição não formal de ensino.

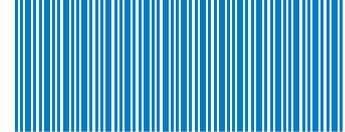


racismo e branquitude, justificando a importância da disciplina no decorrer do ano letivo.

Na sequência, nesse primeiro módulo, ocorreram as outras três aulas da primeira parte do curso, com os docentes do colégio, com os seguintes temas: partilha da África, período pós-abolição da escravidão no Brasil e políticas eugenistas; nessa aula, os professores de História e Geografia abordaram a questão da eugenia e da tese do embranquecimento, com foco no pós-abolição e na Primeira República no Brasil. O objetivo era que os alunos compreendessem o projeto político de nação e como o embranquecimento ainda permeia nosso imaginário social, dificultando a formação da nossa consciência sobre o assunto. Vale destacar que essa temática faz parte do material didático adotado pelo colégio. Após essa aula, os professores sugeriram modificações de tema para a próxima edição da disciplina eletiva. Uma das ideias ainda em gestação é abordar a Revolução Haitiana, uma vez que esse assunto não consta nos livros didáticos adotados pela instituição. A orientadora educacional em conjunto com esses dois professores conversou de maneira informal sobre o assunto e decidiu-se esperar o encerramento dessa turma e voltar a pensar na estrutura do curso para a próxima edição, considerando as possibilidades de ajustes no projeto.

A terceira aula teve como título “A formação do povo brasileiro – Gilberto Freyre e Florestan Fernandes”, na qual foram convidados os professores de Geografia (outro professor da mesma disciplina nessa instituição) e de Sociologia. As ideias nesse encontro foram discutir sobre o que se entende por mito da democracia racial a partir da apresentação do livro “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, bem como trazer o aporte das pesquisas realizadas por Florestan Fernandes e seus impactos no contexto das discussões raciais no Brasil. As ideias centrais aqui foram permitir que os alunos, a partir dos conhecimentos prévios sobre as teorias eugenistas, entendessem o que consideramos como mito da democracia racial e apresentar de forma mais aprofundada os ideais de Florestan Fernandes, já anunciando os achados de Bento (2014) e sua profícua trajetória nos estudos da branquitude no Brasil.

A quarta aula teve como tema “Ditadura e racismo”, sendo que dois professores de História foram convidados a participar. Um deles já tinha lecionado na segunda aula e o outro ainda não tinha participado do projeto. Para essa aula, após trocas da orientadora educacional com os professores, decidiu-se falar sobre o tema a



partir de uma perspectiva política. Um dos professores de História escolheu o livro “Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX”, de Célia Maria Marinho de Azevedo, objetivando falar sobre o medo branco a partir de movimentos abolicionistas e a necessidade de controle pelas elites. O outro professor de História trouxe a perspectiva indígena para o debate, fazendo um paralelo entre as falas dos governantes na atualidade e dados de violação de direitos dos povos indígenas.

Ainda como uma disciplina em andamento, outras aulas serão oferecidas aos alunos no segundo semestre de 2021. Os temas em questão serão: as questões raciais e a literatura no Brasil; tópicos atuais sobre as questões raciais no Brasil (desde a Constituição de 1988 até os dias de hoje); uma aula com outra convidada externa¹⁴ sobre os efeitos nocivos do racismo; e a última aula com o fechamento do projeto com a orientadora educacional. No entanto, vale destacar que, como em todo processo de planejamento, os temas propostos poderão sofrer alterações até que sejam realmente implementados.

Com isso, com um conjunto de oito aulas, totalizando 12 horas de discussão, objetiva-se que os alunos possam, a partir da proposta do letramento racial, refletir sobre sua consciência racial e suas práticas cotidianas, incidindo diretamente no processo da construção da consciência crítica e da formação humana.

Os dados preliminares apontam que os alunos têm refletido sobre essas questões no seu cotidiano, mas uma das falas mais recorrentes aponta a importância do projeto: tanto alunos quanto professores têm relatado (no decorrer das aulas, de maneira informal) a relevância dos temas, a profundidade das discussões e a importância da abertura do colégio para essa pauta. Uma das alunas que participa da disciplina faz um trabalho voluntário em uma organização não governamental (ONG) que atua com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Essa aluna relatou que, apesar de já ser um assunto muito discutido nos encontros dessa ONG, ter acesso a essa discussão na escola ampliou sua visão sobre o assunto.

Um dos professores de História relatou, em conversa informal, que essa disciplina eletiva poderia se tornar um itinerário formativo, aderindo ao currículo da escola, a partir da BNCC. Comentou que, além de ser um assunto necessário e urgente, poderia ter mais aulas e mais tempo e que isso só poderia acontecer quando incorporada ao currículo oficial, de forma que

14. Mulher negra, psicóloga, especialista nas relações étnico-raciais, com foco no racismo na infância no ambiente escolar.



todos os alunos participassem, sem o precedente da escolha em uma disciplina eletiva.

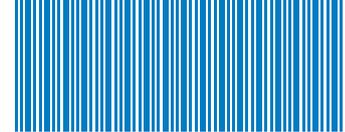
Outra aluna, em uma das aulas, relatou que havia comprado alguns livros e que, como ela tem o hábito de ler, essa seria uma forma de ampliar ainda mais seus conhecimentos. Os dois livros relatados por ela foram *Pequeno manual antirracista*, de Djamila Ribeiro, e *Mulheres, raça e classe*, de Ângela Davis. Essa aluna demonstra um interesse objetivo nas discussões acerca da diversidade na sociedade e se mostra disposta a discutir sobre feminismo, machismo, misoginia, LGBTfobia, entre outros temas.

Uma das críticas que uma aluna fez foi o fato de que poucos alunos participaram dessa disciplina eletiva, uma vez que é um tema relevante e necessário. Falou do cuidado, do preparo e da abertura dos professores para as discussões, bem como sentiu que estava em um ambiente seguro para se colocar diante dos colegas.

Vale ressaltar que desde o início a orientadora educacional incentivou a participação dos alunos trazendo a ideia de que aquele espaço era um ambiente seguro para que todos pudessem se expressar. Reforçou que em alguns momentos eles poderiam se sentir desconfortáveis e que isso poderia fazer parte do processo. A todo momento a orientadora deixava claro que aqueles que não quisessem se expressar diretamente na aula e para o grupo poderiam escrever pelo *chat* para os professores ou para a orientadora, de modo que suas ideias pudessem ser colocadas ao grupo, mas sem identificação do aluno.

Outra fala interessante é a de que essa disciplina poderia ter mais aulas e que os demais alunos que optaram por não participar dessa disciplina eletiva poderiam ter se envolvido nessas aulas. No entanto, como primeira experiência e um projeto-piloto, um dos objetivos tem sido alcançado: sensibilizar a comunidade educativa para a discussão do tema. Com isso, abre-se espaço para outros trabalhos e outras atividades, ampliando o cabedal de discussão a partir da perspectiva de uma educação antirracista.

Assim, mesmo considerando que essa atividade não contempla todo o universo de alunos dessa escola (uma vez que o foco está nos alunos dos anos finais da Educação Básica), é uma proposta de início de um trabalho a partir da perspectiva da educação antirracista, considerando a importância e urgência dessa temática em escolas da rede privada da cidade de São Paulo, mas principalmente na escola em questão, que atende um público majoritariamente branco.



Portanto, o lócus principal do tema “Letramento racial: aprendendo a (des)aprender” é um convite para que os alunos reflitam sobre seus aprendizados, sobre sua cultura e sobre suas histórias (coletiva e individual), objetivando um (des)aprendizado de padrões preconceituosos internalizados ao longo do tempo, em contato com o mundo social. O desaprender, nesse caso, vem ao encontro de novos aprendizados e novos paradigmas, alinhados a uma perspectiva de uma educação antirracista e objetivando uma sociedade menos opressora, mais justa e igualitária.

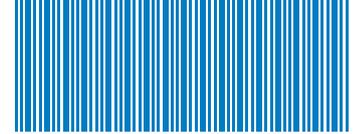
4. Considerações finais

Ainda que de forma tímida e com poucos atores envolvidos, é o início de uma jornada nessa instituição de ensino. Sabemos que essa ação isolada nos anos finais da Educação Básica não contempla o todo e que não é uma atividade que vai mitigar processos de racismo e discriminação nessa escola, mas possibilita que se passe a pensar na questão de forma mais focal, mais processual e, principalmente, com mais intencionalidade.

Infere-se que essa prática, atrelada aos preceitos das Leis 10.639/03 e 11.645/08 – nas quais há a obrigatoriedade da incorporação temáticas História e Cultura Afrobrasileira e Indígena no currículo da educação básica –, pode engendrar um movimento para um despertar antirracista nesse lócus escolar, ensejando novas práticas e outras possibilidades de trabalho a partir dessa prática.

A despeito das críticas sobre a BNCC relativas ao trabalho com a diversidade, esse projeto abre espaço para as reflexões na escolha curricular para o próximo ano nessa instituição, uma vez que:

Nos últimos anos o Ensino Médio passou por mudanças relativas a toda a sua estrutura de funcionamento. Entre estas mudanças destaca-se a aprovação e política de implantação da BNCC, contudo, a despeito de tais mudanças, nota-se que os temas relacionados à diversidade foram tratados de maneira superficial no referido documento. Esta análise nos aponta a necessidade de compreender essas lacunas buscando melhor responder a questões postas à escola na atualidade, na construção de uma educação inclusiva e atenta às diversas possibilidades de identidades das juventudes (MENEZES, 2020, p. 15).

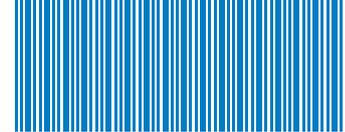


Analisando o público-alvo – alunos majoritariamente brancos, do 9º ano do Ensino Fundamental II até a 3ª série do Ensino Médio, em uma escola particular da zona norte da cidade de São Paulo –, pode-se afirmar que a possibilidade de discutir sobre letramento racial nos permite também trabalhar com o desenvolvimento da identidade (no jogo Eu-Outro), uma vez que discutir sobre branquitude com esse grupo de alunos é abordar a realidade na qual eles estão inseridos enquanto agentes sociais. As “identidades sociais são construídas no discurso, portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre eles agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (LOPES, 2002, p. 37).

Essa disciplina corrobora a formação humana ao objetivar uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, uma vez que é uma proposta de ampliação de conceitos e conhecimentos tanto da História quanto da realidade social, cultural e política de um país tão miscigenado como o Brasil.

Trabalhar sob essa perspectiva abre inúmeros espaços para a reflexão e mudança de postura do aluno sobre a leitura do mundo e a compreensão de que o preconceito está diretamente relacionado às populações não brancas em nossa sociedade, uma vez que os privilégios raciais estão associados às pessoas brancas, o que faz com elas ocupem posições diferenciadas na hierarquia social, produzindo desigualdades de toda ordem (SCHUCMAN, 2012). Ou seja, para pensarmos uma sociedade mais igualitária, precisamos refletir e discutir sobre as questões raciais e sobre o legado do processo escravagista em nosso país.

Portanto, esse processo é um convite para que os alunos reflitam sobre seus movimentos enquanto sujeitos – que vivem em uma sociedade racista –, sobre seus aprendizados, sobre sua cultura e sobre suas histórias (coletiva e individual). Espera-se que com a oportunidade do letramento racial possa haver um (des)aprendizado de padrões preconceituosos internalizados, considerando que o desaprender, nesse caso, vem ao encontro de novos aprendizados e da abertura para novos paradigmas, alinhados a uma perspectiva de uma educação antirracista e objetivando uma sociedade menos opressora, mais justa e igualitária.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).

BASTOS, J. R. B. **Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira.** 2021. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In:* CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

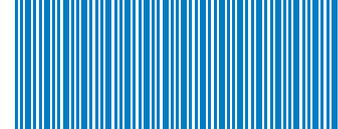
BERNARDO, N. Pais e mães pressionam colégios de elite em SP por medidas antirracistas. **Uol**, São Paulo, 25 ago. 2020. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/25/pais-e-maes-pressionam-colegios-de-elite-em-sp-por-medidas-antirracistas.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 6 out. 2021.

BORGES, W. Negros são menos de 10% dos alunos nas 20 top escolas privadas do Brasil. **Uol Educação**, [S. l.], 23 maio 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/23/negros-sao-menos-de-10-dos-alunos-das-20-top-escolas-privadas-do-brasil.htm>. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645/08 de 10 de marco de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. Acesso em: 9 out. 2021.

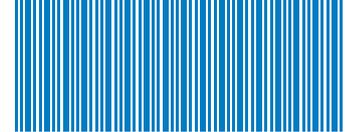
CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas/os**. Brasília, DF, 2017.

CRUZ, A. C. J. O debate contemporâneo do antirracismo: implicações teóricas e políticas para a educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, Seção temática: racismo e educação escolar, v. 21, n. 3, p. 335-349, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572061643007/html/>. Acesso em: 6 out. 2021.

DELBONI, C. “Na escola dos meus filhos não tem negro nas salas de aula”. **Estadão**, São Paulo, 3 ago. 2020. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/na-escola-dos-meus-filhos-nao-tem-negro-nas-salas-de-aula/>. Acesso em: 7 out. 2021.

FACCO, M. A. Branquitude e racismo: o início de uma jornada de letramento racial para alunos das séries finais da Educação Básica. *In*: LIMA, L; ROSALEN, M (orgs.). **Saberes e diversidade: aspectos étnico raciais para a construção e formação docente**. Diadema: V&V Editora, 2021. p. 241-253.



G1. Leia redações nota mil do Enem 2016. [S. l.], 11 abr. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2016.ghtml>. Acesso em: 6 out. 2021.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos**. São Paulo, CEBRAP, 61, p. 147-162, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005. p. 139-150.

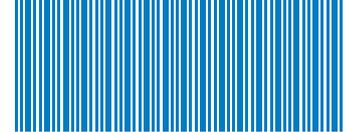
GOMES, Nila Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei n. 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 25, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, abril, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em: 6 out. 2021.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

LOPES, P. M. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.



MENEZES, J. O. A BNCC e a diversidade no currículo do Ensino Médio. 2020. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2020.

MOREIRA, A. J. Miscigenando o círculo do poder: ações afirmativas, diversidade racial e sociedade democrática. **Revista da Faculdade de Direito – UFPR**, Curitiba, v. 61, n. 2, p. 117-148, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/43559/29061>. Acesso em: 6 out. 2021.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. A. P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Ed. UFF, 2004.

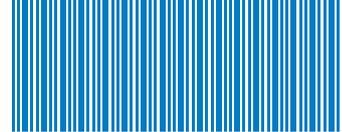
MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 9 out. 2021.

OLIVA, A. R. A História da África em perspectiva. **Revista Múltipla**, Brasília, DF, Ano IX, v. 10, n. 16, p. 9-40, jun. 2004.

OLIVA, A. R. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 187-219, 2006.

PASSOS, A. H. I. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013**. 2. ed. Porto Seguro: Oyá, 2019.

RANGEL, E. M. *et al.* Negritudes: assunto de um dia ou de todos os dias? In: LIMA, L; ROSALEN, M (orgs.). **Saberes e diversidade: aspectos étnico raciais para a construção e formação docente**. Diadema: V&V Editora, 2021. p. 23-41.



REIS, V. Pais e mães de escolas de elite de SP se engajam em grupos por educação antirracista: “A gente quer sair dessa bolha”. **G1**, São Paulo, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/20/pais-e-maes-de-escolas-de-elite-de-sp-se-engajam-em-grupos-por-educacao-antirracista-a-gente-quer-sair-dessa-bolha.ghtml>. Acesso em: 6 out. 2021.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. 2012. 118 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

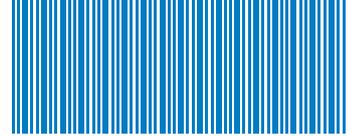
SILVA, Marcos Fabrício Lopes da. Educação e Letramento Racial. **Boletim**, Belo Horizonte, n. 2081, ano 46, 18 nov. 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/2081/educacao-e-letramento-racial>. Acesso em: 6 out. 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOVIK, L. A branquitude e o estudo da mídia brasileira: algumas anotações a partir de Guerreiro Ramos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. **Anais** [...]. Salvador, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2002. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_np13sovik.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

TOLENTINO, Luana. Escolas privadas devem assumir compromisso com uma educação antirracista. **Carta Capital**, [S. l.], 14 maio 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/escolas-privadas-devem-assumir-compromisso-com-uma-educacao-antirracista/>. Acesso em: 15 maio 2021.

TWINE, F. W. **Racism in a racial Democracy**: the maintenance of white supremacy in Brazil. New Jersey: Rutgers University, 1998. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id>



=5zpiS8Gl5oAC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 13 out. 2021.

TWINE, F. W. The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. **Du Bois Institute for African American Research**, Cambridge, v. 3, n. 2, p. 341-363. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231775543_The_gap_between_whites_and_whiteness_Interracial_Intimacy_and_Racial_Literac

Recebido em 31 de maio de 2021

Aceito em 26 de setembro de 2021

