

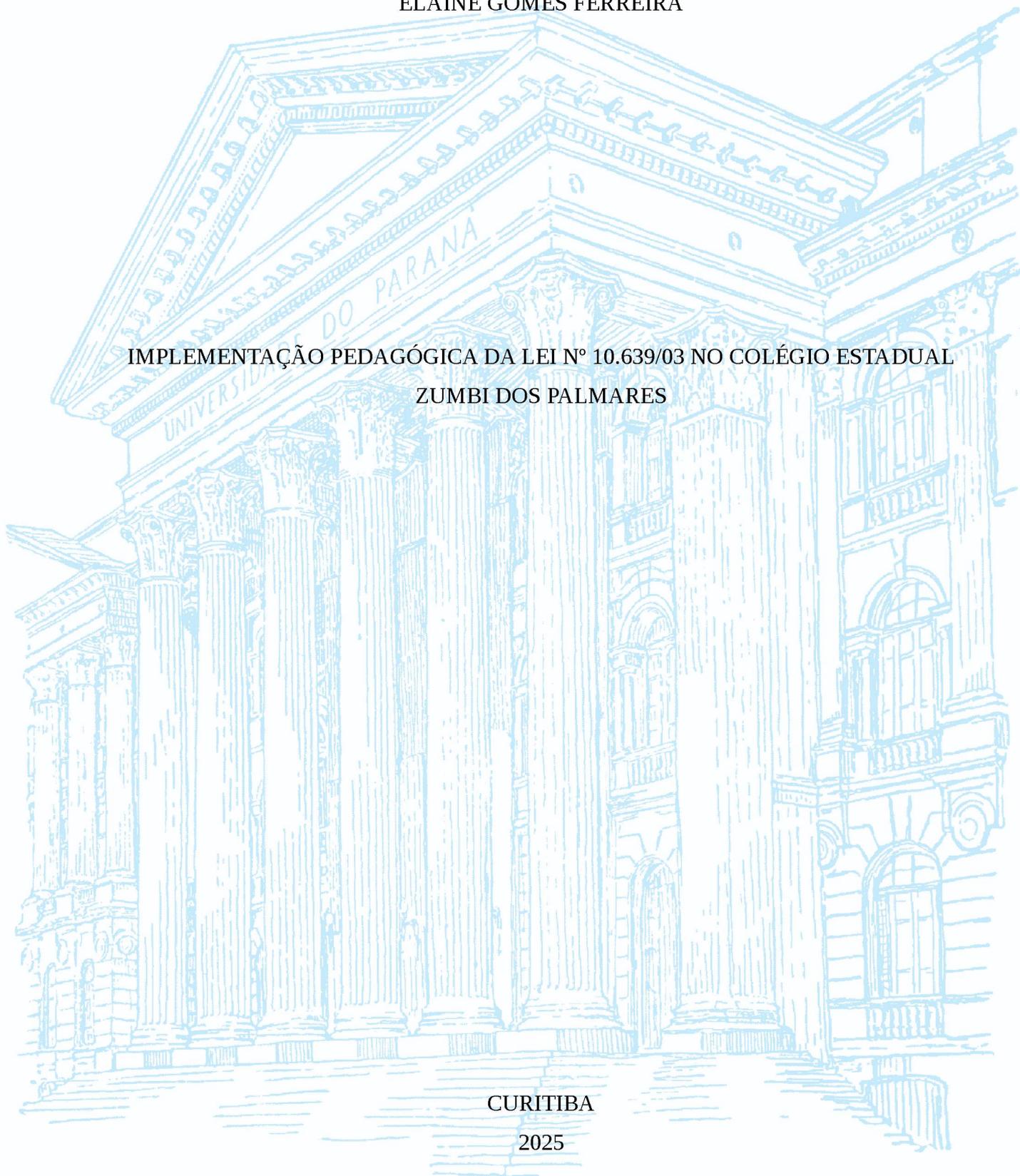
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELAINE GOMES FERREIRA

IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA LEI Nº 10.639/03 NO COLÉGIO ESTADUAL  
ZUMBI DOS PALMARES

CURITIBA

2025



ELAINE GOMES FERREIRA

IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA LEI Nº 10.639/03 NO COLÉGIO ESTADUAL  
ZUMBI DOS PALMARES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Sociologia (ProfSocio), Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof.. Dr. Fagner Carniel

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Ferreira, Elaine Gomes  
Implementação pedagógica da Lei 10.639/03 no Colégio  
Estadual Zumbi dos Palmares. / Elaine Gomes Ferreira. – Curitiba,  
2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,  
Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em  
Sociologia em Rede Nacional.

Orientador: Prof. Dr Fagner Carniel.

1. Sociologia (Ensino médio). 2. Ensino - Metodologia. 3. Brasil  
[Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003]. I. Carniel, Fagner, 1982- II.  
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em  
Sociologia em Rede Nacional. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE  
NACIONAL - 25016016039P8

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ELAINE GOMES FERREIRA**, intitulada: **Implementação Pedagógica da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Zumbi dos Palmares.**, sob orientação do Prof. Dr. FAGNER CARNIEL, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 16 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica

16/06/2025 15:52:24.0

FAGNER CARNIEL

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

16/06/2025 17:43:27.0

VALÉRIA FLORIANO MACHADO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/06/2025 23:07:45.0

ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

---

Rua General Carneiro, 460 - 9º andar - sala 908 - Curitiba - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5173 - E-mail: profsocio@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 459915

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 459915**

Aos meus filhos José Carlos e Samuel Fernando, minha nora Evelyn e meus netos Davi e Vito, minha força.

## AGRADECIMENTOS

Escrevo estas palavras com o coração cheio — de memórias, de luta, de amor e de ancestralidade.

Este trabalho nasceu do desejo ardente de fazer ecoar vozes tantas vezes silenciadas. É semente lançada no solo fértil da educação, regada pelas mãos pretas e firmes que vieram antes de mim e pelas que hoje caminham comigo na sala de aula, na comunidade, na vida.

Ao Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, meu território de esperança, agradeço por ser chão e céu. Por cada parede que acolheu nossas exposições, cada sala que vibrou com nossas rodas, cada canto que ecoou os passos de um povo que resiste e ensina. À diretora Heloisa Urcino da Silva, que não apenas permitiu, mas abraçou cada proposta com coragem e sensibilidade, meu mais profundo reconhecimento.

Aos meus alunos e alunas — estrelas que brilham mesmo quando o mundo tenta apagar suas luzes —, agradeço por cada olhar, cada pergunta, cada gesto de pertencimento. Vocês são o poema mais bonito que a escola já escreveu.

À comunidade do bairro Zumbi dos Palmares, terra de luta e raiz, minha gratidão por fazer parte desta travessia. Cada fala, cada presença, cada sorriso foi alicerce para que a Lei 10.639/03 se tornasse vida, e não apenas letra.

À raça negra, à minha raça — herdeira de reis, rainhas, griôs, curandeiras, quilombolas, mães e guerreiros — dedico esta obra como quem acende uma vela no altar dos que vieram antes. Que nunca mais sejamos obrigados a mendigar por espaço: que sejamos centro, história, orgulho e potência.

Aos colegas, parceiros de docência e de sonho, meu respeito. Aos que duvidaram, meu silêncio altivo. À minha família, raiz da minha existência, meu amor eterno.

Esta dissertação é mais do que pesquisa — é cicatriz e flor, ferida e cura, denúncia e anúncio. É um canto de fé na educação que transforma, na escola que acolhe, na memória que liberta.

Axé.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo – Poemas de Recordação e outros movimentos, 3ed., p. 24-25)

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um relato das intervenções pedagógicas que realizei como professora no Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, no município de Colombo, PR, visando a aplicação e a efetivação da Lei 10.639/2003. Os projetos/intervenções realizadas incentivaram os alunos a explorarem e valorizarem suas próprias identidades culturais. Esta dissertação também analisa os impactos dessas intervenções pedagógicas no ambiente escolar, destacando os desafios enfrentados e os resultados alcançados. Ao longo dos relatos, procuro salientar que é possível promover uma educação transformadora por meio de intervenções pedagógicas planejadas de acordo com a realidade de onde a instituição está inserida. Ao final, resalto a importância do engajamento dos professores com a comunidade escolar para construir caminhos para uma educação antirracista e crítica ao apagamento da cultura e das histórias negras.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Metodologia de Ensino. Lei 10.639/2003. Educação Antirracista.

## ABSTRACT

This dissertation presents an account of the pedagogical interventions I conducted as a teacher at the Colégio Estadual Zumbi dos Palmares in the municipality of Colombo, PR, aimed at the implementation and actualization of Law 10.639/2003. The projects/interventions carried out encouraged students to explore and value their own cultural identities. This dissertation also analyzes the impacts of these pedagogical interventions on the school environment, highlighting the challenges faced and the outcomes achieved. Throughout the narrative, I emphasize that it is possible to promote transformative education through pedagogical interventions tailored to the reality of the institution's context. In conclusion, I underscore the importance of teachers' engagement with the school community to pave the way for anti-racist education and to challenge the erasure of Black culture and histories.

**Keywords:** Sociology Teaching. Teaching Methodology. Law 10.639/2003. Anti-Racist Education.

## SUMÁRIO

<b>1. MEMORIAL DOCENTE: CONTEXTO DE RESISTÊNCIA E CONQUISTA.....</b>	<b>9</b>
<b>2. ONDE O SABER SE FAZ LUTA: A ESCOLA COMO QUILOMBO DE MEMÓRIAS E JUSTIÇA.....</b>	<b>19</b>
<b>3. DE ONDE VÊM O RACISMO?.....</b>	<b>30</b>
<b>4. EDUCAR PARA A CONSCIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO SABER SOBRE O MOVIMENTO NEGRO E A JUSTIÇA SOCIAL.....</b>	<b>46</b>
4.1. A DÉCADA DE 80 E OS MOVIMENTOS NEGROS.....	59
4.2. DO SILÊNCIO À POLÍTICA: O MOVIMENTO NEGRO NO PARANÁ E A DISPUTA POR ESPAÇO NA EDUCAÇÃO E NA UNIVERSIDADE.....	64
4.3. A LUTA ANTIRRACISTA E FEMINISTA NO BRASIL.....	73
4.4. LUTAS EM DIVERSOS CAMPOS.....	76
4.5. RESISTÊNCIA E UNIÃO: O 1º ENCONTRO NACIONAL DAS ENTIDADES NEGRAS.....	77
4.6. A MARCHA ZUMBI DOS PALMARES.....	82
4.7. O MOVIMENTO NEGRO E A LEI 10.639/03.....	85
<b>5. ENTRE ERVAS, HISTÓRIAS E RESISTÊNCIAS: A PRÁTICA DOCENTE COMO CAMINHO COLETIVO DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA.....</b>	<b>91</b>
5.1. DESFILE DE MODA – 1ºS ANOS DO ENSINO MÉDIO.....	91
5.1.1. Croquis dos trajes do desfile de moda:.....	103
5.1.2. Desfile de Moda.....	110
5.2. TEATRO CEMITÉRIO DOS ESCRAVIZADOS – 2ºS ANOS DO ENSINO MÉDIO.....	113
5.3. SALA TEMÁTICA: ERVAS MEDICINAIS DOS POVOS AFRICANOS; RESGATE DAS REZADEIRAS, BENZEDEIRAS E PARTEIRAS – 3º ANO ENSINO MÉDIO...126	
5.4. FEIRA DO CONHECIMENTO – AS MULHERES NEGRAS NAS CIÊNCIAS...131	
5.5. ANÁLISE DOS IMPACTOS DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DA LEI Nº 10.639/2003.....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>159</b>

## 1. MEMORIAL DOCENTE: CONTEXTO DE RESISTÊNCIA E CONQUISTA

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).

Sou filha de mãe branca, de ascendência indígena com espanhol, e de pai negro, de ascendência negra escrava com alemão, e até então fui a única da família com ensino superior. Cresci em um ambiente familiar e social onde a diversidade de culturas e histórias se entrelaçava., Na infância, morei em Passo Fundo, no interior do Rio Grande do Sul, uma cidade cuja colonização, de acordo com o Arquivo Histórico Regional mantido pela Universidade de Passo Fundo (UPF), foi formada com a passagem de tropeiros por territórios indígenas das etnias Tupi-Guarani, Jês e Kaingang. Os escravos ali chegaram em 1827, com o Cabo Neves que, de acordo com Alessandro Batistella no artigo Fragmentos da História dos Afro-descendentes em Passo Fundo/RS publicado na Revista de História Fronteiras volume 19, foi o primeiro morador branco a se instalar no local, recebendo terras para se assentar “com sua gente”, como se dizia na época. Depois chegaram outros e o povoado tornou-se vila, até virar cidade.

Desde jovem, fui testemunha e vítima do racismo e preconceito, desafios que enfrentei buscando refúgio na leitura e no autoconhecimento, bem como no apoio de minha família. Na época da escola era como uma “esponja”, lendo tudo que podia. Como não tínhamos condição de comprar nenhum livro, a biblioteca tornou-se meu refúgio. Havia a oportunidade de emprestar cinco livros por semana e era o que fazia. Porém, na leitura de obras como “Escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães, “O Navio Negreiro”, de Castro Alves, “O Demônio Familiar”, de José de Alencar, ou “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo, não encontrava a representação de negros como protagonistas. Tinha a sensação constante de que aqueles escritores ilustres, que falavam da “minha gente”, sempre nos definiam como uma espécie de “raça inferior”, sem cultura, submissa, animalizada, pervertida e sem moral.

Então, só o conhecimento dos Outros não me bastava, foi preciso criar estratégias de autoconhecimento e busquei nas minhas raízes afro e indígena a força para me conhecer. Alguns fatos que ficaram marcadas em minha mente foram no tempo de escola, onde minha professora de ensino fundamental (eu ainda na 2ª série) chamou minha mãe para que ela providenciasse o corte do meu cabelo, pois estava muito comprido (até a cintura) e “tirava a

força da minha mente”, como ela declarou. Minha mãe, sem duvidar da palavra da professora, fez um rabo de cavalo em meus cabelos e pediu para cortar. Foi a maior tristeza de minha vida, fiquei com os cabelos bem curtos, como se houvesse perdido minha identidade.

Outro fato marcante foram os apelidos colocados pela própria professora durante todo o ensino fundamental – baixinha, pretinha, burra, dizia ela. Os colegas na sala de aula não tinham coragem de repeti-los, mas fora dela era constante. Como escreve Nilma Lino Gomes (2002, p. 43) situações como essa que vivenciei ainda como estudante, nunca se restringem apenas aos discursos, “ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso, e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo”.

Meus pais se separaram uma semana antes de completar 11 anos e precisei começar a trabalhar muito cedo. Com 14 anos já cumpria a carga de trabalho de oito horas diárias e com carteira assinada (naquele tempo podia), no maior mercado da cidade, o Zaffari. Meu salário era entregue em casa para auxiliar nas despesas da família, agora sem o pai. Ao término do ensino médio, formada em Magistério, prestei vestibular na única Universidade da cidade, a Universidade de Passo Fundo (UPF). Estava trabalhando quando no rádio, que ficava ligado no mercado, chamou meu nome. Estava aprovada. Foi uma gritaria só dos meus colegas e até, meu chefe veio me parabenizar. Mais uma etapa vencida. A primeira da família a fazer um curso superior, todos orgulhosos.

No primeiro ano da faculdade não pude mais trabalhar no mercado e pedi as contas, pois os horários não batiam. Meu curso era pela manhã e era longe. Entrei com o pedido de bolsa trabalho na Universidade e fui aceita. Trabalhava um turno, não recebia pagamento, mas não pagava a faculdade. Aliás, a UPF é particular. Estudava pela manhã, trabalhava a tarde. No segundo ano da faculdade, o coordenador do curso ofereceu uma vaga de funcionária efetiva na Faculdade de Pedagogia como secretária. Aceitei, lógico. Terminei minha faculdade e continuei trabalhando por mais dois anos.

Apesar das adversidades, nunca deixei com que o preconceito definisse meu caminho. Com muito esforço e dedicação, me formei no ensino superior. Hoje, sou professora concursada da rede pública estadual do Paraná, na disciplina de Filosofia. Trabalho como professora desde 2012. Primeiro como PSS (Processo Seletivo Simplificado), cujo contrato de trabalho tinha a duração de um ano, podendo ser prorrogado por mais um, trabalhava em dois

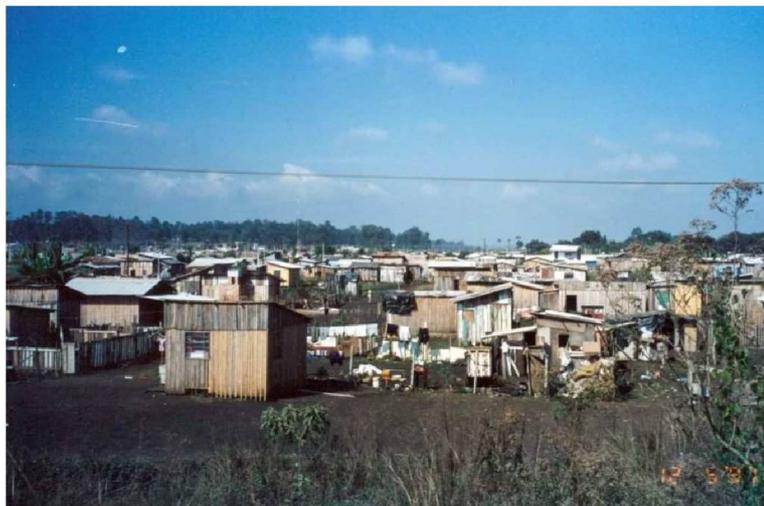
colégios: o Zumbi dos Palmares e o Heráclito Fontoura Sobral Pinto, ambos no município de Colombo. Em 2015 assumi como professora concursada e escolhi permanecer no colégio Zumbi dos Palmares.

Quando conheci o colégio em 2012, ainda como PSS, me deparei com histórias relatadas pelos colegas sobre casos de violência, uso de drogas, estupro e abandono. Na semana pedagógica daquele ano, a direção e a equipe pedagógica levaram todo o corpo docente para conhecer o bairro onde o colégio estava inserido. O objetivo era que conhecêssemos o modo de vida de nossos alunos, de onde eles vinham, sua realidade.

Ao ver todas aquelas pessoas juntas passarem nas ruas, muitas delas ainda de chão batido, alguns saiam à porta, outros nas janelas e outros ainda vinham abraçar a diretora, professores mais antigos, pedagogas e os agentes educacionais. Algumas crianças curiosas perguntavam quem éramos e se iríamos dar aula para eles. Isso marcou profundamente em mim, pois aquelas histórias de violência até existiam, mas o carinho e o sorriso com que eles nos receberam foi comovente.

As casas eram simples, muitas com o famoso “gato” para se obter luz ou água. A maioria trabalhava com reciclagem, em pequenos comércios no bairro ou ainda em fábricas pertencentes ao bairro vizinho. Muitas ruas ainda estavam sem asfalto e o ônibus não passava por dentro do bairro.

Figura 1 – Habitações da Vila Zumbi dos Palmares, em Colombo-PR.



Fonte: Foto de Reportagem da Gazeta de Colombo, em 07/2020.

A Vila Zumbi dos Palmares fica localizada no município de Colombo, próxima a Rodovia BR-116, altura do Km13 no trecho Curitiba – São Paulo. Encontra-se próxima a Serra do mar, a 12 km da Sede do Município de Colombo e a 10 km da cidade de Curitiba.

De acordo com o documentário “Memórias de Luta da Vila Zumbi”, realizado pela Agência Escola da UFPR no ano de 2022, foram os moradores mobilizados e organizados que iniciaram o processo de divisão e delimitação de quadras, ruas e áreas de ocupação. Quando foi iniciada a regularização dos lotes já existentes e a desapropriação dos locais próximos ao Rio Palmital, o bairro já estava dividido como é hoje. Os sobrados que foram construídos depois pela COHAPAR serviram para realocação dos moradores desapropriados.

Figura 2 – Bairro Zumbi dos Palmares, Colombo-PR.



Fonte: Foto aérea do Bairro Zumbi dos Palmares, disponível no Facebook da Associação Paranaense de Orientação Integração e Ofício – APOIO – Fev/2014.

Atualmente, o bairro conta com comércios dos mais diversos: roupas, calçados, utensílios domésticos, produtos de limpeza, móveis usados, salão de beleza, borracharias, auto elétricas, academia, panificadoras, entre outros. O bairro possui um Posto de Saúde, uma unidade do CRAS, a Escola Municipal Barão de Mauá e o Colégio Estadual Zumbi dos Palmares. Conquistas dos moradores. Além disso, conta com o Mercado Eliza, que emprega

uma grande quantidade de trabalhadores jovens. Também o bairro Mauá, que faz ligação com o bairro Zumbi dos Palmares, possui uma grande quantidade de fábricas e, distribuidoras, que costumam empregar uma boa quantidade de moradores do entorno. Quando da regularização do bairro, as ruas que antes possuíam números passaram a ter nomes.

Muitas pessoas são discriminadas por morarem no bairro. Rafaela Berger Pereira (2022, p. 15) registrou em sua pesquisa um depoimento do atual representante político da Vila Zumbi dos Palmares, o Vereador Sidinei Campos: “Eu trabalhava, saía meio-dia e chegava meia noite em casa. E era tratado como um marginal. Trabalhei, fazia três anos que eu tava trabalhando no mercado, e quando descobriram que eu morava no Zumbi me mandaram embora”. Na época, surgiu a primeira proposta da Prefeitura para alterar o nome do bairro. Contudo, os próprios moradores se organizaram e recusaram aquela proposta. Para eles, mesmo sendo desrespeitados, colocados a parte da sociedade, orgulhavam-se de morar ali, era o lar deles.

O nome Zumbi dos Palmares foi escolhido por ser um exemplo de resistência, de força e de luta pela busca de seus ideais de liberdade, que está de acordo com a luta cotidiana das pessoas que compõem o bairro por: dignidade, respeito e por serem vistos como cidadãos. Para eles, que abriram caminhos na lama e formaram o bairro, que iniciaram em barracas para proteger das chuvas as suas famílias e os poucos pertences, que puxaram carrinhos de terra, areia e tijolos para construir suas casas e hoje andam nas ruas asfaltadas, têm água e luz em suas casas, o nome representa uma identidade que simboliza uma vitória e um orgulho coletivo. Talvez tenha sido por isso mesmo que após dois anos, sem qualquer forma de consulta pública, a Prefeitura de Colombo decidiu que o nome do bairro seria alterado. Desde 2020, o então bairro Zumbi dos Palmares passou a adotar o irônico nome de Barão de Mauá.

A pobreza (física e humana) existe nesse território disputado. A droga corre solta nos ligeiros pés das crianças aliciadas para o tráfico, a fome (de comida e de reconhecimento) ainda bate na porta. Nesse contexto, a escola tornou-se uma espécie de refúgio, um ponto de encontro, um ponto de referência, para muitos a única refeição do dia, um tipo de luz em meio às trevas do descaso do poder público. Estudantes e familiares dizem se sentir protegidos do exterior. Dizem que estar no espaço da escola representa uma forma de fuga dos abusos, dos maus-tratos. Ao mesmo tempo, também é onde extravasam suas revoltas. E muitos de nós, professores, também nos sentimos assim.

O colégio surge da necessidade desta população à educação. É verdade que no bairro vizinho (Vila Liberdade) já havia um estabelecimento de ensino que poderia abranger as necessidades da Vila Zumbi, mas ocorre uma grande desavença entre as duas comunidades, tornando inviável o estabelecimento de uma única comunidade escolar.

Figura 3 – Fachada esquerda do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares



Fonte: Acervo da autora

Figura 4 – Fachada direita do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares



Fonte: acervo da autora

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, a escola teve seu início em abril de 2000, sendo que até ficar pronta a Instituição manteve algumas salas cedidas na Escola Municipal Barão de Mauá, para atendimento da população em faixa etária e escolar do ensino fundamental II e ensino médio. Ela fica localizada na Rua Anair Bonato Tosin, nº 12, no bairro Centro Industrial Mauá, no Município de Colombo, PR. A fundação do Colégio foi uma conquista dos moradores, fato este que reflete no nome da entidade “Zumbi dos Palmares”, reforçando o espírito de luta de cada morador da comunidade. Atualmente o colégio conta com aproximadamente 900 alunos, divididos em 14 turmas no turno da manhã (8<sup>os</sup>, 9<sup>os</sup> e ensino médio), 10 turmas à tarde (8<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> e 6<sup>os</sup> anos) e 02 turmas à noite (2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do ensino médio).

A Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) acompanha o desenvolvimento das propostas pedagógicas, incentivando e promovendo atividades junto a entidade.

O colégio possui uma Equipe Multidisciplinar, da qual faço parte, com o objetivo de desenvolvimento de ações que possam efetivamente demonstrar aos alunos as relações étnico-raciais, a cultura africana, indígena e afrodescendente, o sincretismo religioso, e evitar o racismo e o preconceito, trabalhando o relacionamento, a aceitação e a não diferenciação.

Ao ter tido a sorte de conhecer o bairro e o colégio e de vivenciar suas lutas por reconhecimento e contra todas as formas de rebaixamento social impostas pelo preconceito racial e socioeconômico sofrido pela comunidade escolar, foi impossível não me identificar de múltiplas maneiras. É que essa história coletiva lembra-me de minha própria experiência pessoal, que vivenciei na pele as dores e desafios impostos por essas injustiças, onde a cor da pele muitas vezes determinava a forma como eu era tratada, desde o olhar de desconfiança até as oportunidades limitadas. Essas experiências foram profundas e desafiadoras, mas também foram a base de minha determinação em busca de uma sociedade mais justa. E por que não realizar esta mudança pela educação? Como argumenta bell hooks (2013, p. 25):

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

Quando comecei minha prática pedagógica no Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, não havia percebido que havia embarcado em uma trajetória de aprendizado, luta, resistência

e transformação que marcaria minha vida pessoal e profissional. Hoje consigo perceber que muitas mudanças em minha vida, na escola e na própria comunidade ocorreram em virtude dessa experiência. Os olhares sobre a nossa condição de negros, a aceitação de seus cabelos (desde alunos a professoras), o empoderamento diante das dificuldades que ainda existem, mas que agora lutam para modificar, o aumento de alunos que fazem o ENEM e o vestibular, essas foram todas pequenas conquistas que engrandecem o trabalho de uma professora negra na educação pública.

Compreendo que a educação é uma ferramenta poderosa para combater o racismo e o preconceito. Por isso, busco constantemente estratégias para promover a equidade e a inclusão. Em minhas aulas, procuro criar um espaço onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados, onde a diversidade seja celebrada e a identidade de cada um possa ser reconhecida. Como diz Nilma Lino Gomes (2002, p. 138), “As ações afirmativas trazem em si uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes.”

Minhas aulas costumam ser preparadas durante meus períodos de férias, levando por base as leituras realizadas durante o ano letivo anterior, bem como os cursos de aprimoramento presenciais ou online que pude realizar, onde na maioria das vezes ocorrem trocas de estratégias e vivências com colegas de profissão. Também aprendi a preparar as aulas para o ano todo e depois apenas ir ajustando o planejamento de acordo com as urgências de cada momento. Para isso, tento organizá-las levando em consideração três atividades maiores que desenvolvo para toda a escola, uma para cada trimestre: no primeiro a semana dos Povos Originários; no segundo a Feira do Conhecimento e no terceiro a Consciência Negra como fechamento e celebração do ano letivo.

Desenvolvi e desenvolvo projetos que exploram a história e a cultura afro-brasileira e indígena há muitos anos na escola. O objetivo é sempre possibilitar que os alunos se vejam representados e compreendam a riqueza de suas raízes. Além disso, trabalho para fomentar um ambiente de diálogo aberto sobre questões de racismo e preconceito, desafiando estereótipos e promovendo o pensamento crítico. Através de debates, leituras e atividades práticas, meus alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências e as de seus colegas, fortalecendo a empatia e o respeito mútuo.

É crucial para mim que os alunos saibam que a escola é um lugar onde eles podem ser autênticos e onde suas experiências e sentimentos são validados. Procuro ouvir e apoiar cada

um deles, entendendo as particularidades de suas vivências e trabalhando para criar um ambiente de aprendizagem que combata as desigualdades.

Minha prática pedagógica é, portanto, um reflexo direto da minha experiência pessoal. É uma forma de transformar a dor em ação positiva, de lutar por um futuro no qual todos, independentemente de sua cor ou origem, possam ter a mesma oportunidade de crescer e se desenvolver.

Assim, na semana de 20 de novembro sempre costumo realizar o Projeto da Consciência Negra no Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, com o intuito de fazer o fechamento das atividades relacionadas a cultura afro. Atividades realizadas durante todo período letivo pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia. De fato, essa não é e nem deveria ser uma atribuição exclusiva minha. Todos os anos, a direção do colégio solicita ao corpo docente a organização de projetos de atividades que integrem a escola. No entanto, meus colegas talvez prefiram que eu, uma professora negra, deva assumir esse trabalho. Para não deixar meus alunos na mão, em 2023 organizei mais uma vez um projeto de intervenção para celebrar a Semana da Consciência Negra. O que eu ainda não sabia é que esse projeto se tornaria o próprio projeto de intervenção que é debatido nesta dissertação.

No projeto inicial apresentei ao colégio a proposta de realização de um desfile de moda, que seria realizado pelos 1<sup>os</sup> anos (3 turmas), com criação de peças de roupas com ênfase na cultura afro e indígena, utilizando materiais reciclados na confecção dos figurinos. As turmas de 2<sup>o</sup> ano (3 turmas) ficaram encarregados da apresentação da peça teatral “Cemitério dos Escravizados”, elaborada por estudantes da própria escola em 2019. Os 3<sup>os</sup> anos (2 turmas) montariam uma sala temática, resgatando as rezadeiras e suas rezas, as benzedeiras, as parteiras e as plantas medicinais africanas, seus benefícios, malefícios e dosagens. Todo esse projeto foi organizado para a escola levando em consideração a Lei 10.639/2003 que enfatiza a importância do trabalhar as culturas, afro, indígena em todas as disciplinas e em todo o período letivo. Afinal, promover a conscientização e valorização da cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, por meio de intervenções didáticas que abordem a Lei 10.639/03, visa não apenas a inclusão e o respeito à diversidade cultural, mas também a reflexão crítica sobre as problemáticas sociais enfrentadas pela comunidade escolar e seu entorno, estimulando o protagonismo dos alunos na construção das atividades fomenta-se um espaço inclusivo e respeitoso.

Nesta dissertação, procuro apresentar e analisar as atividades desenvolvidas ao longo dos anos letivos de 2023 (agosto a dezembro) e 2024 (de fevereiro a setembro). Ao final, espero conseguir contribuir ao debate sobre práticas pedagógicas que favoreçam uma educação antirracista. Também espero conseguir demonstrar como as práticas vivenciadas por mim e por meus estudantes no Colégio Estadual Zumbi dos Palmares tem ajudado a integrar a comunidade escolar e a promover diálogos sobre as problemáticas enfrentadas pelos nossos estudantes, buscando o fortalecimento da identidade coletiva da escola e da própria população negra que reside na Vila Zumbi, em Colombo-PR.

## 2. ONDE O SABER SE FAZ LUTA: A ESCOLA COMO QUILOMBO DE MEMÓRIAS E JUSTIÇA

*Busco meu país lá onde se aprecia o ser-adicionado, sem dissociar seus múltiplos estratos. Busco meu país lá onde a fragmentação identitária está desaparecendo. Busco meu país lá onde os braços do Atlântico se fundem para criar a tinta da malva que transmite incandescência e doçura, o calor da existência e a alegria de viver. Busco meu território numa página em branco; numa caderneta elas cabem numa mala de viagem. Então, onde quer que eu pouse minhas malas, estou em casa. Nenhuma rede impedirá as algas do Atlântico de navegarem e saborearem as águas pelas quais passam. Raspe, varra o fundo do mar, encharque em tinta de lula, escreva a vida na crista da onda. Deixe soprar o vento que canta meu povo navegante, o Oceano embala apenas aqueles que ele chama, eu não conheço a amarração. A partida é o único horizonte oferecido àqueles que buscam os mil caixões onde o destino esconde as soluções de seus mil erros. (DIOME. Fatou, 2019, p. 206).*

Falar sobre racismo é retomar um tema muito discutido nas escolas brasileiras. No entanto, quando ele vem à tona nas salas de aula, nas reuniões pedagógicas ou mesmo nos corredores da escola, frequentemente ficamos com a sensação de que coletivamente aprendemos pouco sobre o assunto e ainda temos muito o que conversar.

O Brasil, marcado por sua diversidade cultural e étnica, também carrega o peso histórico do racismo. Desde os tempos coloniais, a estrutura social brasileira foi construída sobre uma base de desigualdade racial. Como diz Lélia Gonzales no artigo *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*, quando expõe sobre ser negro:

*Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país).” (GONZALES, p.231)*

Demonstrando que a população negra no Brasil sofre de maneiras explícitas e implícitas com o racismo e o preconceito do branco em todas as esferas sociais, legado do período de escravidão que perdurou por séculos e ainda está presente em diferentes expressões e atitudes do brasileiro, percebe-se que ele não foi erradicado, mas encoberto, disfarçado, uma sociedade que embranquece seus filhos. Como coloca Cida Bento em seu livro *O Pacto da Branquitude*, onde aponta que: “não temos um problema negro no Brasil,

mas nas relações entre brancos e negros, onde os brancos possuem mais oportunidades que os negros. Que ocorre um desejo de autopreservação de uma sociedade que se sente ameaçada pelo ‘diferente’, sendo este sentimento a essência do preconceito. (BENTO, 2022).

No contexto brasileiro, o racismo se entrelaça com outras formas de discriminação, como a questão socioeconômica, a corrupção política, a falta de acesso a serviços básicos, o discurso sobre a meritocracia cuja ideia de que o sucesso é alcançado através do mérito individual, isto é, habilidades, esforços e realizações, uma ideia que revela desigualdades profundas e persistentes entre brancos e negros, reverberando por meio de desigualdades educacionais, econômicas e sociais (BENTO, 2022)

Ao longo da história, a marginalização e a exclusão dos negros foram justificadas através de estereótipos negativos e da crença na superioridade racial branca. De acordo com Sueli Carneiro, a escola é um espaço que faz o papel de reprodutora da ideologia de raça superior em detrimento a outra inferiorizada, utilizando-se de mecanismos de fixação e naturalização desta diferença racial. Essa ideologia que permeia instituições, leis e políticas públicas, perpetuando um ciclo de desigualdade e injustiça, cada vez mais enfatiza a desmoralização da cultura de um em detrimento ao outro, colocando a religiosidade, a cor, a cultura de um inferior a cultura de outro.

O racismo estrutural se manifesta de diversas maneiras, desde a segregação residencial até a disparidade no acesso à educação e ao mercado de trabalho. O racismo estrutural colocado por Sílvio de Almeida no seu livro *Racismo Estrutural*, tem como base o racismo institucional, sendo que as instituições realizam diferenciações entre as pessoas em diferentes critérios como: raça, cor, gênero, poder econômico, dentre outros. Isso acaba por se estruturar como ideia a ser seguida e institucionalizada por todos os segmentos da sociedade. Por exemplo, a falta de investimento em áreas periféricas, majoritariamente habitadas por pessoas negras, contribui para a reprodução da pobreza e da violência nessas comunidades, criando um ciclo vicioso de desigualdade.

Além disso, o racismo leva muitos indivíduos negros a internalizarem estereótipos negativos sobre si mesmos, o que pode impactar negativamente sua autoestima e oportunidades de vida.

O ambiente escolar, considerado um espaço de aprendizado e socialização, infelizmente não está imune ao problema do racismo. Como observa Nilma Lino Gomes: “a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só

conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p.40). Nas instituições escolares, tanto públicas quanto privadas, o racismo pode se manifestar de várias formas, desde a discriminação explícita até formas mais sutis de exclusão e marginalização.

Nilma Lino Gomes (2002, p.45), no artigo “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?”, afirma que:

Pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas.

O grande aumento de ações radicais de preconceito, racismo e intolerância estão cada vez mais evidentes nas escolas. Os apelidos vexatórios, as “brincadeiras” sem noção, o descaso com os sentimentos dos outros e a enorme sensação de impunidade faz com que as instituições de ensino se sintam de mãos atadas com os crescentes atos de violência.

Outra das maneiras pelas quais o racismo aparece nas escolas é através do currículo e dos materiais didáticos. De acordo com Sueli Carneiro, em seu livro *Dispositivo de Racialidade*, o conceito de **EPITEMICÍDIO** refere-se a uma espécie de suicídio/morte de todo e qualquer conhecimento advindo de uma raça considerada inferior, ou seja, a negra, esfacelando a cultura e impondo em seu lugar outra “superior”.

O resultado é a subjetividade fragmentada, construída no entroncamento de uma herança cultural esfacelada pela violência colonial com a imposição dos valores ocidentais, via aculturação, que dificulta engendrar coletivamente as condições que conduzam à superação dos estigmas e resgate da plena humanidade.

Aplicado ao campo da educação, o epistemicídio permite analisar a construção do Outro como não ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua intersecção com o experimento colonial que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente. A negação do Outro como sujeito de conhecimento se exprime em políticas nas quais o acesso ao conhecimento é negado ou limitado e que via de regra impõem um destino social apartado das atividades intelectuais. São políticas que promovem a profecia autorrealizadora e legitimadora de uma inferioridade intelectual essencializada e que decretam a morte da identidade como condição de superação do estigma, condenando os sobreviventes a uma integração social minoritária e subordinada. (CARNEIRO, 2023, p. 283-284)

Muitas vezes, a história e a cultura afro-brasileira e indígena são negligenciadas ou distorcidas, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e para a invisibilidade desses grupos étnicos. Além disso, a falta de representatividade nos livros didáticos e na equipe escolar pode reforçar a ideia de que apenas determinados grupos são valorizados e dignos de reconhecimento.

Outra forma de racismo nas instituições escolares é através do tratamento diferenciado dado aos alunos com base em sua cor de pele. De acordo com Sueli Carneiro, o negro deve ser civilizado para poder viver em uma sociedade branca, como é citado pela autora “um negro de alma branca”. Os alunos negros são mais suscetíveis a sofrerem punições mais severas, como suspensões e expulsões, em comparação com seus colegas brancos, mesmo quando seus comportamentos são semelhantes. Isso reflete não apenas preconceitos individuais por parte dos educadores, mas também a perpetuação de um sistema de justiça disciplinar injusto e discriminatório.

O artigo 26-A da Lei 10.639/2003 diz o seguinte:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Dessa forma, a Lei diz que trabalhar a cultura afro e suas grandes contribuições para o desenvolvimento de nosso país, não se limita ao dia 20 de novembro mas deve ser aplicada durante todo o ano letivo.

A prática da Lei nº 10.639/2003 na maioria das escolas, no entanto, costuma se restringir ao evento que marca o dia da Consciência Negra. Ela frequentemente é esquecida no decorrer do ano letivo pelas disciplinas, pelas instituições escolares e, pelos alunos. Mas o racismo e preconceito racial decorrentes deste “esquecimento” são praticados cotidianamente, deixando marcas invisíveis aos olhos brancos, mas profundas no corpo e nas trajetórias estudantis. Do ponto de vista estudantil,

(...) apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, às primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos (GOMES, 2002).

Esquecer a história ou embranquecê-la é negar nossa própria existência. Somos um povo de diversas e ricas culturas e entre elas está a africana. A cultura afro está marginalizada, desconsiderada, colocada como inferior, como sendo maligna e profana em seus rituais, fazendo com que o preconceito aumente e as ações de ódio e repúdio sejam, cada vez mais frequentes.

Com o intuito de incentivar a compreensão da cultura africana e suas inúmeras contribuições no moldar do viver brasileiro, este trabalho de intervenção pedagógica está sendo implementado no Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, no município de Colombo, no Estado do Paraná, com um histórico de lutas e resistências. A escola se localiza em uma comunidade da periferia da região metropolitana de Curitiba.

O objetivo desta dissertação, portanto, é desenvolver atividades relacionadas a cultura afro, que ocorrerão no período de agosto de 2023 a setembro de 2024, com as turmas de ensino médio. e analisar seu impacto na promoção de uma educação antirracista.

Durante todo o processo de realização das intervenções pedagógicas, as observações serão anotadas no Caderno de Campo. Caso possível, serão filmadas algumas atividades e também registradas em fotos. As intervenções se compõem de atividades divididas nos três níveis do ensino médio (1ºs, 2ºs e 3ºs anos) tanto do ensino regular como do técnico.

As turmas de 1ºs anos ficarão responsáveis por um desfile de moda enfatizando a cultura afro e suas contribuições para a cultura brasileira, onde serão enfatizados:

- **Estética afro-brasileira e indígenas:** utilizando elementos estéticos característicos da cultura afro-brasileira e indígena, como estampas, tecidos, padrões geométricos, cores vibrantes e acessórios tradicionais;
- **Inclusão de modelos de descendência afro e indígena:** dar visibilidade e representatividade aos afrodescendentes e indígenas, valorizando a diversidade étnico-racial e promovendo uma imagem positiva da beleza afro-brasileira e indígena;

- **Celebração de festividades e rituais afro-brasileiros e indígenas:** Inspirar-se em festividades como o Carnaval, com suas raízes afro-brasileiras, e incorporar elementos de celebração e rituais festivos na moda apresentada;
- **Narrativas históricas e contemporâneas:** contar histórias por meio das peças de moda que reflitam tanto a história ancestral quanto as contribuições contemporâneas da cultura afro-brasileira e indígena para a sociedade brasileira;
- **Educação cultural:** incluir informações sobre a história e significado por trás das peças de vestuário apresentadas durante o desfile, educando o público sobre a diversidade cultural e incentivando o respeito e a apreciação das diferentes culturas. Todas as peças serão confeccionadas com materiais reciclados (tecidos, lacres, tampinhas, papel, canudos, entre outros).

As turmas de 2º ano serão responsáveis pela apresentação de uma peça teatral chamada “Cemitério dos Escravos” que terá como objetivo:

- **Resgate histórico:** proporcionar uma reflexão sobre a história da escravidão no Brasil, destacando os horrores vividos pelos escravizados e a importância de reconhecer e aprender com o passado;
- **Conscientização sobre as injustiças históricas:** sensibilizar para as injustiças cometidas contra os afrodescendentes, explorando os impactos duradouros da escravidão na sociedade atual;
- **Promoção da igualdade racial:** defender a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial, combatendo o preconceito e a discriminação;
- **Estímulo ao diálogo intercultural:** incentivar o diálogo e a compreensão entre diferentes grupos étnico-raciais, promovendo o respeito mútuo;
- **Inspiração para a ação:** Inspirar o público a se engajar em ações concretas contra o racismo e em favor da justiça social por meio da mudança de comportamento;
- **Reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea:** estimular uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e as questões de poder que perpetuam a marginalização de certos grupos na sociedade;

- **Transformação pessoal e coletiva:** contribuir para a transformação pessoal dos espectadores, despertando consciências e incentivando mudanças individuais e coletivas em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva.

As turmas de 3º ano montaram uma sala temática com ênfase nas ervas medicinais utilizadas pelos povos africanos e trazidas para o Brasil, seus usos na medicina popular, bem como seus benefícios e malefícios. Também um resgate sobre as rezadeiras/benzedadeiras e parteiras muito utilizadas pela população brasileira. Esta sala tem como objetivo:

- **Educação e conscientização:** informar sobre a rica tradição do uso de ervas medicinais na África e como essas práticas foram preservadas e adaptadas na medicina popular brasileira;

- **Valorização da sabedoria ancestral:** reconhecer e valorizar o conhecimento tradicional das comunidades africanas sobre plantas medicinais, destacando sua eficácia e importância para a saúde;

- **Resgate cultural:** resgatar e preservar práticas tradicionais de cura, como o papel das benzedadeiras e parteiras, destacando sua contribuição para a saúde comunitária ao longo dos tempos;

- **Combate ao preconceito:** desafiar estereótipos negativos associados às práticas de cura tradicionais, demonstrando sua legitimidade e relevância na história;

- **Inclusão e diversidade cultural:** celebrar a diversidade cultural e étnica, reconhecendo as contribuições das comunidades africanas para a medicina e a cultura brasileira;

- **Fortalecimento da identidade cultural:** fortalecer a autoestima e a identidade cultural das comunidades afrodescendentes, oferecendo uma representação positiva e respeitosa de suas práticas de cura tradicionais;

- **Diálogo intercultural:** promover o diálogo e a compreensão entre diferentes grupos étnico-raciais, incentivando a troca de conhecimentos e experiências sobre práticas de saúde e bem-estar;

- **Inspiração para práticas sustentáveis:** estimular o interesse por práticas de saúde sustentáveis e respeitosas com o meio ambiente, como o uso responsável de plantas medicinais e recursos naturais.

No ano de 2024, no mês de setembro foi realizada a Feira do Conhecimento, onde as turmas de 1º, 2º e 3ºs anos do ensino médio apresentaram cientistas afrodescendentes

femininas e seus experimentos, em que cada turma ficou encarregada de duas cientistas. Os objetivos desta atividade são:

- **Visibilidade e reconhecimento:** destacar e valorizar as contribuições significativas de mulheres cientistas negras ao longo da história e nos diferentes campos da ciência;
- **Inspirar jovens:** motivar estudantes, especialmente meninas negras, a se interessarem por ciência e seus diferentes campos de atuação;
- **Fomento à pesquisa científica:** estimular o interesse por projetos de pesquisa científica entre os estudantes, com foco em temas relacionados às contribuições das mulheres cientistas negras.

Espera-se, assim, que crianças e jovens possam reconhecer e se reconhecerem na composição social do país, independentemente de sua cor de pele. Que os corpos negros e os cabelos encaracolados não sejam motivos para nenhum desconforto, ou não pertencimento à sociedade, mas sim uma questão de orgulho de quem se é. Afinal, “Só se teme o que não se conhece. Esquecer, esconder-se por detrás de máscaras brancas, não fará cessar os clamores dos abusados que perpetuam o racismo”, como disse Frantz Fanon (1983). Tem-se o dever de fazer-se ouvir, conhecer e mostrar que fazemos parte da história e da cultura brasileira.

Considerando que faço parte do corpo docente desta instituição, o que possibilita uma observação mais longa e um contato mais profundo com a comunidade escolar, o trabalho terá início com um relato socioantropológico do bairro Zumbi dos Palmares e do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, por meio do qual será possível situar as reflexões teóricas pedagógicas propostas para a intervenção na escola e ter uma visão dos alunos que trabalharemos, suas necessidades e anseios. Além disso, buscamos compreender o impacto dessas intervenções na promoção de uma cultura escolar antirracista, no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e na construção de relações interculturais positivas.

As intervenções pedagógicas desempenham um papel fundamental nesse processo, oferecendo ferramentas e estratégias para desconstruir preconceitos, promover a conscientização e fomentar a valorização da diversidade étnico-racial. Como coloca Nilma Lino Gomes:

*(...) quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na*

*construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003).*

Com a implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das escolas de educação básica, representando um marco importante na promoção da igualdade racial e na valorização da diversidade cultural no Brasil e, apesar de sua relevância e impacto, a implementação efetiva dessa lei enfrenta desafios.

A lei foi criada com o objetivo de promover a valorização e a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares do ensino fundamental e médio. Sua implementação foi uma resposta a uma demanda histórica por reconhecimento e representatividade das contribuições desses grupos étnico-raciais para a formação da identidade nacional brasileira. Ela também é o resultado, como esclarece Nilma Lino Gomes:

*(...) do questionamento central que o movimento negro faz ao mito da democracia racial (a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais do nosso país, fruto da relação do colonizador português com os povos por ele dominados), arraigado no imaginário social brasileiro, sobretudo na educação escolar. Uma das formas de superação desse mito, destacada pelo movimento negro, é a implementação de políticas de correção das desigualdades raciais, ou seja, de ações afirmativas, como estratégias de superação do racismo e de construção de uma democracia real. (GOMES, 2011, p.138)*

Antes da promulgação dessa lei, o currículo escolar brasileiro frequentemente negligenciava a história e cultura afro-brasileira e indígena, privilegiando uma visão eurocêntrica e excludente da sociedade. Essa lacuna no ensino contribuía para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminações raciais, além de ignorar a diversidade étnica e cultural presente no Brasil.

A Lei 10.639/03 representou um marco importante na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial no país. Ao incluir o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, reconheceu a importância desses grupos na formação da identidade nacional e na construção da sociedade brasileira. Além disso, contribuiu para ampliar o acesso dos estudantes a conhecimentos e reflexões sobre a diversidade étnico-racial do país, estimulando o respeito à pluralidade cultural e o enfrentamento de preconceitos e estereótipos.

Embora a lei tenha sido promulgada há mais de duas décadas, ainda existem lacunas significativas na sua implementação nas escolas. Muitos professores e gestores educacionais enfrentam dificuldades em adaptar seus planos de ensino para incorporar as temáticas afro-brasileiras e africanas.

A educação desempenha um papel crucial na formação da identidade e na promoção da igualdade racial. Muitos alunos e até educadores têm preconceitos e estereótipos enraizados que influenciam negativamente a percepção e o tratamento de alunos de diferentes etnias e origens. Esses preconceitos podem ser inconscientes, mas afetam a dinâmica escolar e a autoestima dos alunos. Muitas vezes o racismo e o preconceito se manifestam em comportamentos de bullying e discriminação entre alunos.

Muitos currículos escolares ainda apresentam uma visão Eurocêntrica e omitem ou distorcem a contribuição e a história de povos afro-brasileiros e africanos. Isso contribui para a marginalização de culturas e identidades, reforçando preconceitos.

O atual contexto de implementação da lei 10.639 é um momento propício para a introdução no campo da formação de professores, quer seja inicial ou em serviço, de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra. O desafio está colocado. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente. (GOMES, 2003, p. 181)

A luta contra o racismo e a discriminação começam na educação. Desenvolver intervenções pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural são fundamentais para a construção de um ambiente escolar inclusivo e para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos.

A luta contra o racismo e o preconceito dentro das escolas é uma questão de extrema importância e urgência, especialmente quando se considera a profunda experiência pessoal de quem já sofreu essas injustiças. Minha própria trajetória como aluna é marcada por experiências dolorosas de racismo e preconceito, e elas me levaram a buscar refúgio na literatura e no autoconhecimento, ferramentas que se tornaram essenciais para minha recuperação e empoderamento. A literatura me ofereceu uma janela para mundos diversos e sonhos de um lugar sem cor, raça e medos. O autoconhecimento, por sua vez, foi crucial para desenvolver minha autoestima e resiliência, permitindo reconhecer meu próprio valor e

potencial apesar das adversidades, e essa vivência pessoal reforça minha convicção de que é fundamental combater essas práticas prejudiciais no ambiente escolar.

A escola é um espaço crucial para a formação de valores e atitudes e a educação é uma ferramenta poderosa para prevenir e quebrar ciclos de discriminação. Promover práticas pedagógicas que abordem questões sobre racismo e preconceito incentivam a autoexpressão e a reflexão crítica que contribuem para a formação dos estudantes. Intervenções pedagógicas que abordam questões de racismo e preconceito desde cedo ajudam a construir uma base sólida para a igualdade e o respeito. Assim coloca Nilma Lino Gomes:

Atentos à importância do trabalho com a questão racial e com a responsabilidade social da escola na desconstrução de estereótipos raciais, alguns estabelecimentos de ensino, sobretudo do setor público, já desenvolvem trabalhos e projetos voltados para a valorização da cultura negra. (GOMES, 2003)

Ao realizar intervenções dentro do ambiente escolar estimulamos formas de aproximação, compreensão e sensibilização em relação ao preconceito racial e destacamos as contribuições dos povos africanos que foram e são tão valiosas para a formação da sociedade brasileira quanto a dos povos europeus. Espera-se, assim, que mais crianças e jovens possam reconhecer e se reconhecerem na composição social do país, independentemente de sua cor de pele. Onde os corpos negros e os cabelos encaracolados não sejam motivos para nenhum desconforto, ou não pertencimento à sociedade, mas sim uma questão de orgulho de quem se é.

### 3. DE ONDE VÊM O RACISMO?

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural (GOMES, 2003).

Para compreendermos o bairro onde a instituição escolar em que trabalho se insere, precisamos entender o que é racismo, preconceito e discriminação, como também quando e como se inicia. Segundo a Enciclopédia Jurídica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em texto escrito pelo Professor de Filosofia do Direito Sílvio Luiz de Almeida:

*“O racismo é uma forma de discriminação que leva em conta a raça como fundamento de práticas que culminam em vantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora relacionado, o racismo, difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo acerca de um determinado grupo racial baseado em estereótipos que pode ou não resultar em práticas discriminatórias nocivas. Nesse sentido, considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta e indireta. A discriminação direta é o repúdio ostensivo de indivíduos ou grupos motivados pela condição racial, como o que ocorre em países que proíbem a entrada de negros ou judeus em certas localidades ou que neguem visto de entrada a pessoas de origem árabe ou persa. Já a discriminação indireta é um processo intrageracional, em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada (discriminação de fato) ou em que se impõem regras de “neutralidade racial” (colorblindness) sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas (discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso). A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social - o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e até de sustento material - será afetado. Ainda sobre a discriminação, é importante dizer que é possível falar também de uma discriminação positiva, que é a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados a fim, justamente, de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa (a que causa prejuízos e desvantagens). A discriminação positiva tem sido invocada como fundamento das políticas de ação afirmativa em geral. O racismo, que se materializa como discriminação racial, caracteriza-se pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, desse modo, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que as condições de subalternidade de um grupo racial e, por outro lado, de privilégios de outro, encontram condições de reprodução nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. O racismo pode levar à segregação, ou seja, na divisão espacial das raças, o que resulta em bairros (guetos, bantustões, periferias etc.), localidades, estabelecimentos comerciais, serviços públicos - como escolas e hospitais - de frequência exclusiva para membros de certos grupos raciais, como são exemplos os regimes segregacionistas dos EUA, o*

Apartheid Sul-africano e, para autoras como Michelle Alexander<sup>11</sup> e Angela Davis, o atual sistema carcerário estadunidense.” (abril, 2017)

O racismo, o preconceito e a discriminação em bairros de periferia são fenômenos complexos que têm raízes profundas tanto históricas quanto sociais, principalmente naqueles em que sua população é majoritariamente negra, enfrentando diferentes desafios como falta de acesso a serviços de qualidade, infraestrutura precária e oportunidades de emprego limitadas. Isso ocorreu e ainda ocorre na Vila Zumbi dos Palmares no Município de Colombo, região metropolitana de Curitiba no Estado do Paraná. Uma vila que surge por meio de processo de invasão, por pessoas advindas do interior do Estado em busca de uma vida melhor e mais digna, repleta de sonhos e anseios de na cidade grande conseguirem um emprego, uma casa, educação para os filhos.

Invadir o espaço foi a única alternativa encontrada pelos moradores que não possuíam condições financeiras de adquirir um lote para construir sua residência. Esta história é muito bem contada pelos alunos do 3º ano A por intermédio de um cordel criado por eles no ano de 2024 para as disciplinas de Sociologia I e Projeto de Vida, onde é contada a história de uma das primeiras moradoras da vila, que é vó de uma das alunas da turma. A atividade foi exposta nos corredores do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares durante a Feira do Conhecimento e Mostra Cultural no mês de agosto do corrente ano.

Vila Zumbi dos Palmares traz o estigma que perpetua a ideia de inferioridade. Isso se manifesta em diversas formas, como a exclusão social, a marginalização e a violência, tanto física quanto simbólica. Preconceito muitas vezes reforçado pela mídia, com ênfase nas notícias de violência e tráfico de drogas, como também pela sociedade em geral, que os enxerga como à parte. Esses estereótipos podem levar a uma visão distorcida da realidade, onde as pessoas de comunidades periféricas são frequentemente vistas como criminosas ou preguiçosas, ignorando suas lutas e aspirações.

Isso nos leva ao que Sílvio Luiz de Almeida diz em seu livro *Racismo Estrutural*, particularmente quando realiza uma classificação da palavra Racismo em três concepções: Racismo Institucional, Individualista e Estrutural. Segundo o autor, o **Racismo Individual** seria “um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma ‘irracionalidade’ a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais.” (ALMEIDA, 2019, p. 25).

O combate ao racismo individual é uma questão de grande relevância e urgência, dada a histórica desigualdade racial que permeia a nossa sociedade. No Brasil, diversas ações legais e políticas públicas têm sido implementadas ao longo dos anos, mas muitas vezes não observadas pela sociedade.

O que se tem que compreender é que a cultura afro-brasileira é um dos pilares da identidade nacional, refletindo a rica diversidade que compõe o Brasil. Desde a chegada dos africanos ao país, suas tradições, religiões e modos de vida influenciaram profundamente a sociedade brasileira. Segundo Lilia Schwarcz :

“O país não só foi o último a abolir essa forma perversa de mão de obra nas Américas, como aquele que mais recebeu africanos saídos de seu continente de maneira compulsória, além de ter contado com escravos em todo o território. Com as primeiras levas chegando em 1550 e as últimas na década de 1860, já que existem registros de envio ilegal de africanos entre 1858 e 1862, estima-se que 4,8 milhões de africanos tenham desembarcado no Brasil. Tais dados fizeram do Brasil colonial e pós-colonial uma sociedade mestiçada mas também profundamente marcada pela presença africana.” (2018, p. 17)

No entanto, essa cultura enfrentou e ainda enfrenta desafios significativos, incluindo discriminação e marginalização. Neste contexto, a legislação brasileira tem buscado reconhecer e proteger os direitos da cultura afro.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, estabelece em vários pontos de seu texto regulamentações quanto a não prática do racismo individual, como no Título I – Dos Princípios Fundamentais – Artigo 3º, IV, em que é dito “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, como também no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais – Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos – Artigo 5º em que é dito “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. No Capítulo II – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção II – Da Cultura – Artigo 215 diz: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” No § 1º do mesmo artigo cita: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

O artigo 215 assegura o direito à cultura, reconhecendo a diversidade cultural como um patrimônio a ser protegido. Além disso, o artigo 216 define a cultura afro-brasileira como parte do patrimônio cultural brasileiro, garantindo sua preservação e promoção.

A Lei nº 7.716 de 1989 é um marco importante no combate ao racismo no Brasil. Essa legislação tipifica os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, estabelecendo penas para quem praticar atos de racismo. Essa lei é fundamental para a responsabilização de indivíduos que cometem atos discriminatórios, seja em ambientes públicos ou privados. Esta foi alterada pelo Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288/2010 que estabelece políticas públicas para a promoção da igualdade racial, buscando combater a discriminação e promover a inclusão social da população negra.

Além disso, políticas públicas voltadas para a promoção da cultura afro, como o Programa Brasil Afro, têm sido implementadas para fomentar a inclusão social e a valorização das tradições afro-brasileiras. Essas iniciativas são essenciais para combater a desigualdade.

Outra ação significativa é a criação de políticas de promoção da igualdade racial, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que, segundo o site do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, tem como competências as seguintes atribuições:

I - Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial;

II - Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;

III - Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial;

IV - Coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial;

V - Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;

VI - Acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica.

A educação desempenha um papel crucial na formação da identidade cultural e na promoção do respeito à diversidade e no combate ao racismo. A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, buscando promover a valorização da cultura negra e a conscientização sobre a importância da igualdade racial desde a infância, é um exemplo de como a legislação pode promover a valorização da cultura afro. Essa lei é um passo importante para a inclusão e reconhecimento da contribuição africana na formação da sociedade brasileira. Quanto à Lei nº 11.645/08, além de incluir a cultura afro-brasileira, também assegura o ensino da história e cultura indígena, promovendo o respeito e a valorização das diversas culturas que compõem a sociedade brasileira.

Já a Lei 11.684/08 estabelece diretrizes para a promoção da cultura afro-brasileira nas escolas, reconhecendo a importância do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Essa lei é um marco na luta pela inclusão e valorização das raízes africanas no Brasil, promovendo a diversidade cultural e o respeito às diferenças. E a Lei 11.415/2017, por sua vez, complementa essa iniciativa ao incluir a temática afro-brasileira nos currículos escolares, reforçando a necessidade de uma educação que respeite e valorize a pluralidade cultural do país.

A Resolução nº 3/2018, que aprova a nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz diretrizes que enfatizam a importância do ensino da cultura afro-brasileira, promovendo a formação de uma identidade crítica e consciente entre os estudantes. A BNCC estabelece que o conhecimento sobre a cultura afro deve ser abordado de forma transversal, integrando-se a diversas disciplinas e promovendo uma educação antirracista.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente a Resolução 1/2004 e a Resolução 2/2015, também desempenharam um papel crucial na implementação de uma educação que valorize a cultura afro-brasileira. Essas resoluções orientam os educadores a desenvolverem práticas pedagógicas que respeitem e promovam a diversidade cultural, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

Apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva dessas leis e diretrizes ainda enfrenta desafios significativos. A resistência cultural, a falta de formação adequada para os educadores e a escassez de recursos são obstáculos que precisam ser superados. É fundamental que haja um comprometimento coletivo, envolvendo governo, escolas e comunidades para que a cultura afro-brasileira seja verdadeiramente valorizada e integrada ao cotidiano educacional.

Essas mudanças não ocorreram aleatoriamente, mas é fundamental compreendermos o contexto social e político do Brasil no início dos anos 2000, um período marcado por intensas transformações sociais e pela luta por direitos.

A ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, representou uma mudança significativa na política brasileira, trazendo à tona questões de desigualdade social e racial que haviam sido historicamente negligenciadas. O governo Lula promoveu programas como o Bolsa Família, que visava reduzir a pobreza e a desigualdade. Segundo Pochmann (2011), essas políticas não apenas melhoraram as condições de vida de milhões de brasileiros, mas também contribuíram para a mobilização social e a conscientização sobre questões de classe e raça.

Entretanto, a política brasileira também enfrentou desafios. A crise econômica que começou em 2014 trouxe à tona as fragilidades do modelo de crescimento adotado. A recessão afetou desproporcionalmente as populações mais vulneráveis, incluindo a população negra, que já enfrentava desafios estruturais em termos de acesso a emprego e renda revelando a fragilidade das instituições democráticas.

O movimento negro desempenhou um papel crucial nas mudanças políticas, sociais e econômicas dos anos 2000. A mobilização por direitos civis, educação e igualdade racial se intensificou, resultando em uma maior visibilidade das questões raciais na agenda política. Organizações como a UNEAFRO (União de Negros pela Igualdade), fundada em 2009, e o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, foram fundamentais na luta por políticas públicas que visassem a equidade racial. A luta por direitos civis e igualdade racial ganhou força, com a criação de políticas afirmativas, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) para universidades públicas, aprovada em 2012. Essa legislação foi um marco importante na luta contra a exclusão educacional e social dos negros no país.

Além disso, a década foi marcada por um aumento na produção cultural e na representação de negros na mídia, refletindo uma mudança na percepção social sobre a identidade racial. A valorização da cultura afro-brasileira, por meio de eventos como a Semana da Consciência Negra, contribuiu para a construção de uma nova narrativa sobre a história e a contribuição dos negros para a sociedade brasileira.

Nesse período, também ocorre um aumento significativo de líderes negros em espaços de decisão política, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade

Racial (SEPPPIR) em 2003, passo importante para a inclusão das demandas da população negra nas políticas governamentais.

Os movimentos sociais, por meio de organizações não governamentais e coletivas contra o racismo, desempenharam um papel de fundamental importância, principalmente na denúncia de casos de discriminação, na promoção de campanhas educativas e na pressão por políticas públicas efetivas.

Sílvio Luiz de Almeida (2019, p. 25) nos coloca que o **Racismo Institucional** “(...) não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.” Ele acrescenta ainda que:

“o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.” (2019, p.25)

Diferente do racismo individual, que se manifesta em atitudes e comportamentos de pessoas, o racismo institucional é mais insidioso, pois está enraizado nas estruturas sociais e organizacionais, tornando-se parte do funcionamento cotidiano das instituições.

Essas manifestações podem ser observadas em diversas esferas, como na educação, saúde, mercado de trabalho e sistema de justiça. No campo educacional, as desigualdades no acesso a recursos e oportunidades de aprendizado são evidentes. Escolas em áreas predominantemente habitadas por pessoas negras e pardas frequentemente recebem menos investimento, resultando em infraestrutura precária e falta de materiais didáticos adequados. Isso não apenas limita o potencial acadêmico dos estudantes, mas também perpetua a ideia de que a educação de qualidade é um privilégio de poucos. Segundo Léo Rodrigues em seu trabalho – Reportagem IBGE revela desigualdades no acesso à educação e queda no analfabetismo, vinculada ao site da Agência Brasil, publicado em 07/2023, quando fala do acesso à Educação, segundo os dados do IBGE de 2022, relata que:

“No Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram o ensino médio manteve trajetória de crescimento e alcançou 53,2% no ano passado. O percentual da população com ensino superior completo saltou de 17,5% em 2019 para 19,2% em 2022. No entanto, nota-se novamente realidades distintas no recorte por cor ou raça: enquanto 60,7% dos brancos com pelo menos 25 anos haviam finalizado o ensino médio, entre os pretos e pardos essa taxa foi de 47%.

“Há uma diferença de 13,7 pontos percentuais entre os dois grupos analisados. De 2016 para 2022, essa diferença caiu um pouco – era de 16,6 pontos percentuais em 2016 – porém se manteve em patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais eram distintas para esses grupos”, diz o IBGE. O levantamento mostra ainda que pretos e pardos com 25 anos ou mais estudam, em média, 1,7 anos a menos do que pessoas brancas. Números relacionados ao ensino superior reiteram as assimetrias. Na faixa etária entre 18 e 24 anos, 29,2% da população branca encontravam-se estudando em universidades no ano passado. Entre as pessoas pretas e pardas, essa taxa foi de 15,3%.”

No setor de saúde, o racismo institucional se revela na disparidade no acesso a serviços de saúde e na qualidade do atendimento. Estudos mostram que pessoas negras enfrentam barreiras significativas para receber cuidados adequados, muitas vezes resultando em piores desfechos de saúde. Essa situação é agravada por preconceitos que podem influenciar o diagnóstico e o tratamento, levando a uma desconfiança generalizada nas instituições de saúde por parte das comunidades racializadas. Segundo o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde lançado em outubro de 2023 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2023, p. 7) temos a seguinte observação: “ A população negra no Brasil detém os piores indicadores de saúde.”

Mesmo com a criação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) em 2009 que tem como diretrizes gerais: “ I – inclusão dos temas racismo e saúde da população negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da Saúde e no exercício do controle social na Saúde; II – Ampliação e fortalecimento da participação do Movimento Social negro nas instâncias de controle social das políticas de saúde, em consonância com os princípios da gestão participativa do SUS, adotados no Pacto pela Saúde; III – incentivo à produção do conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra; IV – Promoção do reconhecimento dos saberes e práticas populares de saúde, incluindo aqueles preservados pelas religiões de matrizes africanas; V – implementação do processo de monitoramento e avaliação das ações pertinentes ao combate ao racismo e à redução das desigualdades étnico-raciais no campo da saúde nas distintas esferas de governo; VI – desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação, que desconstruam estigmas e preconceitos, fortaleçam uma identidade negra positiva e contribuam para a redução das vulnerabilidades” (PNSIPN – SUS – pg. 18), a falta

de incentivos, monitoramento e recursos, bem como a baixa implementação por parte dos municípios brasileiros, tem dificultado a implementação de ações concretas para reduzir as desigualdades étnico-raciais no setor de saúde. Neste mesmo boletim o Estado do Paraná encontra-se, em 2021, entre os últimos cinco Estados que possuem maior quantidade de municípios participantes nos programas oferecidos pelo PNSIPN (pg. 11), o que contribui para uma ineficácia em tratar a população afrodescendente.

O mercado de trabalho também é um campo onde o racismo institucional se manifesta de maneira alarmante. Candidatos negros enfrentam discriminação em processos seletivos, com currículos semelhantes sendo avaliados de forma diferente com base na raça do candidato. Além disso, a desigualdade salarial entre brancos e negros é uma realidade persistente, refletindo a desvalorização do trabalho de pessoas racializadas. Segundo reportagem vinculada ao site do Superior Tribunal do Trabalho que relata que:

“De acordo com o Observatório da Diversidade e da Igualdade de Oportunidades no Trabalho da Smartlab, plataforma conjunta da OIT com o Ministério Público do Trabalho (MPT), há uma diferença de remuneração relacionada a sexo e raça no setor formal. Enquanto a média salarial de um homem branco, em 2017, foi de R\$ 3,3 mil e a de uma mulher branca foi de R\$ 2,6 mil, a de homens e mulheres negros foi de R\$ 2,3 mil e R\$ 1,8 mil, respectivamente. Também houve segregação ocupacional de negros em cargos de direção – estes compunham apenas 29% dos cargos.

O estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, apontou que, no mercado de trabalho, os pretos ou pardos representavam 64,2% da população desocupada e 66,1% da população subutilizada. Além disso, o número de trabalhadores negros em ocupações informais era de 47,3%, enquanto o de brancos era de 34,6%.

Em relação ao rendimento médio, pessoas brancas ocupadas tiveram salário 73,9% superior ao da população preta ou parda (R\$ 2.796 contra R\$ 1.608). Entre os trabalhadores com nível superior completo, brancos ganhavam, por hora, 45% a mais que pretos ou pardos. Quanto à distribuição de renda, os pretos ou pardos representavam 75,2% do grupo formado pelos 10% da população com os menores rendimentos e apenas 27,7% dos 10% da população com os maiores rendimentos.”

Esse é um fenômeno complexo que se manifesta nas estruturas e práticas de instituições sociais, políticas e econômicas, perpetuando desigualdades raciais de forma sistemática e muitas vezes invisível. As práticas discriminatórias se tornam normativas, e as instituições, em vez de promoverem a igualdade, acabam reforçando estigmas e preconceitos.

Para combater o racismo institucional é fundamental que as instituições reconheçam sua responsabilidade e adotem medidas efetivas. Isso inclui a implementação de políticas

afirmativas que promovam a diversidade e a inclusão, bem como a revisão de práticas que possam ser discriminatórias. A formação contínua sobre questões raciais e a promoção de um ambiente de trabalho e aprendizado inclusivo são passos essenciais para desconstruir preconceitos e promover a equidade. A conscientização sobre o racismo institucional deve ser ampliada e as vozes das comunidades afetadas precisam ser ouvidas e valorizadas.

Quanto ao **Racismo Estrutural**, Sílvio Almeida declara: “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” (pg. 35)

O racismo estrutural no Brasil pode ser compreendido a partir de uma análise histórica que remonta ao período colonial e à escravidão. Segundo a historiadora Lilia Schwarcz no seu livro *Dicionário da Escravidão e Liberdade* (2018), a construção da identidade nacional brasileira foi marcada pela exclusão e marginalização da população negra, que, após a abolição da escravatura em 1888, continuou a enfrentar discriminação e desigualdade. Essa herança histórica se reflete nas instituições e nas práticas sociais contemporâneas, perpetuando um ciclo de exclusão.

Um dos principais campos em que o racismo estrutural se manifesta é na educação. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre negros é significativamente maior do que entre brancos. Além disso, a desigualdade no acesso a instituições de ensino superior é alarmante, com a população negra sub-representada nas universidades (IBGE, 2020). Essa disparidade educacional limita as oportunidades de emprego e ascensão social, perpetuando a pobreza entre as comunidades negras.

No mercado de trabalho, o racismo estrutural se evidencia nas disparidades salariais e nas oportunidades de emprego. Segundo o estudo de Pochmann (2017), trabalhadores negros recebem, em média, 40% menos do que seus colegas brancos, mesmo quando possuem níveis de escolaridade semelhantes. Essa desigualdade salarial é um reflexo das barreiras que a população negra enfrenta para acessar empregos de qualidade e cargos de liderança.

A segurança pública é outro campo em que o racismo estrutural se manifesta de forma brutal. A abordagem policial desproporcional e a criminalização da população negra são práticas recorrentes no Brasil. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), a taxa de homicídios entre jovens negros é alarmantemente alta, evidenciando a

violência institucionalizada que atinge essa população. Essa realidade não apenas perpetua o ciclo de violência, mas também reforça estigmas e preconceitos raciais.

O racismo estrutural no Brasil é um fenômeno complexo que exige uma análise crítica e um compromisso coletivo para sua superação. As desigualdades raciais presentes na educação, no mercado de trabalho e na segurança pública são reflexos de um sistema que perpetua a exclusão e a marginalização da população negra.

Em relação ao **Racismo Recreativo**, é nas escolas que ele mais ocorre. No livro *Racismo Recreativo: Feminismos Plurais*, coloca-se:

“Sendo o racismo um tipo de dominação social que procura manter o poder nas mãos do grupo racial dominante, suas formas de legitimação precisam também se modificar, pois suas práticas excludentes são sempre questionadas. Seu aspecto dinâmico permite que seus meios de operação sejam encobertos, de modo que relações hierárquicas possam ser explicadas a partir das características dos membros de minorias raciais e não a partir de estratégias de dominação.” (2019, pg. 30)

O que o texto sugere é que o racismo não é apenas uma questão de preconceito individual, mas sim um sistema complexo que busca perpetuar a hegemonia de um grupo racial sobre outros. O racismo é uma forma de dominação social, o que implica que ele está intrinsecamente ligado a relações de poder. A manutenção do poder nas mãos do grupo racial dominante não é apenas uma questão de controle direto, mas envolve também a legitimação de suas práticas. As sociedades constroem narrativas que justificam a desigualdade racial, muitas vezes disfarçando as verdadeiras intenções por trás dessas práticas, que precisam se modificar, à medida que são questionadas, essa adaptação pode ocorrer por meio da criação de novas justificativas que parecem mais aceitáveis socialmente, mas que, na essência, continuam a perpetuar o processo discriminatório. Essa tática de reinventar-se ao longo do tempo torna o processo mais sutil e ao mesmo tempo mais difícil de ser combatido. Essa ocultação é uma forma de desviar a atenção das estruturas sociais que sustentam a desigualdade, fazendo com que as vítimas do racismo sejam responsabilizadas por sua própria marginalização.

É nesse modo de ocultação que se insere o Racismo Recreativo. Para Luvell Anderson em seu livro *Feminismos Plurais* acrescenta:

“... o humor racista tem alguns aspectos importantes. Primeiro, está baseado em mensagens que reproduzem a concepção de que membros de certos grupos possuem defeitos morais, motivo pelo qual sempre estão envolvidos em situações ridículas. Segundo, ele reproduz estereótipos negativos sobre membros de grupos minoritários, o que reforça a percepção social de seus supostos defeitos morais inatos. Embora nem todo humor que representa grupos raciais seja racista, há aqueles que são nocivos porque propagam imagens negativas de minorias raciais. Terceiro, esse tipo de humor causa danos psicológicos e sociais às suas vítimas. Elas se sentem moralmente degradadas por causa de piadas racistas, além de sofrerem danos materiais em função da percepção negativa que as pessoas têm delas. Quarto, sua natureza está relacionada ao contexto cultural no qual sua produção ocorre. Quinto, o humor racista tem um caráter estratégico: ele existe para perpetuar os estereótipos responsáveis pela marginalização moral e material de minorias raciais. Ele tem sido utilizado como meio de legitimação social. Sexto, o humor racista também garante satisfação psicológica, especialmente para membros do grupo racial dominante. A reprodução de estereótipos negativos em relação a grupos minoritários também cria um sentimento de solidariedade entre aqueles que detêm poder político e cultural.”(2019, pg 54)

Essa concepção não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma estratégia que perpetua a marginalização de grupos minoritários. A ridicularização desses grupos serve para reforçar hierarquias sociais, onde o grupo dominante se coloca em uma posição de superioridade moral, e assim o humor é utilizado como uma ferramenta de opressão que desumaniza os indivíduos pertencentes a grupos minoritários. Essa repetição constante de imagens negativas contribui para a construção de uma narrativa social que justifica a discriminação e a exclusão, criando um ciclo vicioso de marginalização, causando danos significativos às suas vítimas, levando à degradação moral e a consequências materiais relacionadas ao bem-estar psicológico e à qualidade de vida das pessoas afetadas. O impacto do humor racista pode se manifestar em baixa autoestima, ansiedade e outras questões de saúde mental. O humor racista é uma estratégia que perpetua estereótipos que marginalizam grupos raciais.

O racismo recreativo nas escolas se manifesta de diversas formas e pode ter impactos significativos na vida dos estudantes. Esse tipo de racismo se refere a piadas, brincadeiras ou comentários que, embora possam parecer inofensivos ou engraçados, perpetuam estereótipos raciais e desumanizam indivíduos.

O racismo recreativo é frequentemente normalizado em ambientes escolares. A criança ou adolescente busca a aceitação dos colegas e dos professores nesse local de convivência social. Isso poderá levar esses discentes a tolerar e até mesmo participar de comportamentos discriminatórios como apelidos, frases depreciativas, comparações vexatórias, chegando por vezes a manifestações bruscas e intolerantes como brigas entre alunos. O que mais impulsiona

essas manifestações não é somente a cor da pele, mas principalmente o cabelo afro. Como Nilma Lino Gomes afirma em seu texto “Trajetórias Escolares corpo negro cabelo crespo”:

“...Alguns se referem ao cabelo como: ‘ninho de guacho’, ‘cabelo de bombрил’, ‘nega do cabelo duro’, ‘cabelo de picumã’! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombрил) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem). Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato família/escola. Para muitos negros, essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um ‘nós’ – criança e família negra – em oposição aos ‘outros’ – colegas e professores/as brancos. Embora o discurso que condiciona a discriminação do negro à sua localização na classe social ainda seja predominante na escola, as práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o status social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial.

Pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas. Embora atualmente os currículos oficiais aos poucos incorporem leituras críticas sobre a situação do negro, e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial no ambiente escolar, o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços.” (2002, p.45)

Mas o racismo recreativo também pode ocorrer pelos próprios profissionais da educação, entre eles os professores, quando permitem a fala discriminatória ou vexatória dentro de sala de aula, ou ainda quando se omitem ao escutarem as mesmas, ou quando em determinadas oportunidades avaliativas, como os Conselhos de Classe, ou análise do desempenho dos alunos, classificam pela cor da pele, sua posição social, seu baixo rendimento. Ou ainda enfatizando, como já presenciei em conselhos de classe que: “ele não aprende mais do que isso, não adianta fazer mais nada, é preto mesmo, vai é carregar caixa no mercado”, de professores que não conheciam ou faziam questão de estar à parte da realidade da comunidade escolar. Essa dinâmica é preocupante, pois contribui para a formação de um ambiente hostil e pode afetar a autoestima e o desempenho acadêmico dos alunos que são alvo dessas práticas. Moreira coloca:

O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: o racismo sem racistas. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência de disparidades raciais na nossa sociedade.(2020, p. 31)

As escolas são ambientes fundamentais para a formação de valores e comportamentos nas crianças e adolescentes. É um espaço onde os jovens começam a formar sua identidade e suas crenças. Se o racismo e o preconceito não forem abordados, esses comportamentos podem se enraizar, perpetuando ciclos de discriminação. Nessa dissertação, procuro demonstrar que ao ensinar sobre a história e a cultura de diferentes grupos étnicos, a escola pode ajudar os alunos a desenvolver empatia e compreensão. O que é essencial para a formação de cidadãos conscientes e críticos, que respeitam as diferenças. O ambiente escolar que combate o racismo e o preconceito torna-se um espaço seguro para todos os alunos, promovendo o bem-estar emocional e psicológico e permitindo que cada estudante se sinta valorizado e respeitado.

Quando os alunos aprendem a respeitar a diversidade na escola são mais propensos a levar esses valores para fora do ambiente escolar. Isso pode resultar em comunidades mais coesas e menos propensas a conflitos baseados em preconceitos.

Nossa escola é um agente ativo na luta contra o racismo. Isso envolve não apenas a implementação de políticas e práticas inclusivas, mas também a formação contínua de professores e funcionários para que possam identificar e combater comportamentos discriminatórios tanto entre alunos, como entre o corpo de profissionais da educação.

Nesta dissertação, procuro apresentar algumas das principais ações que pude desenvolver ao longo do período de agosto de 2023 a setembro de 2024 e que visaram integrar ainda mais a escola e a comunidade, incentivando o diálogo sobre questões étnico-raciais e contribuindo para a construção de uma identidade coletiva, crítica e antirracista, capaz de enfrentar o racismo em suas dimensões físicas, psicológicas, sociais e simbólicas.

No próximo capítulo, irei recuperar os fundamentos políticos e pedagógicos das lutas sociais travadas pelas populações negras no Brasil. Em seguida, tentarei descrever e analisar, as atividades que foram apresentadas em 2023 para todos os três turnos de funcionamento do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, em Colombo-PR. Ou seja, um desfile de moda, tendo como referencial a cultura afro e indígena; uma peça teatral, chamada “cemitério dos escravos”; uma sala temática sobre ervas medicinais da cultura africana, resgate das

rezadeiras e parteiras. Por fim, no último capítulo desta dissertação, apresentarei a feira do conhecimento sobre as mulheres negras nas ciências, realizada em 2024. Essas atividades serão descritas minuciosamente no decorrer do trabalho, bem como seus impactos nos estudantes, como também o que foi trabalhado sobre os movimentos sociais.

A lei 10.539/03 não apenas busca a inclusão, mas também propõe uma reflexão crítica sobre as problemáticas sociais que permeiam a comunidade escolar e seu entorno. Ao implementar intervenções didáticas que abordem essas temáticas, temos a oportunidade de criar um espaço onde a diversidade cultural é não apenas reconhecida, mas celebrada. As atividades planejadas ao longo do ano letivo integram a comunidade escolar, promovem diálogos que ajudem a desvelar as questões enfrentadas pelos estudantes, como o racismo e o preconceito racial. Essa abordagem crítica é essencial para que os alunos possam compreender a complexidade dessas problemáticas e suas manifestações em diferentes esferas da vida social.

Além disso, ao estimular o protagonismo na construção das atividades, não apenas os empodera, mas também os envolve ativamente no processo de aprendizado e na luta contra a discriminação. Essa participação ativa é crucial para o fortalecimento da identidade coletiva, permitindo que os estudantes se reconheçam e valorizem suas raízes culturais, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma consciência crítica sobre sua atuação como ser social.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, enfatiza a importância da conscientização como um processo de libertação. Freire argumenta que a educação deve ser um ato de diálogo, onde os educadores e educandos se envolvem em um processo de reflexão crítica sobre a realidade. Ao promover a valorização da cultura afro-brasileira e indígena não apenas cumprimos uma exigência legal, mas também criamos um espaço de diálogo que permite aos alunos refletirem sobre suas identidades e as injustiças sociais que enfrentam. Essa abordagem crítica é essencial para que os estudantes se tornem protagonistas de suas histórias, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva que resista à opressão.

Frantz Fanon, em sua obra *Os Condenados da Terra* (1968), discute a luta contra o colonialismo e a importância da identidade cultural na emancipação dos povos oprimidos. Fanon argumenta que a descolonização não é apenas um processo político, mas também uma luta cultural. A valorização das culturas afro-brasileira e indígena dentro do ambiente escolar é uma forma de resistência contra a colonialidade que ainda permeia a sociedade brasileira, desafiando narrativas hegemônicas que marginalizam suas vozes.

bell hooks (1994) por sua vez, traz uma perspectiva interseccional ao discutir a educação e a opressão em sua obra *Ensinando a Transgredir*. hooks enfatiza a importância de um ambiente educacional inclusivo que respeite as diversas identidades dos alunos, também coloca sobre a educação como um espaço de resistência e libertação. hooks argumenta também que a educação deve ser um espaço onde as vozes marginalizadas são ouvidas e valorizadas. Através de diálogos sobre racismo e preconceito, podemos nos tornar um espaço de cura e empoderamento, onde os alunos aprendam a valorizar suas próprias histórias e as dos outros.

Por fim, Stuart Hall (1997) discute a construção da identidade cultural e a importância do reconhecimento das diferenças. Para Hall, a identidade é uma construção social e histórica, e a educação deve ajudar os alunos a entenderem suas próprias identidades em um contexto mais amplo, promovendo o respeito e a valorização da diversidade.

Assim, ao integrar essas perspectivas pedagógicas, pretendo não apenas justificar o projeto de intervenção pedagógica que organizei no período de agosto de 2023 a setembro de 2024, mas sugerir que a implementação da Lei 10.639/03 não se limita a um cumprimento legal da normativa, se torna uma oportunidade de reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e raciais. As intervenções didáticas propostas não apenas promovem o respeito à diversidade, como também incentivam os alunos a se engajarem ativamente na luta contra o racismo e o preconceito, desenvolvendo uma consciência crítica que os capacita a transformar suas realidades.

#### 4. EDUCAR PARA A CONSCIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO SABER SOBRE O MOVIMENTO NEGRO E A JUSTIÇA SOCIAL

No início do ano letivo de 2024, enquanto estava começando a planejar minhas aulas para iniciar as atividades, senti a necessidade de recuperar a história das lutas do movimento negro por direitos e justiça social. A disciplina de Sociologia I, incluída na grade curricular de 2024, proporcionava esta possibilidade. Analisando seus conteúdos apresentados via Registro de Classe Online (RCO), vislumbrei uma janela para a aplicabilidade desta temática. Ao todo, foram 20 aulas (um pouco mais talvez) dedicadas ao tema, ou seja, um trimestre e meio, onde discutimos sobre o assunto. Nas primeiras delas, decidi como forma de sensibilização e reconhecimento das lutas e da força do movimento negro, realizamos trabalhos avaliativos em sala de aula, roda de conversa e debate sobre o assunto. Iniciei essas aulas com Abdias Nascimento, com seu livro *O Genocídio do povo brasileiro: processo do racismo mascarado*, onde coloca que o mito da “democracia racial” e o racismo mascarado foram construídos no Brasil desde o período de colonização:

“Devemos compreender ‘democracia racial’ como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da ‘mancha negra’; da operatividade do ‘sincretismo’ religioso; à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária- manipulando todos esses métodos e recursos - a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada ‘democracia racial’ que só concede aos negros um único ‘privilégio’: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora.” (1978, pg. 97)

Com esta citação, trabalhamos como o racismo no Brasil se manifesta de maneira sutil e insidiosa, sobre a ideia de uma convivência harmoniosa entre diferentes etnias, mas que, na prática, esconde um racismo estrutural profundamente enraizado. O Brasil se orgulha de sua diversidade cultural e étnica, promovendo a imagem de um país onde as diferenças são celebradas, mas essa narrativa serve para mascarar as desigualdades raciais. O racismo brasileiro é caracterizado por sua capacidade de se disfarçar, apresentando-se como uma forma de aceitação e inclusão, enquanto, na realidade, perpetua a marginalização e a exclusão dos negros.

A constituição da identidade negra no Brasil é atravessada por processos históricos de apagamento, silenciamento e desumanização, frutos diretos da colonialidade do poder e da lógica racista que estrutura a sociedade brasileira desde a sua fundação. A escravidão — um sistema econômico, social e simbólico — não apenas coisificou corpos negros, mas também desarticulou suas redes genealógicas, apagou memórias e estilhaçou laços comunitários, produzindo um sujeito despossuído de si e de sua história.

O apagamento da genealogia negra no Brasil se inscreve naquilo que Michel Foucault em seu livro *Microfísica do Poder* (1979) chama de “história em ruínas”, isto é, uma história feita de silêncios, ausências e narrativas negadas. Ao serem arrancados de suas terras, línguas, culturas e linhagens, os africanos escravizados tiveram seus nomes apagados, suas famílias desfeitas e sua ancestralidade interrompida, dando lugar a uma identidade imposta pela violência colonial. Essa descontinuidade forçada da memória é o que marca profundamente a dificuldade de muitos negros e negras brasileiros de traçarem suas origens para além dos registros da escravidão.

Achille Mbembe em seu livro *Necropolítica* (2018), ao refletir sobre a necropolítica, mostra como o colonialismo instituiu um regime de morte que não se limitou à destruição física dos corpos, mas também à destruição epistêmica e simbólica. O corpo negro, nesse contexto, torna-se o lugar de uma ausência imposta: ausência de nome, de origem, de história. A genealogia, nesse sentido, é um direito negado, pois é através dela que o sujeito se insere no mundo com dignidade, herança e pertencimento.

O Brasil adotou, após a abolição formal da escravidão, em 1888, uma política de apagamento sistemático da presença negra na construção da nação. A ideologia do branqueamento promoveu a ideia de que o Brasil melhoraria ao diluir biologicamente os negros por meio do cruzamento racial e da imigração europeia. Tal projeto não apenas excluiu os negros dos direitos sociais, mas também tentou apagar a marca da africanidade como fundamento da identidade nacional. Como bem aponta Lélia Gonzalez (1984), esse processo de mestiçagem forçada serviu para invisibilizar a experiência negra e transformar a diversidade racial em um mito de harmonia que, na prática, reforça a desigualdade.

A identidade negra, portanto, se constitui historicamente como uma construção de resistência contra esse processo de apagamento. Stuart Hall (2003) destaca que as identidades são formadas em contextos históricos, culturais e políticos específicos, sendo sempre posicionadas e nunca fixas. No caso da identidade negra brasileira, ela é forjada não apenas na dor da ausência, mas também na luta por presença, por memória e por reconhecimento. A

reconstrução genealógica, ainda que simbólica, torna-se um ato político de insurgência contra o epistemicídio promovido pela branquitude.

O apagamento da genealogia negra implica um efeito direto sobre o sentimento de pertencimento e sobre a formação do sujeito. A impossibilidade de nomear seus antepassados ou identificar sua etnia de origem rompe com a dimensão ontológica da existência. O nome, o sobrenome, a terra, a linhagem – todos esses elementos que constituem a identidade dos sujeitos brancos ou eurodescendentes – são negados aos descendentes de africanos escravizados. Essa ruptura produz o que Grada Kilomba (2019) denomina de “memória interdita”, ou seja, uma memória negada e silenciada, mas que insiste em reaparecer por meio de práticas culturais, religiosas e políticas.

Ocorre uma visão distorcida que é alimentada por esteriótipos que se perpetuam na mídia, na educação e nas interações cotidianas. O enaltecimento da “mistura de sangue” como uma virtude é uma tentativa de apagar a história de opressão e violência que marca a trajetória dos povos africanos. Essa narrativa não apenas deslegitima a identidade negra, mas também minimiza as lutas e as reivindicações por direitos e reconhecimento.

O sincretismo religioso é um exemplo de como as tradições africanas foram incorporadas à cultura brasileira, mas frequentemente de maneira superficial, sem o devido respeito e reconhecimento de suas origens. Quando apresentamos a citação de Alessandra Devulsky em seu livro *Feminismos Plurais*, que coloca:

“A religião católica fez parte desse processo violento ao demonizar as expressões culturais e religiosas de matriz africana, impondo santos e, claro, um messias embranquecido. Reagindo a essa violência, a umbanda, por exemplo, incorporou certas narrativas do panteão católico para sobreviver à marginalização e, posteriormente, ao cárcere, em razão das leis que criminalizavam terreiros, mães de santo e pais de santo.

A umbanda não é menos africano-centrada por incorporar certas imagens que podem remeter ao catolicismo, assim como a negra que alisa seu cabelo não é menos preta ao utilizar um signo branco para se manter no emprego. Essa maleabilidade, típica de sociedades que levam a violência com certos grupos à sua quintessência ao retirar dos sujeitos sua condição humana, faz dos negros oriundos da mestiçagem um alvo perfeito para um escoraçamento duplo: não são suficientemente escuros para os racial-puristas, tampouco absolutamente brancos para os racistas-eugenistas.(pgs 59-61)

Os alunos iniciam algumas colocações, pois, para eles as Religiões de Matriz Africana são colocadas como “erradas, demoníacas, que praticam o mal, que fazem macumba”, e essa ideia que é passada de geração em geração pelas famílias e reforçadas pela religião católica e as demais igrejas advindas do catolicismo (evangélicas), já que ela é uma das principais

instituições colonizadoras e desempenha um papel crucial na demonização das práticas religiosas de matriz africana, contribuindo para a marginalização de expressões culturais que não se alinhavam aos seus preceitos. Neste ponto tenho que realizar uma explicação de como surge as religiões de matriz africana no Brasil.

Iniciamos com o tráfico transatlântico de africanos escravizados, ocorrido entre os séculos XVI e XIX, que resultou na vinda forçada de milhões de africanos ao Brasil, provenientes principalmente das regiões da África Ocidental e Central, como os povos iorubás, bantos e jejes que ao serem inseridos num sistema escravista brutal, foram privados de sua liberdade, línguas, culturas e, sobretudo, de suas práticas religiosas, sendo que o projeto colonial cristão não apenas visava a exploração do trabalho escravizado, mas também a evangelização compulsória. Nesse processo, o culto aos orixás, voduns e inquice foi proibido, sendo classificado como idolatria e feitiçaria (CARNEIRO, 2003). As religiões africanas eram vistas como ameaça à ordem cristã e eram sistematicamente perseguidas. “A repressão religiosa era uma forma de dominação simbólica que visava apagar a identidade africana do negro escravizado” (CARNEIRO, 2003).

Mesmo com a repressão, os africanos escravizados desenvolveram estratégias de resistência cultural. A religiosidade foi uma das formas mais profundas de resistência, pois representava uma ligação com a ancestralidade, com a terra natal e com os valores civilizatórios africanos. Nas senzalas, quilombos e terreiros, diferentes grupos étnicos partilhavam saberes religiosos, criando religiões afro-brasileiras sincréticas, como o Candomblé, a Umbanda e o Tambor de Mina, entre outras. Essas religiões resultaram de um processo de reorganização cosmológica, onde elementos de diferentes tradições africanas se fundiram com o catolicismo e o espiritismo kardecista. “O sincretismo religioso foi um instrumento de camuflagem e sobrevivência espiritual frente a intolerância colonial” (PRANDI, 2001).

Para evitar a perseguição, os africanos passaram a associar seus deuses (orixás, voduns e inkices) aos santos católicos. Por exemplo: Oxóssi foi associado a São Sebastião; Iemanjá à Nossa Senhora da Conceição; Xangô a São Jerônimo ou São João; Ogum a São Jorge. Com essa ocorre a manutenção dos cultos tradicionais sob a aparência do catolicismo. Não se tratando de uma simples mistura de crenças, mas de uma tática consciente de preservação espiritual. “O sincretismo é a forma pela qual os orixás se disfarçam de santos católicos, assegurando sua permanência em solo hostil.” (MUNANGA, 2006)

Com o fim da escravidão, os terreiros passaram a se consolidar como espaços de resistência e reconstrução identitária negra. As religiões de matriz africana se tornaram não apenas expressão de fé, mas também de autoafirmação étnico-cultural frente ao racismo estrutural. Mesmo diante da intolerância religiosa contemporânea, os terreiros ainda hoje mantêm vivas as cosmologias africanas, sendo pilares da memória, cultura e espiritualidade afrodescendente.

Por fim, criei um quadro com os povos que foram trazidos para o Brasil e suas contribuições para a religiosidade de matriz africana.

POVO	REGIÃO DE ORIGEM	CONTRIBUIÇÃO RELIGIOSA
IORUBÁ	NÍGERIA, BENIN, TOGO	ORIXÁS – BASE DO CANDOMBLÉ KETU
BANTO	ANGOLA, CONGO E MOÇAMBIQUE	INQUICE – BASE DO CANDOMBLÉ ANGOLA E UMBANDA
JEJE (EWE-FON)	BENIN, TOGO	VODUNS – BASE DO TAMBOR DE MINA

A umbanda é uma resposta a essa violência ao incorporar elementos do catolicismo. Não apenas busca a sobrevivência em um ambiente hostil, mas também reafirma sua identidade afrocentrada. Essa maleabilidade é uma estratégia de resistência que permite a continuidade das tradições africanas, mesmo diante da opressão. Isso não diminui a autenticidade cultural, mas sim reflete uma luta pela sobrevivência em um sistema que impõe normas raciais e sociais.

Apesar de tudo isso, o movimento negro e as produções intelectuais afro-brasileiras têm promovido uma reconstrução dessas narrativas apagadas. A valorização das religiões de matriz africana, da oralidade, dos nomes africanos e das linhagens simbólicas são estratégias de reterritorialização da identidade negra em uma sociedade que insiste em desumanizá-la. A

genealogia, nesse contexto, não é apenas uma busca pelo passado, mas uma construção ativa de um futuro possível.

Para esse início de conversa foi proposta uma atividade Avaliativa: Campanha de Conscientização sobre os Tipos de Racismo — Uma Leitura Sociológica e Crítica. A proposta teve como objetivo central a construção de uma campanha de conscientização sobre os diferentes tipos de racismo, a partir de um trabalho em grupo, com apresentação criativa e argumentativa. Os grupos foram orientados a escolher um tipo de racismo — estrutural, institucional, individual ou recreativo — e desenvolver uma campanha educativa que articulasse elementos visuais (cartazes, vídeos, intervenções artísticas ou simulações de redes sociais), com linguagem acessível, fundamentação teórica e engajamento coletivo. Ao final, cada grupo apresentou sua campanha à turma, promovendo uma discussão ampliada sobre como o racismo opera em diferentes esferas da vida social. Foram também apresentadas para todo o colégio pelos grupos, sendo que a linguagem da parte expositiva foi adaptada para os alunos dos 6<sup>os</sup>, 7<sup>os</sup> e 8<sup>os</sup> anos. A base teórica da atividade deve dialogar com autores que desconstroem a ideia de racismo como um problema meramente moral ou individual, como: Sílvio Almeida e os tipos de racismo; Alessandra Devulsky, racismo como tecnologia de poder que estrutura relações de dominação e controle de corpos, saberes e territórios, especialmente em contextos coloniais e pós-coloniais; Foucault, onde o racismo é sustentado por discursos que atravessam saberes e práticas, funcionando como um instrumento biopolítico de gestão da vida e da morte; Achille Mbembe, onde o racismo torna-se necropolítico: define quem pode viver e quem deve morrer — ou ser excluído, silenciado, descartado — no mundo contemporâneo; Stuart Hall, o racismo como construção simbólica, produzida por meio da linguagem, da mídia e das representações sociais, o que justifica o uso da campanha como forma de disputar narrativas, e Grada Kilomba, onde o racismo opera de forma cotidiana e subjetiva, silenciando memórias, desumanizando corpos negros e interditando a fala — razão pela qual a atividade também valoriza a escuta, a fala consciente e a presença de estudantes negros como produtores de conhecimento.

Essa atividade permite aos estudantes não só identificar os tipos de racismo e seus efeitos, mas também compreender como ele se manifesta de forma interseccional, atravessando classe, gênero e território. A escolha por uma campanha como formato de apresentação reforça a dimensão pública do conhecimento e convida a comunidade escolar a refletir sobre seu papel na luta contra o racismo.

Surgindo a necessidade de compreender os Movimentos Negros que são marcados por uma rica tapeçaria de resistência e luta, refletindo a coragem e a determinação de um povo que enfrentou séculos de opressão, cada capítulo dessa trajetória revela a força e a resiliência da comunidade negra. Como bem expressa Cida Bento no livro *Pacto da Branquitude: ... a história do movimento negro é de resistência e de lutas travadas durante todo o período da escravidão, indo da resistência individual às insurreições urbanas e aos quilombos.*” (2022, pg. 28)

O movimento negro no Brasil tem suas raízes na luta contra a escravidão e na busca por direitos e igualdade racial. Desde o período colonial, os africanos e seus descendentes enfrentaram opressão e discriminação, mas também resistiram de diversas formas. A abolição da escravidão em 1888 foi um marco importante, mas não significou o fim das desigualdades raciais.

No início do século XX, o movimento negro começou a se organizar de maneira mais estruturada, com a formação de associações e grupos que buscavam promover a cultura afro-brasileira e lutar contra o racismo.

Iniciamos uma sequência de aulas trabalhando os Movimentos Negros, sua formação, seus objetivos, suas conquistas e desafios, sendo que esta temática entrava em consonância com os seguintes conteúdos do RCO da disciplina de Sociologia I: Estado e Governo; Cidadania no Brasil; Constituição Federal de 1988; Participação política; Fiscalização cidadã.

Especialmente a partir dos anos 1930, o movimento negro ganhou força com a Frente Negra Brasileira (FNB) criada em 16 de setembro de 1931 em São Paulo, segundo o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em texto de autoria de Hysa Conrado<sup>1</sup>, datada de 09 de janeiro de 2025:

“Encabeçada por Arlindo Veiga dos Santos e José Correia Leite, a FNB reivindicava melhores condições de vida para a população negra, desenvolvendo uma série de atividades de caráter cultural e educacional para os membros, como festas, palestras, cursos de alfabetização e festivais de música. Além de defender uma maior participação dos negros na política.”

O surgimento da FNB ocorreu em um contexto de crescente mobilização social e política, onde as questões raciais começaram a ganhar visibilidade, especialmente em um país que, apesar de sua diversidade étnica, ainda enfrentava profundas desigualdades e discriminações.

---

<sup>1</sup>É jornalista, formada pela Universidade São Judas.

As ideias centrais da FNB giravam em torno da luta contra o racismo, da promoção da igualdade racial e da valorização da cultura afro-brasileira. Buscava unir a população negra em torno de uma identidade comum e de um projeto político que visasse a inclusão social e a cidadania plena. Entre suas principais propostas estavam a defesa de direitos civis, a educação e a promoção de oportunidades de trabalho para negros, além da luta contra a discriminação racial em diversas esferas da sociedade. De acordo com Wlamyra de Albuquerque e Walter Fraga Filho em seu livro *Uma História do Negro no Brasil*:

A Frente muitas vezes atuou como uma espécie de central sindical de trabalhadores negros. Assegurar o lugar destes no mercado de trabalho com garantias legais era a principal meta da FNB. Uma das reivindicações ao governo de Getúlio Vargas era o fim da migração européia. Era preciso “trancar as portas do Brasil” aos estrangeiros, diziam seus dirigentes, para que os trabalhadores nacionais tivessem mais oportunidades de emprego. A FNB também se ocupava da mediação entre empregadores e trabalhadores domésticos e operários, e pregava a admissão de negros aos quadros do funcionalismo público. Uma das conquistas foi conseguir a entrada de negros na Força Pública de São Paulo, que correspondia à atual polícia do estado. Até então lhes era vetado o ingresso na corporação. (2006, pgs. 264-265)

A colaboração da FNB com o movimento negro brasileiro foi significativa, pois a organização mobilizou a comunidade negra, organizou eventos, como conferências e manifestações, que ajudaram a conscientizar a sociedade sobre as questões raciais e a importância da luta pela igualdade.

Conforme artigo de Ramatis Jacinto<sup>2</sup> publicado na Revista de História em agosto de 2022 coloca: “Em seus estatutos, aprovados em 12/10/1931 e registrados no Diário Oficial em 04/11/1931, a FNB explicita suas intenções, orientação ideológica e projetos. Em texto curto, dividido em apenas 10 artigos, declara ser uma entidade que objetiva a: (...) união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos e políticos atuais na Comunhão Brasileira.”

Embora tenha enfrentado desafios e tenha sido desarticulada durante o período do Estado Novo, sua influência perdurou e inspirou futuras gerações de ativistas e organizações que continuaram a luta pela igualdade racial no Brasil. É um marco importante na história do

---

<sup>2</sup>Doutor em História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP (20/02/2013). Mestre em História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP (06/03/2007). Professor da rede pública estadual entre os anos de 2000 e 2017. Formador de professores da rede pública municipal da cidade de São Paulo em 2015 e 2016.

movimento negro, contribuindo para a construção de uma consciência racial e para a luta por direitos que ainda ressoam nos dias de hoje.

No ano de 1943 em Porto Alegre surge a União dos Homens de Cor (UHC). De acordo com o artigo A união dos homens de cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50 da Doutora Joselina da Silva:<sup>3</sup> “Esta rede foi fundada em Porto Alegre, em janeiro de 1943, por João Cabral Alves, que segundo seu estatuto era farmacêutico e articulista. Além dele, assinavam o documento de inauguração mais seis pessoas, sendo cinco homens e uma mulher, com profissões que variavam entre médico, advogados, funcionários públicos e uma doméstica. “. A UHC surgiu como uma resposta organizada às injustiças enfrentadas pela comunidade negra, buscando promover a cidadania e os direitos civis.

De acordo com a mesma autora, o estatuto da UHC estabeleceu diretrizes claras para a atuação da organização. Entre os principais objetivos, destacam-se a promoção da igualdade de direitos, a luta contra a discriminação racial, a valorização da cultura afro-brasileira e a defesa dos interesses da população negra. O estatuto também enfatizava a importância da educação e da conscientização como ferramentas fundamentais para a transformação social. Como está expresso no Artigo 1º de seu Estatuto, no capítulo das finalidades: “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”.

Dentre as atividades desenvolvidas estavam as campanhas educacionais, cuja meta principal era a integração do negro na sociedade através da ascensão social e intelectual, a fim de permitir sua inclusão, o direito à moradia, também como estratégia de inclusão e ascensão social, a saúde, sobre a qual em cada município deveria haver um médico ou cirurgião-dentista voltados aos membros da entidade. Já no âmbito nacional refere-se a “um programa pré-eleitoral de partido político”, que foi desenvolvido em muitas localidades. Seu fim era

---

<sup>3</sup>Professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pos doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP), Possui doutorado (2005) em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi aluna do curso intensivo Interrogating the African Diáspora - Flórida International University (2004). É uma das redatoras dos verbetes relacionados à raça, ao racismo e ao movimento negro, na Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe (2006). Foi membro do conselho consultivo e da equipe de redação de textos da Enciclopédia Mulheres Negras do Brasil (2007). Foi a segunda vice-secretária da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) - 2006 - 2008. Coordena o NBLAC (Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais), certificado pelo CNPQ. Foi Bolsista de Produtividade em Pesquisa (BPI) - pela FUNCAP. Foi Coordenadora Geral do Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra/CNIRC - Fundação Cultural Palmares (2014). Atualmente orienta mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), da UFRRJ. Atua principalmente nos seguintes temas: relações raciais, mulheres negras, violência contra a mulher, movimento social negro e anti-racismo.)

procurar eleger lideranças da rede UHC nas eleições municipais e estaduais, coloca a Doutora Joselina.

A UHC foi composta por líderes comunitários, intelectuais e ativistas que se destacaram na luta pelos direitos da população negra. Entre seus representantes, estavam figuras proeminentes que atuaram em diversas frentes, buscando unir a comunidade negra em torno de um projeto comum. Um dos principais líderes foi João Gomes, que atuou como presidente da UHC e foi uma voz ativa na promoção dos direitos civis da comunidade negra. Outro nome significativo foi José do Patrocínio, um renomado ativista que, embora tenha sido uma figura histórica anterior, inspirou muitos dos líderes da época com seu legado de luta contra a discriminação racial. Além deles, Luiz Alberto de Oliveira e Antônio da Silva também se destacaram como representantes da organização, contribuindo para a articulação de ações e eventos que visavam a conscientização e a valorização da cultura afro-brasileira.

A UHC, portanto, não apenas se destacou como uma organização de luta pelos direitos da população negra, mas também como um espaço de resistência e afirmação da identidade afro-brasileira.

No ano de 1944, no Rio de Janeiro, foi fundado O Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias do Nascimento. É uma das iniciativas mais significativas na história do teatro brasileiro e um marco na luta contra o racismo e pela valorização da cultura negra no Brasil. Este grupo teatral surgiu em um contexto de intensa desigualdade racial e social, e sua criação foi uma resposta direta à marginalização da população negra nas artes e na sociedade. Segundo Abdias do Nascimento, em seu texto *Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões*, publicado originalmente na *Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, número 25 de 1997, pp. 71-81:

“...surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte.

Polidamente rechaçada pelo então festejado intelectual mulato Mário de Andrade, de São Paulo, minha idéia de um Teatro Experimental do Negro recebeu as primeiras adesões: o advogado Aguinaldo de Oliveira Camargo, companheiro e amigo desde o Congresso Afro-Campineiro que realizamos juntos em 1938; o pintor Wilson Tibério, há tempos radicado na Europa; Teodorico dos Santos e José Herbel. A estes cinco, se juntaram logo depois Sebastião Rodrigues Alves, militante negro; Arinda Serafim, Ruth de Souza, Marina Gonçalves, empregadas domésticas; o jovem e

valoroso Claudiano Filho; Oscar Araújo, José da Silva, Antonieta, Antonio Barbosa, Natalino Dionísio, e tantos outros.”(1997, pgs.71-81)

O TEN se destacou por sua proposta inovadora de integrar a cultura afro-brasileira ao teatro, utilizando elementos da tradição oral, da música, da dança e da estética africana. As peças encenadas pelo grupo abordavam temas relacionados à identidade negra, à resistência e à luta contra a opressão. O uso de uma linguagem acessível e a valorização da cultura popular foram características marcantes do TEN, que buscava não apenas entreter, mas também educar e conscientizar o público sobre as questões raciais.

Os objetivos do TEN eram: promover a valorização da cultura negra, combater o racismo e a discriminação racial, e criar um espaço de expressão para artistas negros. O grupo também tinha a intenção de formar novos talentos e estimular a produção de obras que refletissem a realidade da população negra no Brasil. Abdias do Nascimento acreditava que o teatro poderia ser uma ferramenta poderosa de transformação social e de afirmação da identidade negra.

Desde sua fundação, o TEN teve um impacto significativo na cena cultural brasileira. O grupo não apenas trouxe à tona questões raciais que eram frequentemente ignoradas, mas também inspirou uma nova geração de artistas e ativistas. A repercussão do trabalho do TEN se estendeu além dos palcos, influenciando movimentos sociais e culturais que lutavam pela igualdade racial. O teatro tornou-se um espaço de resistência e de afirmação da identidade negra, contribuindo para a construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais no Brasil.

Os embates políticos enfrentados pelo TEN desde sua fundação até os dias atuais são emblemáticos da luta contra o racismo no Brasil. Durante a década de 1940 e 1950, o grupo enfrentou resistência tanto do público quanto das instituições culturais, que muitas vezes viam o teatro negro como uma ameaça à ordem social estabelecida. No entanto, o TEN persistiu, e sua atuação ajudou a abrir espaço para outras iniciativas culturais voltadas para a população negra.

Nas décadas seguintes, o TEN continuou a ser um importante ator no debate sobre a questão racial no Brasil, participando de movimentos sociais e políticos que buscavam a igualdade de direitos. Foi um importante agente na organização da luta antirracista, como declara Albuquerque e Filho: “A atuação do TEN foi fundamental na organização da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em maio de 1949, e do Iº Congresso do Negro

Brasileiro, em 1950. Uma das questões discutidas pelo TEN foi a introjeção do racismo pela população negra, expressa na aceitação do ideal de embranquecimento e na supervalorização dos padrões estéticos brancos.” (2006, p.272)

A luta contra o racismo se intensificou nas últimas décadas, e o TEN se adaptou a novas realidades, mantendo seu compromisso com a promoção da cultura negra e a denúncia das injustiças sociais.

O TEN desempenhou um papel fundamental na luta contra o racismo no Brasil. Suas produções não apenas abordavam questões raciais, mas também promoviam a autoestima e a valorização da cultura negra. O TEN ajudou a criar um espaço onde artistas negros podiam se expressar livremente, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva e para a resistência contra a opressão. Como acrescenta Abdias do Nascimento:

“No seguinte ano de 1947, houve, afinal, o encontro com o primeiro texto brasileiro escrito especialmente para o TEN:—O filho pródigo, um drama poético de Lúcio Cardoso, inspirado na parábola bíblica. Com cenário de Santa Rosa, o artista que renovou a arte cenográfica do teatro brasileiro, e interpretação principal de Aguinaldo Camargo, Ruth de Souza, José Maria Monteiro, Abdias do Nascimento, Haroldo Costa e Roney da Silva, O filho pródigo foi considerado por alguns críticos como a maior peça do ano teatral. Em seguida, o TEN montou Aruanda, outro texto especialmente criado para ele, escrito por Joaquim Ribeiro. Trabalhando elementos folclóricos da Bahia, o autor expõe de forma tosca a ambivalência psicológica de uma mestiça e a convivência dos deuses afro-brasileiros com os mortais. Nossa encenação compôs um espetáculo integrado organicamente, com dança, canto, gesto, poesia dramática, fundidos e coesos harmonicamente. Usamos música de Gentil Puget e pontos autênticos recolhidos dos terreiros de candomblé. O resultado mereceu do poeta Tasso da Silveira este julgamento: “É um misto curioso de tragédia, opereta e ballet. O texto propriamente dito constitui, por assim dizer, simples esboço: umas poucas situações esquemáticas, uns poucos diálogos cortados, e o resto é música, dança e canto. Acontece, porém, que com tudo isso, Aruanda resulta numa realização magnífica de poesia bárbara”. (2008)

Além disso, o TEN colaborou com outros movimentos sociais e culturais, fortalecendo a luta pela igualdade racial e pelos direitos humanos, como o Movimento Negro Unificado (MNU), sendo um de seus precursores do MNU, que surgiu na década de 1970 como uma resposta à opressão racial e à luta por direitos civis. O grupo ajudou a articular a luta pela igualdade racial e a valorização da cultura afro-brasileira por meio de suas peças e atividades e incentivou o debate sobre a discriminação racial e a necessidade de políticas públicas que garantissem a inclusão da população negra na sociedade. Além disso, o TEN denunciou a discriminação racial e promoveu a igualdade de direitos para a população negra, foi

fundamental na promoção e valorização da cultura afro-brasileira, participando de eventos e festivais que celebravam a herança cultural africana no Brasil, apoiou políticas de ação afirmativa que buscavam garantir a inclusão da população negra em diversas esferas da sociedade, incluindo educação e cultura e esteve envolvido em iniciativas que buscavam educar a sociedade sobre a história e a cultura afro-brasileira, promovendo debates e oficinas.

O TEN representa uma das iniciativas mais significativas na luta contra o racismo e na valorização da cultura afro-brasileira, desafiando as normas estabelecidas do teatro brasileiro, tornando-se um espaço de resistência e afirmação da identidade negra, abordando questões sociais e raciais de forma inovadora, utilizando a arte como uma poderosa ferramenta de conscientização e transformação social e contribuindo para a construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais no Brasil, inspirando gerações de artistas e ativistas.

No ano de 1978, na cidade de São Paulo, surge o MNU como resposta coletiva e organizada à discriminação racial e às desigualdades impostas à população negra. O fato motivador da criação deste movimento que iniciou como o nome Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial e depois foi rebatizado como Movimento Negro Unificado, segundo Domingues (2007), foi o caso de violência policial contra quatro jovens negros em São Paulo e a morte de Robson Silveira da Luz, espancado por policiais no bairro da Lapa, sob acusação de roubo. A partir desse episódio, ativistas negros se mobilizaram e organizaram um ato público em 7 de julho de 1978, na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo, marco inaugural do MNU.

Desde sua fundação, o MNU se propôs a denunciar o racismo institucionalizado, combatendo a falsa ideia de que o Brasil é uma democracia racial. Também luta contra a violência policial e o extermínio da juventude negra; defende políticas de acesso à educação e ao mercado de trabalho para a população negra; valorização da cultura afro-brasileira e combate o racismo nos meios de comunicação e promove a participação política da população negra, ampliando sua presença nos espaços de decisão.

As principais realizações do MNU ocorreram por meio de ações de denúncia do racismo e da violência policial, organizando protestos, marchas e campanhas contra assassinatos e perseguições a negros pela polícia, evidenciando a desigualdade racial no sistema de justiça. Também ajudou na consolidação do dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, como uma data de luta e reflexão sobre o racismo. Influenciou a criação de cotas raciais em universidades e concursos públicos, participou das discussões que levaram

à inclusão do artigo 68 das Disposições Transitórias da Constituição, garantindo direitos às comunidades quilombolas, como também influenciou na formulação do Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2010, onde reconhece o racismo estrutural e prevê ações afirmativas para a população negra.

Segundo Nilma Lino Gomes (2005), o MNU enfrentou resistência de setores conservadores, que defendiam a ideia de uma suposta democracia racial e negavam a existência do racismo no Brasil. Além disso, o movimento precisou disputar narrativas com setores da própria esquerda, que muitas vezes secundarizavam a questão racial em nome da luta de classes. Coube então ao MNU, “...contribuir para uma maior organização da militância e convencer os grupos de esquerda da importância e especificidade da questão racial na sociedade brasileira “ (Albuquerque e Filho, 2006, p.292)

Outro embate foi contra a mídia, que frequentemente silenciava ou distorcia as pautas do movimento negro. A luta pela representatividade na televisão, no cinema e na publicidade tornou-se uma das bandeiras do MNU.

Dentro do próprio movimento negro houve divergências estratégicas sobre a melhor forma de atuação, levando à fragmentação e ao surgimento de novas organizações negras ao longo das décadas. Mesmo assim, manteve sua relevância e influência na luta antirracista.

#### 4.1. A DÉCADA DE 80 E OS MOVIMENTOS NEGROS

A década de 1980 marcou um período de transição política no Brasil, com o fim da ditadura militar (1964-1985) e a redemocratização do país. Nesse contexto, os movimentos negros se intensificaram, tanto para combater o racismo estrutural como para reivindicar direitos sociais, culturais e políticos para a população negra. Em São Paulo, surge o Instituto Negro Padre Batista, o Núcleo Consciência Negra da USP e a Afrobras, todas elas com características e estratégias próprias, mas com o mesmo objetivo de enfrentar as desigualdades raciais e fortalecer a identidade negra.

O Instituto Negro Padre Batista homenageia o Padre Batista, uma figura histórica ligada à resistência e à organização da comunidade negra. O Instituto surgiu como um espaço de acolhimento, formação política e promoção da cultura afro-brasileira, tendo como objetivos principais a promoção da educação antirracista, oferecendo cursos, palestras e

formações voltadas para a valorização da história e cultura negra; um espaço de apoio comunitário voltado para o fortalecimento da identidade negra e a denúncia do racismo e a inserção da população negra no mercado de trabalho e no ensino superior. Atuou na formação de lideranças e na articulação de estratégias para enfrentar a discriminação racial. Um dos desafios enfrentados pelo Instituto foi a resistência de setores conservadores que negavam a existência do racismo e rejeitavam políticas afirmativas.

O Núcleo Consciência Negra da USP foi criado por estudantes negros da Universidade de São Paulo (USP) em um contexto de forte desigualdade racial no acesso à educação superior. A presença de estudantes negros na USP era extremamente reduzida, reflexo das barreiras sociais e educacionais enfrentadas. Os principais objetivos do Núcleo eram a ampliação da presença negra na universidade, promovendo debates sobre racismo e educação; oferecer suporte aos estudantes negros, criando redes de apoio para combater a exclusão acadêmica; articular ações de combate ao racismo no ambiente universitário, denunciando a discriminação e pressionando por mudanças institucionais. Esta entidade teve um papel fundamental na discussão sobre a implementação de políticas afirmativas no ensino superior, antecipando debates que se tornariam centrais nas décadas seguintes. O Núcleo enfrentou resistência dentro da própria USP, onde setores acadêmicos e estudantes brancos viam suas ações como uma tentativa de racializar um espaço supostamente neutro.

A Associação Afro-Brasileira de Estudos e Pesquisas (AFROBRAS) surgiu com o objetivo de promover o acesso da população negra ao ensino superior e à pesquisa acadêmica. Diferente de outros movimentos a Afrobras teve um foco mais institucional, buscando parcerias com órgãos públicos e privados para viabilizar suas iniciativas que eram principalmente criar espaços de pesquisa e ensino voltados para a questão racial no Brasil; ampliar as oportunidades educacionais para jovens negros, promovendo bolsas de estudo e projetos educacionais; fortalecer o empreendedorismo negro, incentivando a capacitação e o desenvolvimento profissional.

A Afrobras foi uma das entidades precursoras na defesa da necessidade de universidades voltadas para a população negra. Esse esforço culminou, anos depois, na criação da Universidade Zumbi dos Palmares, uma das iniciativas educacionais voltadas para negros no Brasil. No entanto, o movimento enfrentou críticas de setores que viam suas ações como segregacionistas ou que questionavam o mérito das políticas de inclusão. Apesar disso, a Afrobras consolidou-se como uma instituição de referência na luta pela educação e pelo

empoderamento da população negra.

Segundo o site do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP) do Rio de Janeiro, esta instituição foi fundada em 1989 como uma resposta à crescente marginalização da população negra e periférica da cidade. Sua criação foi impulsionada por intelectuais e ativistas negros que perceberam a necessidade de um espaço para articulação política e defesa dos direitos humanos das populações vulneráveis.

O CEAP fundamentou suas ações na ideia de que o racismo não era apenas uma questão social, mas um problema estrutural que limitava o acesso da população negra à cidadania plena. Sua luta combinava ação política, formação educacional e fortalecimento das religiões de matriz africana.

O CEAP foi uma das primeiras entidades a trabalhar a pauta da inclusão racial no mercado de trabalho, promovendo denúncias contra discriminações e defendendo políticas afirmativas. Além disso, teve forte atuação no combate à intolerância religiosa, protegendo terreiros de candomblé e umbanda contra perseguições. No entanto, a organização enfrentou forte resistência de setores conservacionistas da sociedade, especialmente de grupos políticos e religiosos que viam suas ações como um afrontamento ao status quo.

Em Recife, surge o Djumbay, como um movimento voltado para o fortalecimento da identidade afro-brasileira e da cultura negra no Nordeste. O nome “Djumbay” vem do dialeto africano crioulo de Guiné-Bissau e significa “encontro”, refletindo a proposta do grupo de reunir intelectuais, artistas e militantes negros para discutir e promover a cultura afrodescendente.

Os principais objetivos eram resgatar e valorizar as tradições africanas e afro-brasileiras; promover a formação política da juventude negra e o fortalecimento das comunidades de terreiros contra a discriminação religiosa. Também foi o pioneiro na articulação do movimento negro no Nordeste, criando espaços para que artistas e intelectuais negros pudessem expor suas produções.

Um de seus principais embates foi contra o racismo na mídia e nas instituições educacionais, onde as referências à cultura africana eram constantemente desvalorizadas ou invisibilizadas. Segundo a Revista Cantareira, edição 27 de 2017, em texto publicado por Aílla Kássia de Lemos Santos<sup>4</sup> em seu artigo Movimentos Negros em Pernambuco e a Imprensa Negra como Estratégia de Luta (1980-1990) o Djumbay: “...queria atingir um

4 Aluna do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco

público amplo com o objetivo de “(...) resgatar, difundir e promover a arte e cultura negra”.

No Pará surge o Centro de Defesa do Negro do Pará (CEDENPA), fundado em Belém com o objetivo de lutar contra o racismo e promover a cidadania da população negra na região Norte do Brasil. Nasceu de uma necessidade urgente de dar visibilidade à presença negra no Pará, uma vez que o movimento negro no estado ainda era pouco articulado. Seus eixos centrais eram a denúncia do racismo ambiental, especialmente contra quilombolas e comunidades ribeirinhas; proteger os direitos das trabalhadoras domésticas negras, um grupo historicamente explorado, e combater a violência policial contra a juventude negra nas periferias de Belém.

O CEDENPA teve grande impacto na regularização de terras quilombolas, atuando na defesa de comunidades que sofriam ameaças de expulsão por latifundiários. Também foi um dos primeiros movimentos a trazer o conceito de racismo ambiental para o debate público, denunciando como as políticas de ocupação da Amazônia prejudicavam desproporcionalmente os povos negros e indígenas. Sua maior resistência foram os setores agrários e empresariais, que viam suas ações como obstáculos ao desenvolvimento econômico.

A União dos Negros de Aracaju (UNA-SE) surgiu com a proposta de organizar a população negra da cidade e promover sua inclusão social. O movimento tinha um forte viés político e defendia a necessidade de uma representação negra nos espaços de poder, sendo seus objetivos o fortalecimento da participação política da população negra em Sergipe; a criação política de combate à discriminação racial no mercado de trabalho e incentivava o empreendedorismo negro e a economia solidária.

A UNA-SE destacou-se por seu trabalho na criação de redes de apoio para mulheres negras e jovens em situação de vulnerabilidade. Também pressionou o poder político sergipano para adotar medidas de combate ao racismo.

No Maranhão foi criado o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA) com o objetivo de valorizar a cultura afro-maranhense e fortalecer as comunidades quilombolas do estado. Seus principais objetivos eram a preservação e promoção das tradições culturais afro-maranhenses, como o tambor de crioula; educação antirracista e fortalecimento das narrativas quilombolas e a luta pela titulação de terras para comunidades remanescentes de quilombos.

O CCN-MA foi fundamental na organização das comunidades quilombolas do

Maranhão, sendo um dos primeiros a exigir a titulação de terras quilombolas na região. Também promoveu festivais e encontros culturais que deram visibilidade à cultura negra no estado.

A Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida surgiu como um espaço de valorização da cultura afro-brasileira e promoção da cidadania da população negra. Criada no contexto das lutas do movimento negro nos anos 1980 e 1990, a associação tem como foco a educação e a cultura como ferramentas de transformação social. Tendo como objetivos resgatar e valorizar as tradições afro-brasileiras, combatendo o racismo cultural; promover a educação e a capacitação profissional da população negra, reduzindo desigualdades sociais e criar espaços de preservação da vida e combate à violência racial, oferecendo apoio a vítimas de racismo e violência policial.

A Educafro é uma organização que atua na promoção do acesso da população negra e de baixa renda ao ensino superior. Criada no final dos anos 1990 pelo frei David Raimundo dos Santos, a Educafro tem sido uma das principais articuladoras das políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras. Tem como pilares, segundo o seu site oficial, a democratização do acesso à educação superior para negros e pessoas de baixa renda.; a defesa de políticas públicas de inclusão, como cotas raciais e sociais, e a promoção da consciência racial e a valorização da identidade negra por meio da educação. A Educafro tem sido um dos principais alvos da resistência contra as políticas de ação afirmativa. Muitos setores da sociedade argumentam que as cotas raciais são injustas ou inconstitucionais, e a organização tem enfrentado embates jurídicos e ideológicos para garantir sua manutenção. Além disso, a Educafro também critica a falta de apoio governamental e a insuficiência de programas de permanência estudantil para estudantes negros e pobres que conseguem ingressar no ensino superior.

O Núcleo de Estudos do Negro (NEN) é uma organização voltada para a produção de conhecimento sobre a população negra no Brasil. Surgiu dentro de universidades brasileiras com o objetivo de combater a invisibilização dos negros na academia e propor reflexões teóricas sobre racismo, identidade e cidadania. Seus principais objetivos são: produzir pesquisas sobre a condição social, econômica e cultural da população negra no Brasil; influenciar políticas públicas por meio da produção acadêmica e do ativismo intelectual e fortalecer a presença de intelectuais negros na academia, criando espaços de representatividade.

## 4.2 DO SILÊNCIO À POLÍTICA: O MOVIMENTO NEGRO NO PARANÁ E A DISPUTA POR ESPAÇO NA EDUCAÇÃO E NA UNIVERSIDADE.

A trajetória dos movimentos negros no estado do Paraná se entrelaça à luta nacional por direitos civis, reconhecimento identitário e combate ao racismo estrutural. Embora muitas vezes invisibilizada pela hegemonia branca na região Sul, a presença negra no Paraná remonta ao período colonial e foi fundamental para a formação de diversos municípios, como Paranaguá, Lapa e Castro. A organização política negra no estado, no entanto, ganha força especialmente a partir da segunda metade do século XX, com o surgimento de entidades combativas, de caráter comunitário, cultural e político.

Após a abolição em 1888, negros organizavam-se em sociedades mutualistas e clubes culturais em Curitiba, Maringá e Londrina. Eram espaços de sociabilidade, assistência mútua e estratégias de sobrevivência num Sul marcado pelo branqueamento institucional, revelavam um ativismo silencioso. Através de coletivos autogeridos, negros formavam redes de solidariedade e resistência simbólica, tais espaços moldaram uma identidade coletiva, contrapondo o discurso hegemônico do "Paraná europeu".

No início do século XX, os registros de participação política negra no Paraná são dispersos e ainda escassos. Contudo, já existiam irmandades religiosas e associações culturais negras, como as ligadas à Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, em cidades como Paranaguá e Curitiba. Essas irmandades combinavam religiosidade, solidariedade e resistência cultural, conforme demonstra Clóvis Moura (1999, p. 107), ao afirmar que "a religiosidade do negro no Brasil colonial e imperial também era uma forma de resistência e de preservação da identidade".

Mas, as associações operárias e clubes do pós-abolição do final do século XIX – início do XX, já apontam com força de acordo com MENDONÇA e TEIXEIRA, em seu livro *Pós-Abolição no Sul do Brasil: Associativismo e Trajetórias Negras*, da página 208 à 226 em texto escrito por Noemi Santos da Silva, onde coloca sobre a vida de três personagens do século XIX que se destacam na luta antirracista no Paraná, o primeiro é José Cleto da Silva (1843–1912) que foi um dos pioneiros na alfabetização de escravizados e libertos no litoral do Paraná. foi nomeado regente da “primeira cadeira de instrução primária” em Paranaguá em 1867. Ainda jovem, em 10 de agosto de 1871, requereu autorização para estabelecer a “escola noturna destinada aos escravos (p. 209). Em 1874, fundou outra escola noturna com cerca de

30 alunos — uma iniciativa que desafiava o Estatuto da Instrução Pública, mas prenunciava uma educação insubmissa ao racismo institucionalizado (p. 209). Atuou também como curador de ações de liberdade, incluindo a emblemática ação de 1879 em Paranaguá, representando o escravo Luiz, cuja libertação foi garantida pelo juiz Cesário Chavantes. Efetivamente, foi um dos precursores do associativismo abolicionista no Paraná: participou do Clube Literário (1872), fundou a Sociedade Redentora Paranaense (1883) e editou periódicos antiescravistas — instâncias organizativas que vigoravam contra o discurso racial dominante.

Em razão de sua militância, Cleto foi hostilizado pelas elites conservadoras locais, expulso de Paranaguá por volta de 1886, transferindo-se para Curitiba, onde continuou lecionando, fundou escolas com suas filhas e participou ativamente da política, inclusive na Revolução Federalista (1894). Após sua morte em 25 de fevereiro de 1912, foi homenageado com busto em Paranaguá (1914), nome de rua e escola pública em Curitiba, símbolo da insurgência pedagógica negra no Paraná.

O segundo precursor pela luta antirracista é Barnabé Ferreira Bello (Curitiba), apesar de pouco mencionado nos documentos oficiais, sua atuação judicial em Curitiba era representativa da luta afro-brasileira por liberdade. Pesquisas identificam casos como os de Joaquim Moleque e Barnabé Ferreira Bello entre as “lutas jurídicas escravas” ocorridas no final do século XIX, mostrando que a alfabetização, mesmo parcial, capacitou negros a reivindicarem seus direitos. Após a libertação, Barnabé, ex-sapateiro escravizado, resistiu ao tentar ser transferido por seu senhor padre em 1880. Ele entrou com ação de liberdade e, em 1885, mudou de nome para se afirmar como indivíduo livre (jornal “O Dezenove de Dezembro” 18/3/1885, p. 3). Essas ações jurídicas marcadas por litigância emergem como formas precoces de cidadania negra. Essa ação integra um movimento emergente de “lutas jurídicas escravas” em Curitiba, onde litígios individuais se tornaram formas precoces de cidadania negra. A mobilização jurídica tornou-se ferramenta de reconhecimento legal e formal para negros emergentes em Curitiba, sinalizando seu protagonismo coletivo.

João Baptista Gomes de Sá (Curitiba) é o terceiro inserido nesse contexto, como identificado em “Entre letras e lutas”. Embora haja menos fontes específicas, historicamente ele integra um grupo de intelectuais negros urbanos pós-abolição que combinaram produção cultural e associativismo e outras referências, Sá teria contribuído para jornais, clubes e redes literárias negras, promovendo educação e visibilidade, consolidando o associativismo negro

curitibano.

Essas iniciativas revelam três vetores importantes:

- Protagonismo jurídico: escravizados usam a alfabetização como instrumento de reconhecimento pessoal e inscrição em arquivos legais;
- Ação coletiva judicial: Barnabé e Joaquim Moleque atuam em rede, lançando as primeiras sementes de cidadania negra;
- Reconhecimento tardio: somente no século XXI essas lutas foram ressignificadas por pesquisa acadêmica crítica.

Eles exemplificam como a disputa por reconhecimento racial, político e social passou pela educação, pelo uso da lei e pela ocupação cultural da cidade – deslocando o Paraná do traço do apagamento racial para a resistência negra articulada. Essa luta pode ser interpretada sob a perspectiva de Axel Honneth (2003): a alfabetização e a atuação jurídica são formas de reconhecimento moral, essenciais para reverter o desrespeito sistêmico. Ao disputarem o direito à voz, aos registros e ao estatuto de cidadão, eles reconfiguraram o contrato social paranaense, contrariando a homogeneização pretendida pelo branqueamento. A partir do trabalho de José Cleto, Barnabé Bello e João Baptista Gomes de Sá, percebe-se o surgimento de estratégias múltiplas — educação, litígio, associativismo cultural — que romperam o silêncio racial no Paraná e iniciaram a visibilidade negra num contexto de branqueamento institucional. Suas trajetórias moldam um legado de resistência intelectual, social e jurídico que preparou o terreno para as lutas do movimento negro no século XX e XXI. A educação pública do século XIX era território de exclusão, negando alfabetização a escravizados até que agentes como Cleto, Bello e Sá subvertissem essa lógica institucional. Suas ações – ensino noturno, ação judicial, jornalismo literário – representaram rupturas profundas nas estruturas que reforçavam o racismo e o analfabetismo como instrumentos de controle social. A memória tardia (túmulos, ruas, estátuas, pesquisas) aponta para um reconhecimento simbólico tardio, mas significativo, da contribuição negra para os processos de abolição e inclusão no Paraná.

Com o passar das décadas, e sobretudo após a abolição formal da escravidão, o silenciamento e a exclusão social da população negra se aprofundaram. A repressão a expressões culturais afro-brasileiras (como capoeira, candomblé, samba) e a marginalização urbana forçaram o povo negro a resistir por meio de estratégias comunitárias e organizativas

— que se consolidariam a partir dos anos 1970.

Na palestra ministrada pela produtora cultural e pesquisadora Brenda Santos com o título “Em Busca do Paraná Negro” no ano de 2024, apresenta alguns patrimônios materiais, imateriais e manifestações negras no Paraná entre eles os clubes sociais negros e entidades culturais (décadas de 1930–1960) que foram inspirados pela Frente Negra Brasileira, surgiram no Paraná sociedades como a Sociedade Operária Beneficente 13 de Maio (Curitiba), AROL (Londrina) e clubes em Guarapuava. Essas associações funcionavam como pontes entre a mobilização nacional e as realidades locais. Promoviam alfabetização, debates e organização comunitária. Foram fundamentais para reforçar identidade negra num contexto de invisibilidade estadual.

Uma das grandes figuras de acordo com LANZA (2013) em seu livro *Yá Mukumby* onde conta sobre a vida e a luta de dona Vilma Santos de Oliveira, mais conhecida como Yá Mukumby, que nasceu em 17 de julho de 1950 em Jacarezinho e mudou-se para Londrina aos 11 anos de idade que com uma infância marcada por crises de epilepsia, encontrou no Candomblé acolhimento espiritual e fortalecimento identitário. Aos 27 anos, tornou-se *Ìyalorixá* e fundou, em Cambé, o terreiro *Ilê Axé Ogum Megê*, exercendo liderança religiosa por 45 anos. Essa trajetória demonstra a articulação entre ancestralidade, cura e resistência cultural — um alicerce para sua atuação política e comunitária. Yá Mukumby foi fundadora da Associação Afro-Brasileira de Londrina (AABRA) e presidiu o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial. Ainda foi vice-presidente do Movimento Negro de Londrina e membro da Comissão de Homologação de Cotas da UEL. Participou do Movimento Negro Unificado e do Partido dos Trabalhadores, onde atuou com influência na luta pelos direitos dos trabalhadores e da população negra local. Essa atuação política permeou o municipal, estadual e acadêmico, consolidando a presença negra em diversas esferas. Yá Mukumby foi peça-chave na implantação das cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2005, atuando como conselheira do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Estadual de Londrina (NEAB/UEL) e colaborando com a Comissão de Homologação das cotas. Ela também foi coautora do livro *O negro na universidade: o direito à inclusão*, produto do seminário que debateu cotas. Esse posicionamento institucional foi revolucionário na estrutura universitária local, alinhando-se à noção de Paulo Freire de educação como ato político. Dona Vilma protagonizou diversas iniciativas culturais: Coordenava rodas de samba conhecidas como “Vilma de Todos os Santos”; presidiu a Escola de Samba Zumbi dos Palmares; promoveu eventos gastronômicos com comida afro-brasileira; organizou

workshops e rodas de cultura afro no âmbito comunitário e universitário. Sua ação alinhou cultura, ancestralidade e política, reforçando a noção de que lutas antirracistas também são performativas e artísticas. Foi assassinada em 3 de agosto de 2013, junto com sua mãe e neta — crime que misturou violência passional com possível intolerância religiosa. Em sua homenagem recebeu título de Cidadã Honorária de Londrina (2/12/2013); foi nomeada Doutora Honoris Causa in memoriam pela UEL em 18/11/2022 — primeira mulher negra a ser agraciada; o NEAB da UEL recebeu seu nome como espaço de memória e luta. Essas condecorações marcam a institucionalização da sua memória e a legitimação de suas lutas, sua atuação materializa o que bell hooks (1994) chama de educação transformadora: por meio do terreiro, da universidade, da cultura e da acolhida comunitária, Dona Vilma propôs uma pedagogia de pertencimento, onde a negritude é valorizada e afirmada.

Dona Vilma consolidou-se como referência incontornável na construção da cidadania negra, religiosa, cultural e acadêmica em Londrina. Sua luta institucional, ritual e cultural redefiniu o cenário da igualdade racial, criando marcos estruturais (como cotas e espaços de acolhida) e simbólicos (honrarias e memória ativa). Seu legado continua vivo, reverberando nas ações do NEAB e nos diálogos antirracistas contemporâneos.

Em 1990 um dos momentos fundamentais em Curitiba foi a fundação da Casa de Cultura Humaitá, por militantes como Vera Rodrigues, Ademir Lopes e outros integrantes da militância afro-paranaense. De acordo com o site do Centro Cultural Humaitá a Casa de Cultura tornou-se um centro de irradiação cultural, com aulas de percussão, oficinas de dança afro, capoeira angola e atividades com jovens da periferia. Segundo Munanga (2005, p. 62), a cultura afro-brasileira "é um poderoso instrumento de resistência e de reeducação das relações raciais, pois recoloca o negro como produtor de saber e de beleza".

Já em Colombo, município da Região Metropolitana de Curitiba, destaca-se a organização popular da Associação dos Moradores da Vila Zumbi dos Palmares, fundada em 1990, que ao longo dos anos passou a dialogar com a identidade negra da comunidade — que carrega no próprio nome a memória de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. A associação promove ações educativas e culturais voltadas à juventude negra, como capoeira, teatro e debates sobre racismo, sendo também um espaço de fortalecimento das pautas da Lei 10.639/03.

As organizações negras no Paraná articulam suas ações a partir de três eixos fundamentais:

- Denúncia do racismo institucional (educação, saúde, segurança pública);
- Valorização da identidade e cultura afro-brasileira;
- Promoção de políticas públicas voltadas à população negra.

Entre as ações promovidas estão:

- A realização de encontros e seminários antirracistas em universidades (UFPR, UEL, UEM);
- A implementação de cursinhos populares voltados à população negra;
- A defesa das cotas raciais no serviço público e no ensino superior;
- A luta por territórios e moradias dignas, especialmente em áreas periféricas.

Uma conquista importante foi a criação do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Paraná (CONSEPIR), em 2004, como resultado de pressão dos movimentos. Esse conselho passou a propor diretrizes de enfrentamento ao racismo e de valorização da cultura negra no estado.

Apesar das conquistas, o movimento negro no Paraná enfrenta graves desafios, como o racismo velado e estrutural predominante na sociedade sulista, a dificuldade de financiamento para suas ações, e a resistência de setores conservadores à implementação de políticas afirmativas. Além disso, há o desafio da fragmentação interna, com disputas entre grupos por protagonismo político, e o pouco reconhecimento institucional das ações culturais negras como políticas públicas.

Segundo Sueli Carneiro (2003, p. 39), “o racismo opera no Brasil por meio da negação da existência de um conflito racial, o que dificulta a mobilização de uma consciência coletiva negra e a criação de alianças políticas duradouras”.

Entre as principais conquistas do movimento negro no Paraná estão:

- A reserva de vagas para negros e negras nos concursos públicos estaduais (Lei Estadual nº 18.419/2015);
- A inserção de temas étnico-raciais nos currículos da rede pública estadual, com formação de professores e produção de materiais didáticos específicos;
- O reconhecimento de quilombos urbanos e rurais, como os de Palmas e de Adrianópolis;
- A visibilização de intelectuais, artistas e lideranças negras locais, como Élleonora Fortunato,

Vera Rodrigues, José Roberto Ferreira e outros.

Em um estado majoritariamente branco e socialmente desigual, o movimento negro tem sido responsável por tensionar estruturas de poder, formar lideranças e educar para a diversidade. Suas ações reafirmam a importância de um projeto de sociedade mais justo, onde a negritude não seja tolerada, mas valorizada como parte essencial da identidade brasileira. Como pontua Nilma Lino Gomes (2017, p. 88): “O movimento negro brasileiro é um educador coletivo. Ensina, forma, reeduca, desconstrói estereótipos e reconfigura identidades”.

O movimento negro no Paraná enfrentou apagamento estatal e historiográfico até o fim da ditadura, mas se recompôs como motriz de educação e cultura desde os anos 70. A partir do pós-abolição, há uma reafirmação da identidade negra por meio de coletivos, que se intensifica com o forte protagonismo de mulheres. As cotas em concursos (Lei 14.274/2003) e ensino de História da África (Lei 10.639/2003) representam disputas vitoriosas entre movimentos e o Estado. Institutos como Enedina Marques e Yá Mukumby trazem diversidade (feminismo negro, candomblé), reforçando a noção de movimento negro descentralizado, multirreferencial, que tensiona raça, gênero, religião e território. A trajetória do movimento negro no Paraná é marcada por um longo processo de silenciamento histórico. Diferentemente de estados como Bahia ou Rio de Janeiro, onde a presença negra foi mais visibilizada, o Paraná consolidou um imaginário eurocentrado, que negou a contribuição africana para a formação social, cultural e política do estado (AZEVEDO & BATISTA, 2007, p. 55). Essa invisibilização refletiu-se, sobretudo, nas políticas educacionais e nas representações escolares, onde o negro foi historicamente ausente ou estigmatizado.

Contudo, esse silêncio tem sido progressivamente rompido por vozes que reconstróem memórias, denunciam desigualdades e disputam os espaços da escola e da universidade. Como afirma Sueli Carneiro (2005), “o racismo opera por exclusão e negação, mas também por estratégias sofisticadas de deslegitimação do saber negro” (p. 31). A partir dessa constatação, a presença negra no espaço educacional deve ser compreendida como uma luta política. A valorização dos saberes populares, operam como estratégias de resistência e reexistência. Como afirma bell hooks (1994), “a sala de aula deve ser um espaço de liberdade, onde a voz do oprimido seja não apenas ouvida, mas centralizada” (p. 113).

Um dos principais nomes desse processo é Paulo Vinícius Baptista da Silva, professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), intelectual negro, militante e coordenador de

políticas de diversidade e ações afirmativas. Sua contribuição é central na institucionalização de espaços como o NEAB/UFPR e a SIPAD (Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade). Para Silva (2015), a disputa pelo espaço universitário é parte de um projeto democrático de país: “A luta por ações afirmativas e cotas raciais não se resume ao acesso, mas ao direito de produzir conhecimento a partir de perspectivas negras e periféricas” (SILVA, 2015, p. 26). Tanto a escola pública quanto a universidade são, hoje, espaços tensionados pelo movimento negro.

Paulo Vinícius Baptista da Silva teve papel central e pioneiro no movimento negro paranaense, especialmente no campo das políticas afirmativas e no fortalecimento institucional da consciência racial. Professor, pesquisador, gestor universitário e militante, Paulo Vinícius deixou um legado singular na consolidação de políticas públicas de promoção da igualdade racial e na institucionalização da luta antirracista no âmbito da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Psicologia pela UFPR (1991), mestre em Educação (UFPR, 1996), doutor em Psicologia Social (PUC-SP, 2005) e com pós-doutorado em Análise Crítica do Discurso na Universidade Pompeu Fabra (Espanha, 2014), Paulo construiu uma trajetória que alia excelência acadêmica à atuação política concreta (UFPR, 2024). Seu legado se articula em três frentes principais:

- Implementação das cotas raciais na UFPR (2004–2005): Como superintendente da SIPAD (Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade) da UFPR, Paulo foi protagonista na implantação do sistema de cotas raciais e sociais na universidade, enfrentando forte resistência interna. Ele participou diretamente do embate político, que incluiu amplo debate, articulação docente e mobilização estudantil, culminando na implementação oficial em 2004 (SILVA et al., 2024, p. 45);
- Criação e fortalecimento de centros institucionais antirracistas: ainda em 2004, foi instrumento vital na criação do NEAB-UFPR (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), um espaço dedicado à pesquisa, formação e articulação sobre as Relações Étnico-Raciais. Em 2017, a SIPAD foi institucionalizada como órgão permanente de políticas afirmativas;
- Produção acadêmica e difusão de saberes antirracistas: também atuou no campo teórico. Ele foi um dos organizadores de obras importantes, como “Racismo, discurso e educação: estratégias ideológicas” (2018) e “Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte” (2018), lançados sob a chancela do NEAB-UFPR. Participou de eventos como o IV Simpósio de Literatura Negra Ibero-Americana em 2022, apresentando trabalhos sobre literatura

africana e infantojuvenil, o que reforça seu compromisso com a difusão de saberes antirracistas.

Seu trabalho foi desenvolvido em um ambiente marcado por resistência institucional e racismo estrutural. Conforme Dora Lúcia Bertúlio, “o processo não foi fácil” e a implementação das cotas encontrou forte oposição no meio acadêmico. Mesmo assim, ele resistiu, estabeleceu redes de apoio e abriu caminhos para diversas gerações que o sucederam. Seu legado é visível hoje:

- Cotas institucionalizadas na UFPR;
- Centros permanentes como NEAB e SIPAD ativos;
- Rede de pesquisadores e ativistas formados ou inspirados por ele.

Foi muito mais do que um gestor de políticas afirmativas: foi um militante institucional, que ousou levar a pauta do movimento negro para dentro de uma universidade historicamente branca e elitista. Ao criar e consolidar estruturas permanentes de luta antirracista, ele transformou a UFPR e deixou um legado que reverbera na formação de novas gerações de docentes, pesquisadores e ativistas negros.

Tornou a UFPR uma das primeiras universidades públicas a institucionalizar cotas, abrindo espaço a novas gerações de docentes e pesquisadores negros. Consolidou espaços de referência (NEAB, SIPAD), feitos centrais na luta antirracista na academia paranaense. Deixou legado acadêmico por meio de publicações, orientações de dissertações de mestrado e participação em redes nacionais: Anped e ABPN, sendo figura central na articulação Sul do Brasil. Paulo Vinícius articulou de forma integral: produção acadêmica, políticas públicas e engajamento comunitário. Seu legado reside na materialização institucional do movimento negro no Paraná, na construção de narrativas transformadoras e na criação de ferramentas empíricas que reforçam a justiça racial. Ele consolidou um modelo de ativismo que é ao mesmo tempo estratégico, embasado e institucionalizado. Como diz MUNANGA: “A inclusão da história e cultura afro-brasileira não deve ser uma adição superficial, mas uma transformação do olhar e das estruturas pedagógicas” (2003, p. 15).

A análise do movimento negro no Paraná exige uma abordagem que vá além da dimensão factual ou histórica. É preciso considerar, como afirma Frantz Fanon (2008), que o racismo é uma experiência existencial que molda subjetividades e institui regimes de exclusão: “O negro não é um homem como os outros. A negritude não é apenas cor de pele, é

também um modo de ser em um mundo que lhe é hostil” (FANON, 2008, p. 90). No contexto paranaense, essa hostilidade se manifesta no discurso histórico que embranqueceu o estado, apagando a presença negra das narrativas oficiais, dos currículos escolares e da memória coletiva. A ausência de políticas de reconhecimento produziu o que Axel Honneth (2003) denomina de desrespeito institucionalizado: “A exclusão sistemática de determinados grupos sociais do reconhecimento público produz feridas morais profundas, que comprometem a autoestima coletiva e individual” (HONNETH, 2003, p. 221). Essa exclusão não é apenas simbólica — ela tem efeitos materiais: acesso desigual à educação, à universidade, aos espaços de poder e representação.

A educação, nesse contexto, precisa ser compreendida como um campo de disputa ontológica e política. Para Paulo Freire (1996), ensinar é sempre um ato político, e a neutralidade pedagógica é uma ilusão que favorece o status quo: “Ensinar exige a assunção de que estamos a serviço de uma prática que implica opção política. [...] O educador não pode ser neutro diante das injustiças” (FREIRE, 1996, p. 93). A disputa por espaço no ensino superior, como indicado no título da dissertação, é expressão concreta dessa luta por reconhecimento. Como aponta Angela Davis (2016), o acesso à universidade pelos grupos racializados não garante, por si só, a transformação estrutural do racismo: “O problema não é só estar presente nas instituições, mas transformá-las de dentro, questionando suas lógicas excludentes” (DAVIS, 2016, p. 74). A atuação de Paulo Vinícius da Silva como articulador das ações afirmativas no Paraná mostra como a presença negra na universidade deve ser acompanhada por políticas de permanência, produção de saber negro e representatividade curricular.

#### 4.3. A LUTA ANTIRRACISTA E FEMINISTA NO BRASIL

As lutas antirracistas e feministas no Brasil caminham lado a lado há séculos, ainda que nem sempre reconhecidas de forma articulada nas narrativas oficiais. Mulheres negras, situadas na interseção entre o racismo estrutural e o sexismo histórico, foram e continuam sendo protagonistas de resistências cotidianas, intelectuais e políticas. Ao longo do tempo, essas mulheres enfrentaram o silenciamento sistemático de suas vozes, a negação de suas contribuições e a invisibilização de suas presenças nos espaços de poder e saber.

No campo científico, essa exclusão também se manifestou de forma violenta: as

ciências foram historicamente ocupadas por uma hegemonia branca e masculina, que apagou trajetórias e deslegitimou o conhecimento produzido por mulheres negras. É nesse contexto que a Feira do Conhecimento é voltada à valorização da história e das contribuições de mulheres negras tornam-se fundamentais. E para melhor compreender como essa luta ocorre passamos a trabalhar com os movimentos antirracistas e feministas que ocorreram no Brasil.

A luta antirracista e feminista no Brasil tem sido marcada por uma atuação intensa de organizações negras que combinam ativismo político, promoção da identidade afro-brasileira e combate às desigualdades estruturais. A partir da década de 1980 e 1990, diversas instituições foram criadas para enfrentar a dupla opressão que incide sobre as mulheres negras: o racismo e o sexismo. Segundo a intelectual e militante Lélia Gonzalez (1982, p. 97), “ser negra e mulher no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão”.

A Casa Dandara de Belo Horizonte surgiu como um espaço de acolhimento e empoderamento para mulheres negras. Inspirada na figura de Dandara dos Palmares, companheira de Zumbi e símbolo de resistência negra, a instituição tem como princípio central a autonomia e o protagonismo das mulheres negras na construção de suas próprias narrativas. As principais pautas defendidas são: direitos das mulheres negras e combate à violência de gênero; a valorização da cultura afro-brasileira e a preservação da memória negra; apoio psicológico e jurídico para mulheres vítimas de violência. Esta instituição promoveu diversas campanhas de conscientização sobre violência doméstica, feminicídio e racismo estrutural, além de organizar cursos de formação para mulheres negras em situação de vulnerabilidade.

O Instituto da Mulher Negra de São Paulo (Geledés) foi fundado em São Paulo, tornando-se uma das mais importantes organizações feministas do Brasil. Seu nome remete à sociedade secreta das mulheres iorubás, que desempenhavam papéis de liderança e sabedoria na África Ocidental. Suas principais lutas são de combater o racismo e o sexismo institucional; de promover a educação e inserção de mulheres negras no mercado de trabalho e de denunciar a violência contra as mulheres negras. O Instituto tem se destacado pela produção de pesquisas e materiais didáticos sobre raça e gênero, além de oferecer atendimento jurídico gratuito para mulheres vítimas de racismo e violência doméstica. Seus embates políticos ocorrem principalmente contra a invisibilidade da mulher negra no movimento feminista hegemônico e a resistência à implementação de políticas efetivas.

Também enfrenta desafios como a desinformação e discursos que tentam minimizar a necessidade de ações específicas para mulheres negras.

No Rio de Janeiro, em 1992, foi fundada a Organização Criola com a missão de fortalecer a cidadania das mulheres negras e promover sua participação política e econômica. Seu nome evoca a identidade das mulheres negras descendentes de africanos no Brasil. Suas lutas incluem a defesa dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres negras; a promoção da saúde da população negra, especialmente no combate à mortalidade materna e o enfrentamento ao racismo religioso e defesa das religiões de matriz africana. A Criola foi pioneira em campanhas contra a esterilização forçada de mulheres negras e na defesa do direito ao aborto seguro, além de atuar fortemente na denúncia de casos de violência racial e de intolerância religiosa.

O Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte Nzinga foi criado como um grupo de resistência e fortalecimento da identidade negra feminina em Belo Horizonte. Seu nome é uma referência à Rainha Nzinga de Angola, símbolo da resistência africana contra a colonização europeia. O Coletivo tem como foco a desconstrução do racismo e do machismo no ambiente acadêmico e profissional; a valorização das tradições culturais afro-brasileiras e a promoção de debates sobre identidade, estética e pertencimento.

No NZINGA INFORMATIVO de 1988 coloca-se que: “Entre as medidas propostas estão a integração da história geral da África e do negro no Brasil no currículo escolar obrigatório, a definição do racismo como crime inafiançável sujeito à pena de reclusão, a instituição de datas como o Dia Nacional de Denúncia contra o racismo em 13 de maio e o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro, além da proibição de relações diplomáticas com países que pratiquem discriminação racial e a garantia de direitos aos trabalhadores domésticos, incluindo salário mínimo, férias remuneradas e integração à Previdência Social.” Algumas dessas reivindicações foram colocadas na Constituição de 1988.

A Associação de Mulheres Negras de Porto Alegre (Maria Mulher) surgiu com o objetivo de combater o racismo estrutural no sul do Brasil, onde o movimento negro teve menos visibilidade. Sua atuação foca nas denúncias da invisibilidade das mulheres negras na política gaúcha; a promoção da economia solidária e empreendedorismo negro; o combate à violência contra a mulher negra. Essa Associação incentiva a independência econômica de mulheres vítimas de violência e também tem forte atuação na cobrança por políticas públicas

para a população negra do Rio Grande do Sul.

A ONG Fala Preta é uma organização fundada nos anos 1990 com foco na defesa dos direitos das mulheres negras. Sua atuação está baseada na interseccionalidade, ou seja, no reconhecimento de que mulheres negras enfrentam opressões simultâneas de raça, gênero e classe. Esta ONG tem como principais objetivos: a lutar contra a violência de gênero e o feminicídio de mulheres negras.; a promoção de políticas públicas voltadas à saúde da mulher negra, especialmente no combate à mortalidade materna e ao racismo no atendimento médico, e a criação de espaços de empoderamento e fortalecimento das mulheres negras na política e na economia. A Fala Preta enfrenta a marginalização das pautas das mulheres negras tanto dentro do movimento feminista quanto no próprio movimento negro. No feminismo hegemônico, a questão racial muitas vezes é secundarizada, e no movimento negro, o machismo ainda é um problema estrutural. Além disso, a ONG tem denunciado o descaso do Estado em relação às políticas voltadas à saúde da mulher negra, especialmente no contexto da mortalidade materna e das dificuldades de acesso a serviços de planejamento familiar.

#### 4.4. LUTAS EM DIVERSOS CAMPOS

O Coletivo de Empresários e Empreendedores Afro-Brasileiros do Triângulo Mineiro (CEABRAs) busca fortalecer a presença de empreendedores negros no mercado, combatendo as desigualdades econômicas historicamente impostas pela discriminação racial. Entre seus princípios centrais estão: o empoderamento econômico da população negra, criando redes de apoio e oportunidades; o combate ao racismo no ambiente empresarial, promovendo iniciativas de inclusão; e a promoção da educação financeira e do acesso ao crédito para empresários negros. O coletivo organiza feiras e eventos para dar visibilidade a empreendedores negros, além de promover cursos e capacitações. Entretanto, enfrenta dificuldades no acesso a crédito e a políticas públicas de fomento, além da resistência do mercado à valorização de negócios afro centrados. De acordo com reportagem de maio de 1997 da Folha de São Paulo, muitos CEABRAs foram inaugurados por todo o país como em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul e Brasília.

No que concerne ao campo jurídico a Comissão do Negro da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) trabalha com o combate ao racismo no sistema jurídico e na advocacia, buscando a equidade racial na aplicação das leis. Suas principais pautas incluem: garantia de

equidade racial na justiça brasileira, combatendo a seletividade do sistema penal; a promoção de políticas de inclusão para advogados negros dentro da própria OAB e o monitoramento de casos de racismo e atuação jurídica contra discriminação racial. A comissão tem impulsionado debates sobre racismo institucional no Judiciário, além de defender ações afirmativas no acesso à magistratura. Seus embates políticos ocorrem tanto dentro da própria OAB, devido à resistência de setores conservadores, quanto contra um sistema judiciário historicamente elitista e branco.

A AMMA Psique e Negritude de São Paulo é uma organização voltada para a saúde mental da população negra, reconhecendo os impactos psicológicos do racismo. Seus principais pontos de atuação são: atendimento psicológico especializado para negros, considerando suas experiências raciais; a promoção do conceito de saúde mental racializada, enfrentando os traumas causados pelo racismo; a desconstrução do mito da democracia racial, evidenciando como o racismo afeta a psique coletiva. A organização tem sido referência no atendimento psicológico afro centrado, realizando palestras, grupos terapêuticos e pesquisas. No entanto, enfrenta desafios no reconhecimento da importância da psicologia racializada, além da dificuldade de financiamento para projetos de saúde mental voltados à população negra.

A Quimbanda Dudu de Salvador representa a resistência das religiões de matriz africana, promovendo segundo o acervo bajuba: luta contra o racismo dentro da comunidade homossexual brasileira; luta contra a homofobia dentro da comunidade negra local e nacional; resgatar a história e biografia das lésbicas e gays afro-americanos; divulgar informações sobre homossexualidade na África e na Diáspora negra; estabelecer contato com os grupos gays e lésbicas da África e afro-americanos; trabalhar na prevenção da AIDS e demais DSTs dentro da comunidade negra.

#### 4.5. RESISTÊNCIA E UNIÃO: O 1º ENCONTRO NACIONAL DAS ENTIDADES NEGRAS

O 1º Encontro Nacional de Entidades Negras (ENEN), realizado em 1981 em São Paulo, foi um marco na articulação do movimento negro brasileiro. O evento consolidou a luta contra o racismo estrutural no Brasil e fortaleceu a organização política das entidades negras em um período de transição entre a ditadura militar e a redemocratização.

O encontro reuniu diversas organizações de diferentes regiões do país, consolidando uma rede nacional de ativistas negros. Foi um espaço de formulação de estratégias, debates sobre a realidade da população negra e proposição de ações concretas para enfrentar as desigualdades raciais no Brasil.

O final da década de 1970 e o início da década de 1980 foram marcados pelo fortalecimento dos movimentos sociais no Brasil. Com o enfraquecimento da ditadura militar e o avanço da luta pela redemocratização, diversos grupos passaram a reivindicar direitos civis e sociais.

No contexto do movimento negro, o MNU, fundado em 1978, foi um dos principais articuladores do encontro. O ENEN surgiu da necessidade de consolidar uma plataforma de luta nacional, unificando as diversas entidades negras que atuavam isoladamente em seus respectivos estados. O objetivo era criar uma agenda comum para combater o racismo estrutural e exigir políticas públicas específicas para a população negra.

Os Objetivos do 1º ENEN foram:

- Articular nacionalmente as entidades negras para fortalecer a luta contra o racismo no Brasil;
- Debater políticas públicas voltadas à população negra, especialmente nas áreas de educação, trabalho e cultura;
- Denunciar o racismo estrutural e suas consequências, como a exclusão da população negra do acesso à cidadania plena;
- Criar estratégias de enfrentamento à violência policial contra a juventude negra;
- Fortalecer a identidade negra e valorizar a cultura afro-brasileira.

No que tange as temáticas Abordadas no Encontro, encontramos:

- a) Educação e Racismo na Escola: Os participantes discutiram a ausência da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Foi denunciado o racismo institucional na educação, que resultava na evasão escolar de crianças e jovens negros. O encontro reforçou a necessidade da implementação de um ensino que valorizasse a identidade negra, antecipando debates que décadas depois resultariam na Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas;
- b) Mercado de Trabalho e Discriminação Racial: Outro tema central foi a exclusão da população negra do mercado de trabalho formal. O encontro denunciou a concentração da

população negra em empregos precarizados e a barreira do racismo na ascensão profissional. Isso abriu espaço para futuras discussões sobre ações afirmativas e políticas de cotas;

c) Violência Policial e Extermínio da Juventude Negra: Um dos debates mais acalorados foi sobre a violência policial contra a juventude negra nas periferias. O encontro denunciou os altos índices de assassinatos de jovens negros pelas forças de segurança do Estado, o que foi um dos primeiros momentos de sistematização do conceito de genocídio da população negra no Brasil;

d) Cultura Afro-Brasileira e Identidade Negra: A valorização da cultura negra também foi uma pauta central. O ENEN reforçou a importância de espaços de resistência cultural, como escolas de samba, blocos afros e terreiros de religiões de matriz africana. Foi discutida a necessidade de políticas públicas que incentivassem a produção cultural negra e combatessem a discriminação contra essas manifestações.

O 1º ENEN resultou em importantes avanços para a organização do movimento negro no Brasil. Algumas das principais conquistas foram:

- Criação de uma agenda nacional do movimento negro, que serviu como referência para futuras mobilizações;
- Fortalecimento do MNU, que passou a ter maior capilaridade nacional;
- Impulsionamento do debate sobre políticas de ação afirmativa, que décadas depois resultaram em conquistas como as cotas raciais em universidades e concursos públicos;
- Ampliação da denúncia da violência policial contra negros, contribuindo para a formação de organizações que monitoram casos de violência racial no Brasil;
- Articulação para pressionar o Estado por reconhecimento e valorização da cultura negra, abrindo caminho para políticas de fomento às manifestações afro-brasileiras.

Mas apesar de suas conquistas, o encontro também enfrentou desafios e resistências. Alguns dos principais embates políticos foram:

- Resistência do Estado e da sociedade branca: O governo brasileiro ainda negava a existência do racismo estrutural e via o movimento negro como um grupo radical;
- Falta de apoio institucional: O movimento negro não possuía acesso a recursos públicos ou políticas voltadas ao seu fortalecimento, o que limitava sua atuação;

- Tensões internas entre entidades negras: Houve divergências entre setores do movimento negro sobre quais estratégias adotar na luta contra o racismo, especialmente entre aqueles que defendiam um enfrentamento mais radical e os que buscavam diálogo com o Estado;
- Reação do movimento feminista hegemônico: Muitas mulheres negras denunciaram a exclusão das pautas de gênero no movimento negro e a invisibilização da mulher negra dentro das lutas raciais.

O 1º ENEN teve um impacto profundo na organização política do movimento negro no Brasil. Seu principal legado foi a consolidação de uma articulação nacional, que permitiu que a luta antirracista ganhasse força nos anos seguintes.

Além disso, muitas das pautas discutidas no encontro influenciaram políticas públicas e debates legislativos que surgiram nas décadas seguintes. Entre os impactos mais visíveis estão:

- Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas;
- Adoção de cotas raciais em universidades públicas e concursos públicos;
- Criação de organizações especializadas no combate à violência policial contra a juventude negra;
- Maior inserção da cultura afro-brasileira em políticas culturais e artísticas.

Para entender a importância do encontro, é essencial considerar o conceito de racismo estrutural, desenvolvido por Florestan Fernandes em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes* (2008), segundo ele, no Brasil, a abolição da escravidão não garantiu a inserção dos negros na sociedade de forma igualitária, perpetuando mecanismos de exclusão no acesso ao trabalho, à educação e à cidadania.

O encontro de 1981 foi uma resposta a esse sistema excludente, funcionando como um espaço para a construção de estratégias de enfrentamento ao racismo institucionalizado. A ausência de políticas públicas voltadas à população negra foi um dos principais temas discutidos, o que reforça a tese de Fernandes de que a democracia racial brasileira é um mito, que mascara as desigualdades raciais profundas.

Além disso, o sociólogo Sílvio Almeida (2019) reforça que o racismo não se limita a práticas individuais, mas está entranhado nas instituições e nas relações de poder. O encontro nacional foi uma tentativa de romper com essa estrutura, ao propor políticas que visavam garantir os direitos da população negra.

Outro aspecto fundamental do encontro foi a valorização da identidade negra como estratégia de resistência. Esse ponto dialoga com a teoria do Quilombismo, de Abdias do Nascimento (1980), que propõe o quilombo como um símbolo de organização social e política para os negros. Nascimento argumenta que o quilombo não foi apenas um refúgio contra a escravidão, mas um modelo de sociedade baseado na solidariedade, na autonomia e na resistência coletiva. O ENEN, ao reunir diversos grupos com pautas comuns, representou uma forma de quilombismo contemporâneo, onde a união se tornou um instrumento político contra a marginalização.

Nesse sentido, a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada anos depois, em 1995, foi uma consequência direta desse encontro, reafirmando a importância da memória dos quilombos na luta negra. Como diz Nascimento: “O Quilombo é a prova da capacidade do povo negro de se autogovernar e de resistir à opressão” (NASCIMENTO, 1980, p. 112).

A luta racial no Brasil também precisa ser analisada sob a ótica da luta de classes, uma perspectiva central na obra *Dialética Radical do Brasil Negro* de Clóvis Moura (1983). Para Moura, a população negra foi historicamente explorada dentro do capitalismo brasileiro, sendo mantida na base da pirâmide social mesmo após o fim da escravidão. O ENEN foi um momento em que os movimentos negros passaram a se organizar politicamente de forma mais efetiva, reivindicando não apenas reconhecimento, mas também mudanças estruturais no modelo socioeconômico do país. Essa articulação pode ser vista como um passo para o fortalecimento do movimento negro enquanto sujeito político e social. Moura afirma que: “A luta negra no Brasil sempre esteve associada à luta contra a exploração econômica, pois a escravidão não foi apenas um sistema de dominação racial, mas também um mecanismo de acumulação de riqueza.” (MOURA, 1983, p. 87). Dessa forma, o encontro de 1981 reforça que a luta contra o racismo deve ser também uma luta contra a desigualdade econômica, pois as duas formas de opressão estão interligadas.

O ENEN aconteceu em um contexto de ditadura militar, onde a população negra enfrentava exclusão política, social e econômica. A reunião de diversas organizações negras para debater pautas comuns reflete um movimento em busca de reconhecimento, conceito central na filosofia de Paul Ricoeur (2006). Segundo ele, o reconhecimento não se dá apenas como um ato externo, mas envolve uma autorreflexão identitária. Assim, esse encontro não foi apenas um evento político, mas um espaço de reafirmação da identidade negra, onde os participantes redefiniram suas narrativas históricas e fortaleceram a consciência coletiva.

Sueli Carneiro (2005) reforça essa perspectiva ao afirmar que o racismo estrutural impõe uma negação sistemática da identidade negra, tornando o reconhecimento um ato de resistência. O encontro de 1981 pode ser interpretado como um momento de enfrentamento dessa negação, permitindo que entidades negras assumissem protagonismo na construção de um novo paradigma social.

A luta por justiça social e racial expressa nesse encontro dialoga diretamente com as ideias de Frantz Fanon (2008), que analisou os impactos da colonização na psique e na estrutura social dos povos negros. Fanon argumenta que o racismo não é apenas um fenômeno interpessoal, mas uma estrutura sistêmica que precisa ser desmontada. O ENEN, ao debater estratégias de combate ao racismo e à desigualdade, estava promovendo exatamente essa desconstrução das bases discriminatórias da sociedade brasileira.

Ao propor políticas de valorização da cultura negra e enfrentamento da discriminação, os participantes do encontro estavam, recuperando a agência histórica dos negros, ressignificando sua posição na sociedade e rompendo com o papel de submissão imposto pelo colonialismo.

Outro referencial importante para compreender esse encontro é Achille Mbembe (2018), que desenvolve o conceito de necropolítica, ou seja, a forma como o Estado determina quais vidas são valorizadas e quais são descartáveis. A exclusão da população negra dos direitos básicos, evidenciada no Brasil pela violência policial, pela precarização do trabalho e pela falta de acesso à educação e saúde, reflete essa política de morte.

O ENEN foi um ato de resistência contra essa lógica necropolítica. Ao reivindicar direitos, os movimentos negros estavam afirmando que a vida negra importa e que o Estado deve garantir sua dignidade e cidadania. Assim, a luta articulada nesse evento pode ser vista como um enfrentamento à política de extermínio da população negra historicamente adotada no Brasil.

#### 4.6. A MARCHA ZUMBI DOS PALMARES

A Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 20 de novembro de 1995, em Brasília, marcou um momento histórico na luta contra o racismo no Brasil. Com a participação de aproximadamente 30 mil pessoas, o evento destacou-se como uma das maiores mobilizações do movimento negro até então.

A marcha foi organizada para coincidir com os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares e símbolo da resistência negra contra a escravidão. O evento teve como objetivo principal denunciar o racismo estrutural e a ausência de políticas públicas voltadas para a população negra no país.

Entre as principais reivindicações da marcha estavam:

- Implementação de políticas públicas: Exigência de ações governamentais que promovessem a igualdade racial e combatessem a discriminação;
- Reconhecimento oficial do Dia da Consciência Negra: Instituição do 20 de novembro como data nacional de reflexão sobre a contribuição e a luta da população negra no Brasil;
- Valorização da cultura afro-brasileira: Promoção e preservação das manifestações culturais de origem africana no país.

A marcha teve um impacto significativo no cenário político e social brasileiro:

- Reconhecimento do racismo: O então presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu publicamente a existência do racismo no Brasil, um passo importante para a implementação de políticas de igualdade racial;
- Criação de grupos de trabalho: O governo federal estabeleceu grupos de trabalho interministeriais para discutir e propor soluções para as questões raciais no país;
- Fortalecimento do movimento negro: A marcha serviu como catalisador para a união de diversas entidades e movimentos negros, fortalecendo a luta por direitos e igualdade.

A Marcha Zumbi dos Palmares de 1995 representou um marco na luta contra o racismo no Brasil, evidenciando a necessidade de políticas públicas efetivas e o reconhecimento da importância da população negra na construção da sociedade brasileira.

A Marcha Zumbi dos Palmares aconteceu em um período de redemocratização no Brasil, mas o racismo estrutural ainda mantinha a população negra em situação de extrema desigualdade. Segundo Florestan Fernandes (2008), o Brasil não realizou uma verdadeira democratização racial após a abolição, pois a estrutura social continuou privilegiando a elite branca e marginalizando a população negra. O mito da democracia racial foi um dos principais alvos da marcha. Como Fernandes aponta: “O negro foi colocado em uma posição de subalternidade no mercado de trabalho e na sociedade, sem acesso aos mecanismos de mobilidade social.” (FERNANDES, 2008, p. 132).

Ao reunir milhares de pessoas para reivindicar direitos, a marcha desmistificou a ideia de que o Brasil havia superado o racismo e trouxe à tona a necessidade de políticas públicas específicas para a população negra.

Um dos principais resultados da marcha foi a pressão exercida sobre o governo para a criação de políticas de ação afirmativa, incluindo cotas raciais em universidades e no mercado de trabalho. Segundo Sílvia Almeida (2019), o racismo estrutural não pode ser combatido apenas com mudanças culturais ou individuais, mas exige intervenções institucionais concretas. Como Almeida argumenta: “O racismo estrutural está presente nas instituições e nos sistemas econômicos, o que torna necessária a criação de mecanismos jurídicos e políticos para garantir a equidade racial.” (ALMEIDA, 2019, p. 72).

A marcha representou um momento de pressão para que o Estado assumisse sua responsabilidade na reparação histórica da escravidão e nas desigualdades geradas por séculos de exclusão da população negra.

A Marcha Zumbi dos Palmares teve um caráter simbólico e político, ao reivindicar o reconhecimento da história negra e da memória de Zumbi como um líder de resistência. O conceito de reconhecimento, desenvolvido por Paul Ricoeur (2006), nos ajuda a entender essa demanda. Segundo Ricoeur, o reconhecimento não é apenas um ato formal de aceitação social, mas um processo que envolve a construção da identidade individual e coletiva. “O reconhecimento não se limita ao conhecimento do outro, mas exige um processo de reciprocidade e justiça histórica.” (RICOEUR, 2006, p. 55).

A marcha, ao propor um resgate da memória de Zumbi, desafiou a invisibilização histórica dos negros no Brasil e reivindicou um espaço legítimo para sua cultura e sua luta dentro do imaginário nacional. O reconhecimento da história afro-brasileira e a valorização da identidade negra são passos fundamentais na desconstrução do racismo estrutural.

Outro aspecto importante da marcha foi sua conexão com o processo de descolonização da consciência negra, um conceito central na filosofia de Frantz Fanon. Em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), Fanon argumenta que o colonialismo não apenas oprimiu fisicamente os povos negros, mas também impôs uma visão eurocêntrica que desvalorizou sua cultura e identidade.

A marcha pode ser vista como um ato de descolonização porque afirma a resistência negra como uma tradição histórica (representada por Zumbi e pelos quilombos); desafia a narrativa oficial da democracia racial, que minimiza o racismo estrutural; reivindica políticas públicas que combatam a exclusão histórica dos negros no Brasil. Fanon afirma: “Cada

geração deve, em uma relativa opacidade, descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la.” (FANON, 2008, p. 189).

A Marcha Zumbi dos Palmares foi um momento em que o movimento negro brasileiro assumiu sua missão histórica, denunciando a continuidade do racismo e propondo caminhos concretos para a sua superação.

Para Michel Foucault (1988), o poder não é apenas repressivo, mas também está presente nas relações sociais e institucionais. A resistência, portanto, é uma forma de se contrapor a esse poder, subvertendo sua lógica e criando novos espaços de subjetividade. A Marcha Zumbi dos Palmares pode ser interpretada como um ato de resistência, pois rompeu com o silêncio imposto pelo mito da democracia racial; criou um novo espaço de contestação dentro do debate público brasileiro; exigiu que o Estado implementasse políticas de reparação para a população negra. Foucault argumenta que: “Onde há poder, há resistência.” (FOUCAULT, 1988, p. 95).

A resistência exercida pela marcha gerou frutos concretos, como a implementação de políticas afirmativas (cotas universitárias e reconhecimento de territórios quilombolas), demonstrando que a mobilização coletiva pode alterar estruturas de poder.

A marcha reafirmou a luta histórica da população negra no Brasil e abriu caminho para avanços nas políticas públicas voltadas à equidade racial.

Os embates políticos enfrentados por esses movimentos evidenciam a resistência estrutural do racismo na sociedade brasileira, mas também demonstram a força e a resistência da população negra na luta por equidade. O legado dessas organizações pode ser visto nos avanços alcançados nas décadas seguintes, como a implementação das cotas raciais e o fortalecimento da educação afrocentrada.

Hoje, o movimento negro continua a ser uma força vital na luta por igualdade, justiça social e reconhecimento da contribuição da cultura afro-brasileira. Através de manifestações, eventos culturais e políticas públicas, o movimento busca combater o racismo e promover a valorização da diversidade étnica no Brasil.

#### 4.7. O MOVIMENTO NEGRO E A LEI 10.639/03

No início dos anos 2000, o país vivia um período de redemocratização e de busca por políticas de inclusão e igualdade racial. O movimento negro, que ganhou força nas décadas anteriores, lutava por reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, além de

combater o racismo e a discriminação. Esse cenário foi influenciado por uma série de conferências e debates internacionais sobre direitos humanos e igualdade racial, como a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

A promulgação da Lei 10.639/03 foi uma resposta a um longo processo de reivindicações sociais e políticas por parte de movimentos negros e de direitos humanos, que buscavam a valorização da cultura afro-brasileira e a reparação histórica das injustiças sofridas pela população negra ao longo da história do Brasil.

A aprovação da lei também se deu em um contexto de maior visibilidade das questões raciais na sociedade brasileira, com a crescente mobilização de organizações não governamentais e movimentos sociais que defendiam a educação como um meio fundamental para a promoção da igualdade. Além disso, o governo federal, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, implementou políticas afirmativas que buscavam corrigir desigualdades históricas, como:

- Programa Universidade para Todos (PROUNI) – Lei nº 11.096/2005: criado em 2005, o PROUNI ofereceu bolsas integrais e parciais para estudantes de baixa renda em universidades privadas. Um dos critérios para concessão das bolsas foi a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, promovendo a inclusão racial no ensino superior. Segundo Sílvia Almeida (2019), essa política representa um avanço no combate ao racismo estrutural: “As ações afirmativas, como o PROUNI, não são favores ou privilégios, mas tentativas de corrigir desigualdades históricas que foram impostas à população negra ao longo de séculos.” (ALMEIDA, 2019, p. 85).

- Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) – 2003: uma das primeiras ações do governo Lula foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão responsável por coordenar políticas públicas para a população negra. A SEPPIR teve papel fundamental na implementação de programas de combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira.

- Implementação da Lei nº 10.639/2003 – Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, promovendo a valorização da identidade negra e o combate ao racismo no ambiente escolar. Para Abdias do Nascimento (1980), a invisibilização da história negra é um dos principais mecanismos de dominação racial: “O sistema de ensino eurocêntrico apaga a memória do

povo negro e fortalece a mentalidade colonial, perpetuando a inferiorização do africano e de seus descendentes.” (NASCIMENTO, 1980, p. 87). A implementação dessa lei foi um passo importante para a descolonização do currículo escolar e a valorização das contribuições da população negra na formação da identidade brasileira.

- Criação do Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288/2010: durante o segundo mandato de Lula, foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, que estabeleceu diretrizes para a implementação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, garantindo direitos em áreas como saúde, educação, cultura e trabalho. Segundo Achille Mbembe (2018), a legislação antirracista deve ser um mecanismo de resistência contra a marginalização dos corpos negros: “As sociedades racistas produzem mecanismos institucionais para justificar a exclusão e a violência contra certos grupos. A luta por igualdade racial é uma luta pelo direito à vida e à dignidade.” (MBEMBE, 2018, p. 103). O estatuto reforçou a importância do Estado na garantia de direitos e no combate às desigualdades raciais.

- Política de Titulação de Terras Quilombolas: o governo Lula ampliou as políticas de regularização fundiária para comunidades quilombolas, reconhecendo o direito à terra para grupos remanescentes de quilombos. Essa política buscou garantir a permanência dessas comunidades em seus territórios, assegurando o direito à identidade cultural e ao desenvolvimento econômico. O legado dessas iniciativas permanece como base para as políticas públicas voltadas à igualdade racial nos anos seguintes.

Socialmente, o Brasil enfrentava desafios significativos relacionados à desigualdade racial. Apesar de ser um país com uma rica diversidade cultural, a população negra ainda enfrentava discriminação, exclusão e marginalização em diversas esferas, como educação, mercado de trabalho e acesso a serviços básicos. A Lei 10.639/03 surgiu em um momento em que havia uma crescente conscientização sobre a importância de reconhecer e valorizar a contribuição dos afro-brasileiros para a formação da identidade nacional.

Além disso, o início dos anos 2000 foi marcado por um aumento da mobilização social e do ativismo em prol dos direitos civis. Movimentos sociais, organizações não governamentais e a sociedade civil começaram a se articular de forma mais intensa, buscando promover a igualdade racial e a justiça social. A lei, portanto, não apenas reconheceu a importância da cultura afro-brasileira, mas também se tornou um instrumento para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

A Lei 10.639/2003 representa um marco importante na história da educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Essa conquista não foi fruto do acaso, mas sim resultado de décadas de luta e mobilização dos movimentos negros no Brasil. Este capítulo tem como objetivo analisar a participação desses movimentos na criação da referida lei, destacando suas estratégias, desafios e conquistas.

A proposta de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar foi uma demanda histórica dos movimentos negros. A partir da década de 1990, diversas conferências e encontros, como a Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, em 2001, reforçaram a importância da educação como ferramenta de combate ao racismo e à discriminação. Os movimentos negros mobilizaram-se para pressionar o governo e a sociedade civil a reconhecer a importância da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional.

A Lei 10.639/03 foi resultado de um processo de articulação entre os movimentos sociais, educadores e parlamentares sensíveis à causa. A mobilização intensa e a pressão exercida por essas organizações foram fundamentais para que a proposta de lei ganhasse força no Congresso Nacional. A participação ativa de figuras como a deputada federal Benedita da Silva e a articulação com outras entidades foram cruciais para a aprovação da lei.

Apesar da conquista representada pela Lei 10.639/03, os movimentos negros ainda enfrentam desafios significativos na implementação da lei. A resistência de setores conservadores, a falta de formação adequada para professores e a escassez de materiais didáticos são alguns dos obstáculos que precisam ser superados. No entanto, a lei é um passo importante na luta por reconhecimento e inclusão da cultura afro-brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A participação dos movimentos negros na criação da Lei 10.639/03 é um exemplo de como a mobilização social pode resultar em mudanças significativas na legislação e na sociedade. A luta por uma educação que valorize a diversidade cultural é fundamental para a construção de uma identidade nacional que reconheça e respeite todas as suas raízes.

Hoje, passadas mais de duas décadas da promulgação da Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, se constitui como instrumento pedagógico e político de transformação social. No entanto, sua efetividade ainda esbarra em uma série de tensões estruturais, institucionais e simbólicas.

Do ponto de vista das conquistas, é inegável que a Lei 10.639/03 abriu brechas importantes nas estruturas escolares, permitindo que pautas outrora marginalizadas adentrassem o espaço do currículo formal. A produção de materiais didáticos, a realização de formações continuadas para docentes e o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira são sinais de avanços. Em diversas escolas, sobretudo nas redes públicas, surgiram projetos inovadores que articulam história, arte, cultura e identidade racial, promovendo não apenas a valorização da população negra, mas também a construção de uma consciência crítica nos sujeitos escolares. Além disso, a lei contribuiu para um movimento mais amplo de reconfiguração simbólica da identidade nacional, ao reconhecer oficialmente a centralidade da população negra na constituição histórica, econômica e cultural do Brasil.

No entanto, é preciso reconhecer que tais avanços convivem com entraves significativos. A implementação da lei tem se dado de forma desigual e muitas vezes superficial, revelando a permanência de um racismo institucional que opera por meio da omissão, da invisibilidade e da resistência silenciosa. Muitas escolas, especialmente em regiões mais conservadoras, tratam a temática de maneira episódica, restrita a datas comemorativas como o 20 de novembro, o que demonstra um tratamento folclórico e despolitizado da questão racial. Essa prática revela a dificuldade de deslocar a abordagem da questão racial do plano da “inclusão” para o da justiça social, que exige o reconhecimento das desigualdades históricas e a promoção ativa de equidade.

A falta de formação inicial e continuada adequada dos professores é outro fator que compromete a aplicação efetiva da lei. Grande parte dos educadores ainda não se sente preparada para abordar criticamente as questões étnico-raciais em sala de aula, seja por desconhecimento teórico, seja por insegurança frente a possíveis resistências da comunidade escolar. Esse cenário escancara a necessidade de uma reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação docente seja permeada, desde o início, por uma perspectiva antirracista e decolonial.

Outro aspecto que merece atenção é a dimensão simbólica e subjetiva da aplicação da lei. A Lei 10.639/03, ao propor uma mudança no conteúdo curricular, também desafia a estrutura simbólica das relações sociais, o que exige uma reconfiguração dos hábitos docentes e discentes. Essa mudança é lenta, conflitiva e exige mais do que normas legais: demanda uma profunda transformação das mentalidades.

Finalmente, é importante destacar que a efetividade da Lei 10.639/03 está profundamente vinculada às disputas políticas mais amplas que atravessam o campo educacional e a sociedade como um todo. Em contextos de avanço de pautas ultraconservadoras e revisionistas, o ensino da história e cultura afro-brasileira passa a ser alvo de ataques que tentam deslegitimar sua importância, associando-o a uma suposta “ideologização” da educação. Tais discursos não apenas ignoram a dívida histórica do Estado brasileiro com a população negra, como também reafirmam o projeto de silenciamento e apagamento que a lei justamente busca combater.

Os 20 anos da Lei 10.639/03 representam tanto um marco de resistência e afirmação do protagonismo negro, quanto um espelho das contradições que ainda atravessam o sistema educacional brasileiro. A legislação é uma conquista fundamental, mas seu potencial transformador só será plenamente realizado se for acompanhada de políticas públicas estruturantes, formação docente crítica, financiamento adequado, monitoramento sistemático e, sobretudo, do engajamento ético e político de toda a comunidade escolar. A luta por uma educação antirracista não se encerra com a promulgação de uma lei: ela exige ação constante, crítica e comprometida com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

Refletir sobre os 20 anos da Lei 10.639/03 é, sobretudo, encarar o paradoxo entre o reconhecimento legal e a resistência institucional à transformação. É necessário interrogar, a partir da teoria crítica, se a inclusão da história e cultura africana nos currículos se dá como uma real transformação das relações raciais na escola ou apenas como um gesto simbólico que preserva a hegemonia racial sob novas formas.

Portanto, a lei não é um ponto de chegada, mas um ponto de partida para um projeto educacional verdadeiramente democrático e plural. O desafio que se impõe agora é consolidar políticas intersetoriais, garantir financiamento adequado, formar professores em uma perspectiva decolonial e, sobretudo, escutar os sujeitos negros da escola — alunos, professores, gestores e comunidade — como protagonistas na construção de um novo paradigma educacional, no qual a equidade racial não seja uma exceção, mas a regra.

## 5. ENTRE ERVAS, HISTÓRIAS E RESISTÊNCIAS: A PRÁTICA DOCENTE COMO CAMINHO COLETIVO DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA.

A riqueza cultural do Brasil é um reflexo da diversidade étnica e histórica que moldou o país ao longo dos séculos. Entre os muitos elementos que compõem essa tapeçaria cultural, a influência da cultura afro-brasileira se destaca como uma das mais significativas e transformadoras. As intervenções pedagógicas realizadas com o Ensino Médio do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares têm como um de seus objetivos aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a cultura afro-brasileira e suas contribuições para o desenvolvimento da nossa cultura, bem como compreender a profundidade e a riqueza das influências afro-brasileiras.

As intervenções pedagógicas criadas para o Ensino Médio visam não apenas cumprir a legislação, mas também oferecer aos alunos uma experiência educativa que valorize as tradições, histórias, rituais que formam a nossa cultura, incentivando a valorização da herança afro-brasileira como elemento vital que molda e enriquece a nossa história.

### 5.1. DESFILE DE MODA – 1ºS ANOS DO ENSINO MÉDIO

Todo o processo de confecção das turmas transcorreu durante o terceiro trimestre (setembro a novembro). As turmas de 1ºs anos do Ensino Médio (1º A, B e Técnico) ficaram responsáveis pela criação de 21 modelos de vestimenta (nove masculinas e nove femininas, mais três para fechar o desfile, entre eles uma das roupas deveria entrar de uma forma e sair com outra – transformar-se, sendo que cada turma ficará com 7 modelos, perfazendo um total de 21 modelos), utilizando material reciclável, contanto que essas roupas remetessem a cultura afro.

Esta atividade tem como objetivos: **Estética afro-brasileira e indígena** - utilizando elementos estéticos característicos da cultura afro-brasileira e indígena, como estampas, tecidos, padrões geométricos, cores vibrantes e acessórios tradicionais; **Inclusão de modelos com descendência afro e indígena** - dar visibilidade e representatividade aos descendentes afros e indígenas, valorizando a diversidade étnico-racial e promovendo uma imagem positiva da beleza afro-brasileira e indígena; **Celebração de festividades e rituais afro-brasileiros e indígenas** - Inspirar-se em festividades como o Carnaval, com suas raízes afro-brasileiras, e

incorporar elementos de celebração e rituais festivos na moda apresentada; **Narrativas históricas e contemporâneas** - Contar histórias através das peças de moda que reflitam tanto a história ancestral quanto as contribuições contemporâneas da cultura afro-brasileira e indígena para a sociedade brasileira; **Educação cultural** - Incluir informações sobre a história e significado por trás das peças de vestuário apresentadas durante o desfile, educando o público sobre a diversidade cultural e incentivando o respeito e a apreciação das diferentes culturas.

Os alunos de algumas turmas têm problemas de relacionamento (muitos apelidos, nomes vexatórios, discussões relacionadas as suas ideias – não aceitam os pensamentos do outro – gerando conflitos). O problema maior é que um determinado grupo tem a tendência de realizar “brincadeiras” com os outros, não em sala de aula, mas fora dela, no horário do intervalo de aulas ou no recreio, o que faz com que alguns alunos da sala, para evitar problemas, se fechem. Esta atividade contribui para a aproximação de todos para a realização do trabalho, e também é uma oportunidade de ouvir as ideias deles durante a produção, auxiliando na redução das barreiras criadas nesses relacionamentos. Dayrel em seu livro *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura* coloca:

A sala de aula também é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir o mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns, etc. É a formação de ‘panelinhas’, quase sempre identificadas por algum dos estereótipos correntes: a turma da bagunça, os CDF, os mauricinhos. A ocupação dos territórios, muitas vezes, coincide com os comportamentos dos grupos: a turma da bagunça tradicionalmente ocupa o fundo da sala, tomando-se a ‘turma de trás’, os CDF ocupam as cadeiras da frente, é a turma do ‘gargarejo’. Com as conversas e brincadeiras ocorrendo preferencialmente no interior de cada um deles, cada grupo tem regras e valores próprios. Ao mesmo tempo, há vários alunos ‘soltos’, que parecem não se ligam a nenhum dos grupos, ou porque não se identificam, ou porque, de alguma forma, são excluídos. (2001, p. 149)

Tínhamos que escolher alguém para coordenar o processo nos dias em que eu não estivesse no colégio. Assim, foi realizada uma votação e cada turma escolheu seus representantes. Naquele momento, também ficou designado quem seriam os que fariam os croquis das roupas, que também foram votados (Marcos e Júlia do 1º A; Stephanie e Thainá do 1º Técnico; Brendha e Kauane do 1º B). Ficou combinado que na próxima aula os croquis deveriam ser trazidos para avaliação da turma e fazer a relação de materiais à serem utilizados para a confecção.

Uma semana depois, Stephanie entregou timidamente os croquis, quase como se estivesse se desculpando pelos desenhos e ideias que elaborou em sua casa. Não me contive:

– Ficaram lindos! Bem traçados!

Mostrei a turma que também elogiou o trabalho da colega e ela ficou mais tímida ainda, mas abriu um leve sorriso de contentamento.

Já Marcos e Júlia mostraram seus desenhos orgulhosos. Marcos quer fazer faculdade de moda e ficou muito entusiasmado com suas criações. Já Júlia sorria de contentamento porque o colega tinha criado pensando nela como manequim.

Quanto à Brendha e Kauane, os modelos não ficaram prontos e tiveram que ser terminados em sala, onde todos queriam dar seu palpite, finalizando seus croquis com a aprovação de todos.

Deixei as turmas livres para decidirem como iriam ser confeccionadas as roupas. Precisavam decidir como seria a escolha dos materiais, quem faria o quê, quem poderia vir em contraturno, quanto tempo levariam para montar as peças. Deixei que a reunião ocorresse sem a minha interferência e fiquei à parte observando. Um palpite aqui, outra acolá. Alguns, mais entusiasmados, até subiam na cadeira para ser ouvido. Virou uma “bagunça” interessante. Afinal, não era zoeira, não era rivalidade, era a organização deles.

Depois de uma aula inteira discutindo freneticamente, em um bolo conciso de pessoas, recheado de ideias, parece que chegaram a uma conclusão”. Faríamos o trabalho na sala de aula e no contraturno nas quintas e sextas-feiras – dias em que haveria aula nos três turnos e poderia acompanhar o processo. Também decidiram que precisávamos de uma trilha sonora para o desfile. Cada turma escolheu o responsável pela sonoplastia.

Como precisamos de uma introdução ao desfile para que os telespectadores pudessem compreender o motivo pelo qual o desfile estava sendo feito e sobre o que falava, uma narração seria realizada antes da entrada na passarela. Um aluno ficou encarregado da leitura do texto onde descrevia as lutas e as contribuições da cultura afro e que elas seriam personalizadas nas roupas do desfile.

No decorrer das semanas, alguns envolvem-se mais e outros menos com o trabalho. Enquanto um grupo fazia tranças com sacolas de plástico de mercado, outros cortavam garrafas pet em formas de folhas. Havia também quem estivesse responsável por costurar os pedaços de tecidos para formar um patchwork bem grande para podermos recortar e formar

roupas. Um aluno trouxe um colete antigo para a colagem de CDs quebrados nele, dando um efeito brilhante no jogo de luzes. Outros trouxeram roupas velhas que foram desmanchadas para formar outras. Algumas alunas fizeram as bijuterias de canutilhos de papel, conchas, pedras, entre outros materiais.

Para que viessem em contraturno foi realizado uma tabela de horários e nomes de quem viria. Assim, não haveria acúmulo de pessoas sem tarefas. As equipes se dividiam entre tarefas, enquanto um inicia o trabalho, outro dava acabamento em outro item. A organização facilitou até mesmo para que eu pudesse auxiliá-los em minhas horas atividades. E falando em horas atividades, aproveitava as mesmas para confeccionar aquilo que ficou sobre minha responsabilidade (umas peças de tricô com restos de barbante e lã). Muitos colegas, quando chegavam na sala dos professore, encontravam-me tecendo as peças e, em ar de deboche ou de repressão, diziam que questionariam a direção se podia fazer tricô no colégio, o que calmamente respondia:

- Se for para um projeto do colégio, pode.

Em sala de aula, àqueles que tentavam se eximir do trabalho pedia apenas para que segurassem um pedaço de tecido para ser recortado ou a ponta das tranças para que outros colegas pudessem terminar a mesma. Era uma tentativa de envolver todo mundo na atividade. E acabam se envolvendo, mesmo sem perceber. Por vezes, solicitava que colocasse música para escutarmos durante o processo de confecção, ou para buscar comigo algum material que sempre estava faltando.

Os alunos dialogavam entre si. Com o desenvolvimento das atividades, formam outros grupos de trabalho para colaborar com o desfile. Naquele momento, as panelinhas foram se dissolvendo e as afinidades se tornaram outras. Ou melhor, começam a se conhecer, trocar ideias, sorrir um para o outro. Até no recreio as atitudes mudaram. Antes saiam correndo, agora sempre tem algo para terminar e a pressa se torna secundária.

No período de realização da atividade, a pressa foi reduzindo, o receio de perder uma agulha, um pedaço de tecido, uma trança feita ou mesmo a urgência em terminar o que estava sendo feito, tudo isso foi se tornando mais necessário. Tudo era precioso, trabalhoso e não poderia ser perdido ou guardado de forma inadequada. Aproveitaram os armários desocupados dentro de sala, compraram cadeados para trancá-los, colocavam tudo que faziam em caixas classificadas e depois trancavam-nos para que outras turmas não retirassem nada do lugar ou desaparecesse algum objeto.

Comecei a me dar conta que eles e elas passaram a se sentir parte de algo grande. Afinal, não apresentariam o meu trabalho ou o trabalho da coordenação para todo o colégio, mas o seu trabalho e nos três turnos de funcionamento. Talvez por isso estavam tão preocupados em fazer “bem-feito”. Esse sentimento de pertencimento era evidente, a responsabilidade que assumiram, havia respeito pelo trabalho e pelos colegas.

Assim que os materiais ficaram preparados, chegamos ao ponto de saber quem seriam os modelos, pois existia a necessidade de tirar as medidas para a confecção final das roupas. Deixei que se candidatassem. Seriam três modelos masculinos e quatro femininos em cada turma.

Um grupo de 4 alunos tiveram a ideia de confeccionar máscaras tribais, escudos, lanças longas e dois arcos e flechas. Eles entrariam primeiro na passarela e se posicionariam no percurso dela (como uma escolta/proteção para aqueles que desfilariam). Aceitei prontamente a ideia. As pinturas corporais representariam a identidade e o pertencimento a uma comunidade, como também a celebração de um evento importante e a conexão dos participantes a proteção espiritual. Já os escudos, as lanças, os arcos e as flechas teriam a função de proteção e também a importância da estética na cultura africana. Quanto às máscaras africanas, representariam os rituais de passagem que ocorrem nas tribos africanas e sua ligação com os antepassados.

De acordo com a proposta do grupo de lanças, arcos e flechas, sugeri que utilizassem os que já estavam prontos de um trabalho anterior (os jogos africanos e indígenas realizados no colégio no mês de abril em um projeto conjunto das disciplinas de filosofia, projeto de vida, ética e liderança e educação física). Houve a necessidade de fazer algumas modificações principalmente nas cores e uma pequena reforma nos tamanhos das lanças.

A confecção dos escudos e das máscaras tribais foram feitas com papelão e a pintura com tinta guache. Colocou-se nos escudos duas faixas de fita para que eles fossem amarrados ao braço, possibilitando uma maior segurança a quem fosse segurar o escudo.

Também fixamos quem seriam os responsáveis para a maquiagem, o cabelo e as pinturas corporais dos modelos e dos guerreiros. A maquiagem e os estilos de cabelo são uma forma de expressar a rica diversidade cultural das diferentes etnias e comunidades africanas. Cada grupo étnico muitas vezes possui tradições únicas que são transmitidas por meio da estilização de cabelos e maquiagem. Essas práticas podem ser uma forma de mostrar orgulho em suas raízes e contribuir para a preservação da herança cultural. A possibilidade de escolher

e expressar estilos de cabelo e maquiagem pode fortalecer a autoestima das pessoas. Ao permitir que as pessoas se sintam confortáveis em sua própria pele, essas práticas podem promover um senso de empoderamento. Nilma Lino Gomes coloca que:

O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferentes de uma cultura para outra. E é justamente o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professor/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo. (GOMES, 2002)

Eu fiquei responsável por confeccionar uma capa de tricô com restos de barbante durante as aulas e em casa. Aproveitei também as horas atividades para a sua realização.

O processo de confecção durou um trimestre. Enquanto realizamos as atividades, fui conversando com os alunos informalmente. Percebi que eles ficaram mais próximos de mim e se sentiam mais à vontade para conversar. Nesse percurso, aproveitei para questionar como se autodeclararam:

- Você se percebe como preto ou como branco?

- E os pardos?, alguns contestavam.

Reformulei a questão e passei a acrescentar os pardos nela. A maioria se designava parda. No entanto, as conversas mais interessantes, na minha opinião, começavam com quem se denominava preto. Quem estava por perto sempre dava um jeito de retrucar, como se sentisse algum incômodo com a autodeclaração, e apareciam falas como:

- Mas você é branco, cara, como pode se considerar preto, olha a sua cor, você é mais branco que ela.

- Sou preto, minha mãe é preta e meu pai é branco, mas eu sou preto, tenho o cabelo, a cor, o nariz da minha mãe e gosto desta cor, o pessoal vai à praia pegar sol para ficar com a cor que já nasci com ela. Acho que essa foi a resposta que mais gostei de escutar.

As turmas entravam na dinâmica e todos começaram a se indagar e a se posicionar. Observei com atenção a resposta de uma aluna que estava em silêncio ao questionamento da colega: E você, é preta, branca ou parda?.

- Preta, né, não dá para esconder, todo mundo vê, respondeu a menina em tom de desânimo e desgosto, apontando para seu cabelo e cor da pele.

- Ser preto é uma cor de luta, né professora? A gente luta, retrucou um colega para chamar a atenção da colega.

Acenei com a cabeça em tom afirmativo e tentei argumentar sobre a questão levantada. A intenção era realizar uma análise de como os alunos se sentiam com a sua cor e os motivos que levava uma pessoa preta se declarar branca. Como o medo da rejeição, do racismo, do preconceito estava tão impregnado neles que o considerar-se desta ou daquela cor os faria mais ou menos bem-vistos perante a comunidade escolar. Como coloca Nilma Lino Gomes:

(...) os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. (GOMES, 2003)

Na medida em que se aproximava a data da apresentação do trabalho, o ritmo da turma se tornou frenético.

Sempre que planejo apresentações na escola, sinto que o relógio corre. Quando vejo, tocou o sinal e preciso mudar de turma. Mas quando chego na outra sala e início os trabalhos, o pessoal da turma que acabei de sair bate na porta para pedir socorro. Falta algum material, precisam da chave do laboratório, precisam que a autorização seja assinada para que possam acessar a escola em contraturno, para pegar a máquina de costura, querem uma opinião sobre como ficou a roupa, falta linha, falta agulha, falta tesoura, os colegas não estão ajudando, a turminha do fundo não está fazendo nada, acontece de tudo um pouco nessas horas. Quando me dou conta, passei mais uma manhã de sala em sala verificando o que estava faltando e como estava o andamento dos trabalhos.

Na semana que antecedeu a apresentação, a direção do colégio solicitou que alguns professores cedessem suas aulas para que pudéssemos finalizar os últimos preparativos para o desfile. Todos aceitaram mas, nenhum professor do Ensino Médio conseguia ou queria efetivamente ajudar. Quando indagado pela turma, um colega chegou a declarar:

- A professora Barbosa (ou seja, eu) já está fazendo tudo, achei que não precisava fazer nada.

Muitas vezes senti o peso de coordenar tudo. Sei que a proposta é minha mas toda a comunidade escolar irá se beneficiar do projeto. Para mim, o evento é do colégio, para os colegas, o evento é da professora Barbosa. Era o fechamento do ano letivo, restando somente o SE LIGA (um projeto do Governo do Estado em que os alunos passam por uma atividade ou prova final, desconsiderando todo o processo que foi realizado durante o ano letivo. O aluno faz esta atividade ou prova e se atingir a nota 60 é aprovado) para a última semanas de aula.

A ansiedade aumentava a cada dia. Os alunos e eu estamos realmente nervosos. Tudo tinha que dar certo. Eles se cobravam, e eu me cobrava.

No dia da véspera, a turma faz o último ensaio para a apresentação, ainda sem as roupas do desfile. Entrada, música, postura, decorar o caminho, gestos de troca de modelo e troca de roupa na passarela. Nas primeiras vezes, confesso que foi um desastre. Uns pareciam que estavam em uma corrida, outros pareciam carregar o mundo nas costas. Fizemos 5 treinos entre manhã e tarde. Eu não aguentava mais, mas os alunos começaram a melhorar sua performance. Pela noite arrumamos a passarela, bem como as salas das outras atividades. O desfile seria o encerramento do evento.

Na sexta-feira, a turma inteira estava no portão do colégio as 6:30. As senhoras dos serviços gerais já estavam trabalhando e abriram a escola para entrar-mos. Eles são os últimos a apresentar, mas precisavam se vestir, maquiar, pentear, fazer pintura corporal.

Cheguei às 7:15. Não sei quem estava mais nervosa, eu ou eles. Muitos sequer conseguiram dormir. Um misto de preocupação, ansiedade e pavor pelo medo de errar. Estávamos torcendo que não chovesse, pois iríamos ter um pedaço do caminho que seria ao ar livre e as roupas não poderiam molhar. Por sorte, tivemos sol, ufa! Um dia bem quente (até demais). Estava uma verdadeira loucura. Eu costurando aqui, fixando este ou aquele detalhe que soltou. Outros pintando o corpo, maquiando, arrumando cabelo e muitos risos que se misturavam entre a alegria e o nervosismo de estar quase na hora. A diretora chegou à porta e avisou:

– Em cinco minutos começamos!.

Todos se agitam, o coração parecia que saíria pela boca. Chamei os responsáveis pelo som e os posicionei. Depois, chamei o narrador e também o coloquei posicionado.

Enquanto o narrador fazia sua fala:

– Bem-vindos ao espetáculo de cores, tradições e celebração da rica diversidade cultural africana! Hoje, neste desfile de moda, mergulharemos em uma jornada que destaca a beleza incomparável da cultura afro, celebrando suas tradições vibrantes, influências históricas e a expressão única de identidade, que refletem a herança cultural e a beleza atemporal da África. Cada peça é mais do que um simples traje; é uma homenagem à diversidade das nações africanas, à resistência de seus povos e à expressão de uma herança rica e multifacetada. Que todos sejam envolvidos pelas cores, texturas e que ultrapassem fronteiras geográficas, conectando-nos a uma história ancestral que moldou o presente e inspira o futuro. Este desfile não é apenas uma exibição de moda, mas um tributo à beleza que reside nas raízes da cultura afro, uma celebração de identidade e uma expressão de orgulho que ecoa através dos tempos.

Durante a introdução, os guerreiros se colocavam em posição de entrada. Assim que a narração foi concluída, a música começou e os guerreiros enfim adentraram na passarela com suas lanças e arcos, bem como com seus escudos e máscaras. Durante os ensaios combinamos que cada um se posicionaria em um dos pontos do percurso.

A primeira modelo entra, o desfile começa e, após fazer o T da passarela, retorna para cruzar com o próximo modelo, cumprimentam-se no encontro e seguem o caminho. Todos os modelos fazem o mesmo processo.

Quando o aluno Leonardo pisou na passarela, algo inusitado aconteceu na plateia. Nossa Inspetora de pátio, que estava assistindo na primeira fileira, próximo a entrada, falou bem alto:

- Ai, que negro lindo! Você tá arrasando!

O aluno congela por um momento, olha fixamente para ela, fica todo vermelho de vergonha, mas estufa o peito e segue na passarela com um sorriso no rosto. Neste momento, chamo a atenção da inspetora e ela, com um sorriso maroto, responde:

- Mas ele tá lindo!.

Victória, a mesma aluna que havia se declarado preta com desânimo e desgosto nas semanas anteriores, foi a última a desfilar, seu modelo de roupa teria que entrar de uma forma e sair de outra. Parecia orgulhosa e transmitia imponência em um vestido longo, feito de sacos de lixo preto, cabelos soltos, com cachos bem alinhados e uma maquiagem básica. Quando ela passa pelos primeiros guerreiros, eles a seguem como se fossem guarda-costas (os quais

param ao lado dos outros dois que estão mais acima da passarela). Ela faz o T da passarela e para no meio. Os guerreiros fazem um círculo ao seu redor como se estivessem protegendo-a. A roupa nesse momento é transformada. Os guerreiros se afastam e ela aparece de saia brilhante, blusa e chapéu feitos de jornais. Nunca vi a Victória tão sorridente, empoderada. A plateia aplaudia e assoviava em sinal de aprovação. Os guerreiros saem atrás dela, acompanhando-a.

Logo após para encerrar o desfile das turmas, voltam todos os modelos com os/as estilistas e os guerreiros para receberem os aplausos finais. Todos de pé aplaudem. E ficamos aliviado por ter dado tudo certo.

Nos reunimos após tudo terminado e parabenizei a todos pelo trabalho bem realizado. Estava orgulhosa dos meus alunos.

Após o desfile ter sido concluído, a direção realiza uma fala sobre o que foi apresentado e agradece as turmas e os professores envolvidos pela belíssima apresentação.

Já na sala dos professores, os colegas comentam sobre o trabalho realizado, mas um professor de química diz para outro colega que o trabalho não superou as expectativas dele, o que levou a me questionar sobre quais expectativas ele estava falando, já que o trabalho havia sido planejado por mim. Outra colega também escuta o comentário e fica indignada. A diretora pede a palavra para dar os recados como sempre faz. Neste instante parabeniza nosso trabalho e todos os envolvidos novamente. Uma colega de história pede a palavra e fala quanto os alunos se empenharam neste projeto, que ela via eles no colégio constantemente, que a organização e o empenho deles foi muito bonito de ver, que superou qualquer expectativa, pois houve um crescimento desses alunos e um aprendizado que eles nunca esquecerão. Confesso que fiquei feliz com a fala da colega.

No primeiro dia de aula após as apresentações, parabenizei as turmas. Foi um trabalho exaustivo, cansativo, mas maravilhoso! Conversando com eles, perguntei se lembravam do Mito da Caverna que trabalhamos no primeiro dia de aula, eles responderam afirmativamente. Salientei que quando cheguei naquela sala tive a sensação de que eles estavam presos na caverna, viam somente as figuras fantasmagóricas refletidas na parede e que agora eles já estariam soltos dos grilhões. Naquele instante, um aluno concluiu:

- Pessoal, nós somos os melhores, nós conseguimos, nós somos foda!.

Alguns alunos que participaram do desfile não eram negros mas, portaram-se com orgulho em um desfile voltado à valorização da cultura afro-brasileira. Tal atitude não deve ser entendida de forma superficial, como mera adesão estética ou performática, mas sim como um sinal de engajamento crítico em processos de ressignificação simbólica e enfrentamento das desigualdades raciais estruturais que perpassam a sociedade brasileira e o ambiente escolar.

De acordo com a proposta da Lei 10.639/03, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira não é destinado exclusivamente a estudantes negros, mas sim a toda a comunidade escolar, justamente para romper com a lógica da invisibilização e do eurocentrismo que historicamente marcaram o currículo nacional (GOMES, 2005). A abordagem crítica e antirracista promove o reconhecimento da pluralidade étnico-racial brasileira e contribui para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a justiça social.

A sociologia da educação, ao observar a escola como espaço de disputa simbólica e de produção de subjetividades, oferece ferramentas importantes para interpretar esse tipo de participação. Como aponta Pierre Bourdieu (1989), os agentes sociais internalizam hábitos que orientam suas práticas e percepções, sendo a escola um campo fundamental na reprodução — ou contestação — das hierarquias sociais. Ao participar com orgulho de um desfile de valorização da negritude, um aluno não negro rompe com expectativas sociais hegemônicas que o posicionariam como espectador ou mesmo alheio à temática racial. Nesse gesto, há uma desnaturalização de privilégios raciais e uma aproximação empática e ativa com o processo de construção da igualdade racial.

Stuart Hall (2003) nos lembra que identidades não são fixas, mas sim construções culturais, históricas e políticas em constante transformação. A experiência educacional crítica pode provocar deslocamentos de identidade, não apenas em sujeitos negros que recuperam sua ancestralidade, mas também em sujeitos não negros que reconhecem seu papel na luta antirracista e se implicam na transformação social. A participação do aluno não negro pode ser compreendida como uma forma de solidariedade ativa, mas também como um posicionamento político: ao desfilar com orgulho, ele afirma que o racismo não é um problema apenas dos negros, mas da sociedade como um todo.

É importante destacar que tais práticas educativas não surgem espontaneamente. Elas são fruto de um trabalho pedagógico intencional, contínuo e fundamentado na crítica às estruturas racistas que sustentam desigualdades educacionais, culturais e simbólicas. Como

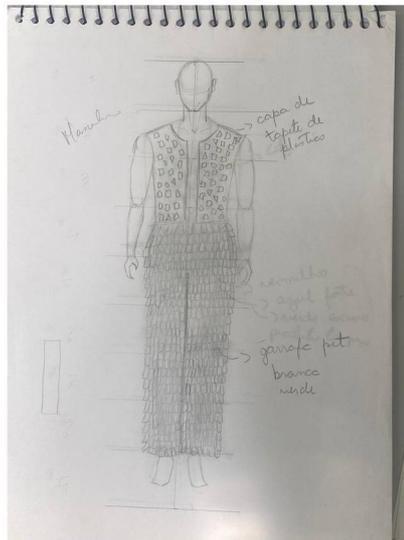
destaca Nilma Lino Gomes (2017), a educação das relações étnico-raciais precisa estar comprometida com a construção de uma escola democrática, onde todas as identidades sejam reconhecidas e valorizadas, mas sem cair na armadilha do mito da igualdade racial, que nega as assimetrias históricas entre brancos e negros. O engajamento do aluno não negro demonstra que práticas antirracistas são formativas para todos e que a luta por justiça racial depende da ação conjunta de diversos grupos sociais.

Sabemos que cada um deles ainda terá um longo caminho pela frente para aprender a compreender e a reagir ao peso do racismo em suas vidas, mas venceram uma etapa. Estava orgulhosa deles, sobretudo porque compreendi que todos nós crescemos enquanto uma comunidade pedagógica durante o processo. Afinal, como diz Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996).

O crescimento dos estudantes era visível para mim. Sua postura, o modo como passaram a se relacionar com a escola e com seus colegas, como passaram a se perceber em relação aos seus corpos e a sua cor. Tudo mudou depois do desfile. Ou já havia sido antes? Os ritmos e as pressões no cotidiano da escola embaralham um pouco essa percepção. De qualquer modo, alunos de outras turmas, que não as minhas, vieram me procurar depois do desfile. Admirados com o resultado, queriam saber se eles também fariam este trabalho quando fossem meus alunos. Isso me impulsiona a continuar. Minhas turmas crescem comigo e eu cresço com elas. Esta troca é maravilhosa.

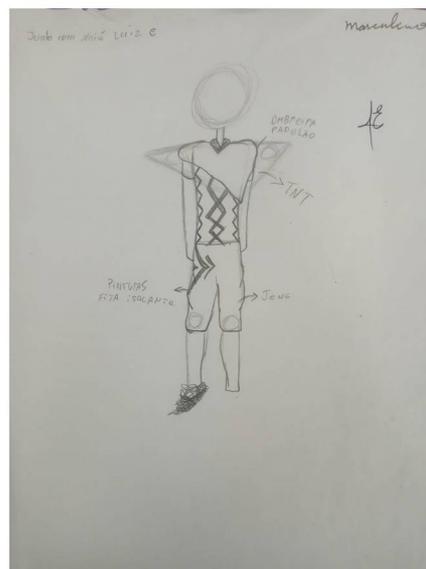
### 5.1.1. Croquis dos trajes do desfile de moda:

Figura 5: Traje masculino 1



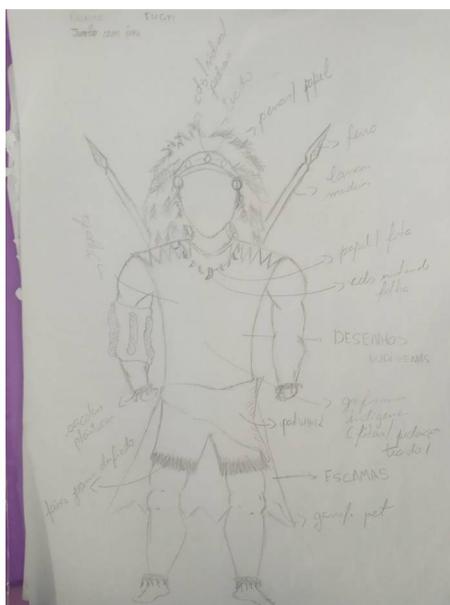
Fonte: Acervo da autora

Figura 6: Traje masculino 2



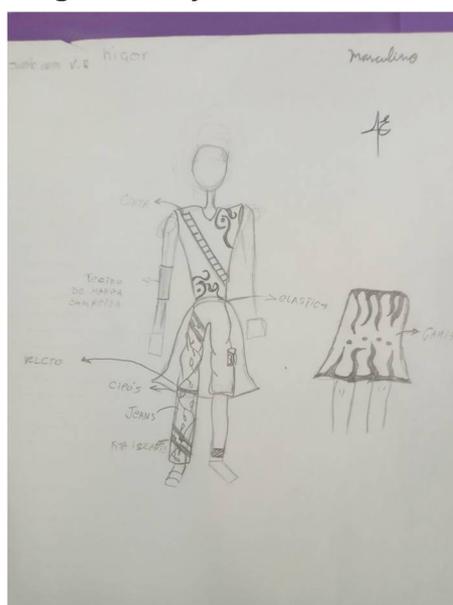
Fonte: Acervo da autora

Figura 7: Traje masculino 3



Fonte: Acervo da autora

Figura 8: Traje masculino 4



Fonte: acervo da autora

Figura 9: Traje feminino 1



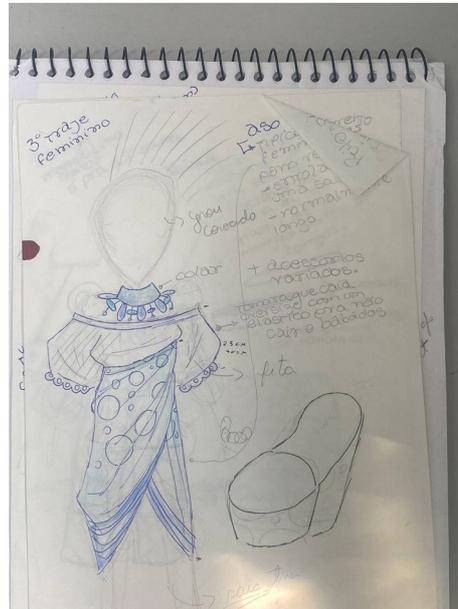
Fonte: Acervo da autora

Figura 10: Traje feminino 2



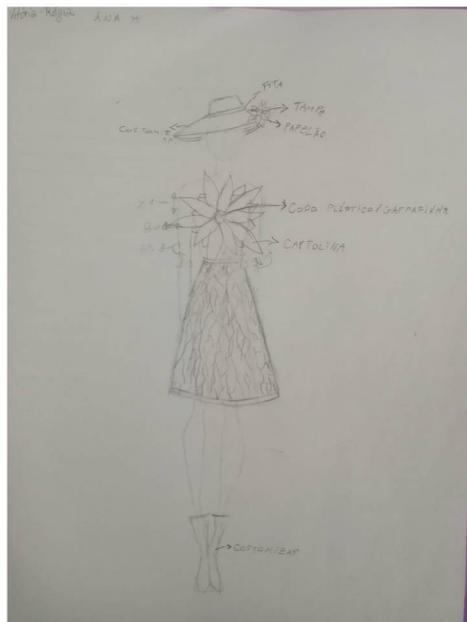
Fonte: Acervo da autora

Figura 11: Traje feminino 3



Fonte: Acervo da autora

Figura 12: Traje feminino 4



Fonte: Acervo da autora

Figura 13: Traje feminino 5



Fonte: Acervo da autora

Figura 14: Traje feminino 6



Fonte: Acervo da autora

Figura 15: Traje feminino 7



Fonte: Acervo da autora

Figura 16: Traje feminino 8



Fonte: Acervo da autora

Figura 17: Traje feminino 9



Fonte: Acervo da autora

Figura 18: Traje feminino 10



Fonte: Acervo da autora

### 5.1.2. Desfile de Moda

Figura 19: Traje feminino com artesanato em crochê com sobras de linhas



Fonte: Acervo da autora

Figura 20: Traje feminino entrada com capa de tricô com sobras de barbante, chapéu de palha e roupas sobras de retalhos.



Fonte: Acervo da autora

Figura 21: Traje feminino saída – saia de tricô com sobras de barbante, bolsa de palha e roupas sobras de retalhos.



Fonte: Acervo da autora

Figura 22: Traje guerreiros confeccionado de sacolas plásticas, máscaras de papel machê, escudos de papelão, lanças e arcos de bambu



Fonte: Acervo da autora

Figura 23: Traje feminino regata de papel jornal, saia de sacos de lixo com retalhos de tecido, chapéu de papelão com revestimento de papel machê



Fonte: Acervo da autora

## 5.2. TEATRO CEMITÉRIO DOS ESCRAVIZADOS – 2ºS ANOS DO ENSINO MÉDIO

Para o trabalho das turmas de 2º ano (2º A, B e Técnico) nos reunimos no refeitório do colégio, no turno da manhã, onde expus a ideia da aluna Laura do 2º Técnico de Refazer o Teatro Cemitério dos Escravizados para a apresentação. Mas por que REFAZER?

O roteiro dessa peça de teatro havia sido criado por Camila em 2019, uma ex-aluna do 2º ano Técnico em Administração de Empresas do período noturno. Naquela época, havia pedido para a turma que se envolvesse na elaboração e encenação de uma peça que

tematizasse as relações étnico-raciais a partir do que estávamos aprendendo nas aulas de Sociologia e de Filosofia. O objetivo em 2019 não foi alterado para 2023, sendo eles: **Resgate histórico** - proporcionar uma reflexão sobre a história da escravidão no Brasil, destacando os horrores vividos pelos escravizados e a importância de reconhecer e aprender com o passado; **Conscientização sobre as injustiças históricas** - sensibilizar para as injustiças cometidas contra os afrodescendentes, explorando os impactos duradouros da escravidão na sociedade atual; **Promoção da igualdade racial** - defender a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial, combatendo o preconceito e a discriminação; **Estímulo ao diálogo intercultural** - incentivar o diálogo e a compreensão entre diferentes grupos étnico-raciais, promovendo o respeito mútuo; **Inspiração para a ação** - inspirar o público a se engajar em ações concretas contra o racismo e em favor da justiça social por meio da mudança de comportamento; **Reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea** - estimular uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e as questões de poder que perpetuam a marginalização de certos grupos na sociedade; **Transformação pessoal e coletiva** - contribuir para a transformação pessoal dos espectadores, despertando consciências e incentivando mudanças individuais e coletivas em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva. Durante três semanas ficamos debruçados sobre o roteiro que Camila nos propôs (anexo 1).

Além do roteiro, alguns requisitos também eram essenciais: sonoplastia, iluminação, maquiagem, figurino, cenário, as falas deveriam ser bem elaboradas. Por isso, a turma dividiu-se em pequenas equipes de duas, três ou quatro pessoas que ficaram responsáveis por preparar a materialidade da performance que realizariam. Os ensaios foram realizados nos finais de semana, nas casas dos alunos. Foi uma verdadeira aventura para todos nós. Em 2019, a apresentação foi aberta aos familiares das turmas que receberam com entusiasmo o convite da escola. Laura ainda era uma criança, mas acompanhou sua mãe e foi prestigiar seu irmão.

Atualmente, Laura se encontra no 2º ano Técnico de Análises e Sistemas e foi ela quem teve a ideia de recuperar aquela peça em que seu irmão atuara em 2019. Assim, iniciou-se nosso movimento pedagógico de REFAZER.

Refazer uma atividade pode ter um impacto profundo e multifacetado tanto para os alunos quanto para o processo de ensino-aprendizagem. Quando uma turma realiza uma atividade que foi previamente realizada por outra turma em anos anteriores, o ato de refazer vai além de simplesmente repetir um exercício, ele representa uma oportunidade rica para reflexão, aprimoramento e conexão com o passado.

A apresentação da peça "Cemitério dos Escravizados" marcou profundamente a turma de 2019. Esta peça, que na época trouxe uma poderosa reflexão sobre a história e a memória dos escravizados, explorando e expressando as complexidades do passado histórico do Brasil, homenageando as vidas e as lutas dos escravizados com uma narrativa envolvente e uma encenação que uniu pesquisa histórica e criatividade artística, conquistou o reconhecimento da comunidade escolar e gerou um impacto duradouro.

A reapresentação de "Cemitério dos Escravizados" serve não apenas como uma forma de reviver o passado, mas também como uma oportunidade para refletir sobre o impacto duradouro do teatro na educação, como ferramenta pedagógica que impacta positivamente no desenvolvimento dos alunos, como também na formação da consciência crítica dos jovens.

No entanto, a preparação para essa atividade não foi tão tranquila quanto em 2019, pois reunir as três turmas para os ensaios acabou se revelando uma missão quase impossível. A maioria dos estudantes teve somente o turno da noite para se encontrar, o que dificultou o meu acompanhamento e aumentou a minha agonia. Para minimizar o problema, nas três últimas semanas antes das apresentações, iniciei o processo de pedir aulas emprestadas dos colegas para ensaiar. Os professores de biologia, história, geografia e sociologia me ajudaram e cederam uma ou outra aula para os ensaios.

Além disso, as quedas dos personagens durante o treinamento também foram um desafio adicional. A jovem que se joga no mar e Dandara tinham que partilhar o mesmo colchão, sem que uma saísse do cenário para a outra se jogar. Durante os testes, ficava na posição de plateia em diferentes ângulos para verificar se não conseguiam ver a jovem da embarcação rolando para o lado com a finalidade de dar espaço para a Dandara pular. Foram várias tentativas até dar certo.

Quanto a Dandara, era um pouco mais preocupante. A altura era grande e o receio de machucar-se também. Enquanto a jovem do barco pulava da altura de uma cadeira, Dandara era da altura de duas mesas uma sobre a outra. Para esse cenário utiliza duas mesas do refeitório uma ao lado da outra e uma mesa um pouco menor sobre essas, bem no centro, deixando espaço o suficiente para que a mesa superior não caísse nas laterais, na frente e no fundo. Para que ela fosse aparecendo aos poucos colocamos duas escadas, uma para subir o primeiro lance de mesas e outra para subir a segunda mesa. A jovem que representava Dandara nos primeiros ensaios não teve coragem de pular da segunda mesa. Então fomos aos poucos começando somente com as mesas de baixo. Também tínhamos que treinar como cair.

Treinamos de costas, do lado esquerdo, do lado direito, até que a aluna sentisse segurança com a posição do salto. A escolha foi de costas.

Restando apenas uma semana para a apresentação colocamos a outra mesa sobre as duas de baixo. No primeiro ensaio deste dia, durante a minha aula, fui testar a altura (sem coragem para pular, muito alto), desci e conversei com a aluna se ela tinha certeza de que queria fazer aquele pulo. Corajosamente ela disse não, mas que gostaria de tentar. Quando ela pulou todos nós paramos de respirar por um minuto. Ela caiu sobre o colchão e quando levantou gritou e ergueu os braços em sinal de vitória. Com o salto de Dandara dando certo, outros se aventuraram a tentar também para sentir a sensação – uma brincadeira para relaxar.

O Suicídio de Dandara era uma cena muito importante. Esposa de Zumbi dos Palmares, é uma figura que representa resistência contra a escravidão no Brasil. Dandara era conhecida por sua coragem e liderança dentro do quilombo. Seu suicídio é uma forma de recusa em se submeter ao domínio brutal e à opressão, em vez de se render à captura e à escravidão. Escolheu preservar sua dignidade e coragem até o fim. Seu ato se tornou um símbolo da luta pela igualdade, demonstrando a profunda conexão entre a resistência física e a resistência espiritual. Esta mensagem deveria ser passada pelo personagem, e a aluna fez maravilhosamente este papel.

A montagem do cenário foi dividida entre as três turmas: Um barco enorme de caixa de papelão, uma montanha, a cruz gigante, a fachada do cemitério, as lápides, o enforcador, o açoite, o chicote, a berlinda, o vira mundos, as roupas, a maquiagem, a corrente, a foice. O Tio Daniel, como é conhecido o senhor que trabalha nos serviços gerais da escola, se prontificou a auxiliar na confecção de todas as peças que eram de madeira, as quais foram confeccionadas no turno da tarde, no estacionamento do colégio. A cruz era enorme e pesada, pois teria que suportar o peso de uma pessoa presa nela. Para facilitar a fixação da cruz, o Tio Daniel confeccionou um banco pequeno de madeira para apoio dos pés. Assim, o peso do aluno não ficaria sobre a cruz, que poderia vir para frente no momento da apresentação.

O cenário era essencial, deveria ser bem estruturado pois não é apenas um espaço físico mas sim um ambiente que influenciará em como os alunos interpretarão as imagens e o impacto que causará sobre eles, tanto os atores como os que assistirão a peça. Isso possibilitará uma imersão tanto dos personagens como da plateia ao mundo que se pretende mostrar. Também para a confecção do mesmo a colaboração tanto dos alunos como dos agentes educacionais faz com que ocorra uma experiência de fortalecimento da equipe.

No contexto da peça de teatro o personagem negro preso à cruz desempenha um papel significativo na narrativa, servindo como um poderoso símbolo da brutalidade da escravidão e do sofrimento enfrentado pelos africanos escravizados. A cruz, um símbolo geralmente associado à fé e à redenção, é aqui transformada em um instrumento de sofrimento, refletindo a crueldade infligida aos escravizados. Este contraste agudo ressalta a brutalidade do regime escravagista, destacando a desumanização e o abuso que os negros enfrentavam. Ao enfrentar diretamente o sofrimento e a injustiça, provoca discussão e reflexão crítica sobre o passado e suas repercussões na sociedade contemporânea. Isso pode estimular um diálogo mais profundo sobre questões de racismo, injustiça e direitos humanos.

Depois de todo o cenário montado, ainda tínhamos que ensaiar com as roupas e as peças já feitas. Cada um dos mortos teria em seu corpo a marca do objeto no qual morreram, no rosto a pintura de caveira e no corpo roupas pretas. Cada parte tinha o seu significado:

- as pinturas de caveira eram a representação da morte, o inevitável, mas também a igualdade, pois na morte não existe status social, raça, cor, religião. Todos somos iguais na morte. Também significa ancestralidade, lembrança, memória dos que já partiram.

- as roupas pretas representava a força dos escravos que lutavam por dignidade e liberdade, afirmando sua identidade e evocando o respeito e a reverência aos ancestrais.

- instrumentos de tortura: relembra a brutalidade e a violência sofrida pelos negros. Denunciar as atrocidades cometidas contra os escravos e protestar contra a violência social até hoje cometida aos negros.

As turmas estavam nervosas, mas empolgadas e preparadas. Eu também estava empolgada e achava que estava preparada. Contudo, a atitude de um colega me deixou inquieta. Justo um professor de que as turmas do 2º ano gostam e confiam me procurou para dizer que tinha lido o roteiro da peça com eles e que julgava a peça inadequada para a semana da consciência negra na escola, pois a ênfase na escravidão estaria em desacordo com a lei nº 10,639/2003. Desconcertada, procurei justificar dizendo que, como o próprio nome diz, é um CEMITÉRIO onde os mortos são trazidos a vida para contar suas histórias. Sem maiores explicações, ele retrucou dizendo que sua preocupação principal estava relacionada com possíveis denúncias quanto a temática do teatro. Entristecida, consegui dizer apenas que, se as mesmas ocorressem, seriam respondidas de acordo com o planejamento pedagógico da atividade.

No dia da apresentação o nervosismo foi geral. Os alunos chegaram mais cedo para montar o cenário em um lado da quadra, indicando onde ficariam os alunos para assistir o mesmo. O espaço tinha que ser certo, pois teriam que dividir o local com outras apresentações. Para evitar que a plateia visse o cenário, colocamos uma cortina. A personagem morte ficou escondida desde a abertura dos portões do colégio. Este personagem é a figura libertadora, que põe fim ao sofrimento, trazendo alívio e paz, mas também representa o guardião das memórias dos escravos, preservando suas histórias e legados, testemunha silenciosa dos sofrimentos inculcados aos negros.

Quem iria encená-la é um aluno alto, magro e de voz grossa e um tanto rouca. Segurando uma foice gigantesca de quase 2,5 metros, feita de uma barra de ferro e com a curvatura de foice de alumínio para ficar um pouco mais leve, ele estava vestido com uma roupa toda preta e uma capa longa que arrastava pelo chão.

As peças de madeira foram posicionadas no palco/quadra, a cruz gigante de madeira foi amarrada nas traves da goleira, pois teria que suportar o peso de um aluno não tão pequeno, já o pelourinho (madeira de açoite) também foi amarrado do outro lado da trave. As correntes e os cadeados posicionados nas suas marcas adequadamente distantes, para permitir que a morte transitasse entre eles. A ama de leite e as rezadeiras ficaram ambas em cada lado do palco, e a mesa e a bandeja onde seria depositada a cabeça decapitada de Zumbi foi colocada bem no centro e à frente.

O barco posicionado a esquerda ocupava um bom espaço pelo seu tamanho, o colchão (para as quedas dos personagens) posicionado logo atrás da embarcação, e após o colchão a montanha.

A fachada do cemitério era bem grande para que pudéssemos segurá-la, já que não teríamos onde apoiá-las. As lápides estavam em frente de cada pessoa ou grupo de pessoas enterrada(s).

A maquiagem (todos eles de caveira) levou um tempo razoavelmente grande, quatro meninas as realizavam. Os alunos prontos saíam da cadeira para outro se sentar. O que já estava maquiado colocava a roupa e repassava as falas. Alguns conversavam e davam risadas nervosas. Eu estava de uma sala para outra dando assistência e cobrando rapidez na maquiagem e no figurino. Verificando o que poderia melhorar e tentando acalmar os alunos e a mim mesma.

Figura 24: Teatro Cemitério dos Escravizados - Ensaio



Fonte: Acervo da Instituição.

Chegou a hora do início da peça, todos posicionados, um som triste, quase fúnebre inicia a tocar. A plateia aguarda num silêncio ensurdecedor o que acontecerá. Uma voz rouca e grave inicia sua fala (a morte), saindo de trás de um dos pilares da quadra, os alunos estão de costas para ele e não percebem a sua chegada, mas procuram de onde vem. A morte passa por entre os alunos abrindo passagem com o bater seco e pontual da foice no chão. Alguns alunos levantam assustados com a passagem do personagem alto, magro, de roupa e capa pretas, seu rosto em formato de caveira (pintura realizada com material de teatro), arrastando uma longa corrente grossa e pesada. A figura desvelava o véu da morte (cortina que cobria o cenário) com um gesto firme e preciso, colocando-se calmamente do lado esquerdo da quadra para que a próxima cena se inicie.

Embalados pelos sons de tambores africanos surgem três personagens jogando capoeira, brincando entre eles, com passos leves e gingados que acompanhavam as batidas dos tambores. De repente, entram quatro mercadores de escravos, empunhando suas longas

armas em direção aos jovens jogadores. Eles saem em disparada e são perseguidos pelos mercadores que os pegam, amarram e os levam até o barco que os transportaria. Confeccionado de caixa de papelão, era um barco grande e alto, pois uma cadeira estava escondida dentro dele. As velas imponentes também destacavam a embarcação para mostrar os países que realizavam o tráfico negreiro. Dentro do barco já se encontrava uma jovem negra sentada, que lentamente se levantava e pulava da embarcação em busca de um fim para o sofrimento.

A morte, então, continua seu passar entre os mortos, ressuscitando-os para contarem suas aflições e lutas. Quando chega na ama de leite, a moça jovem, bonita e bem-feita de corpo chama a vida para falar das suas dores. Para denunciar que foi usada, violada e violentada pelo senhor e seus filhos. Dilacerada por fora e por dentro, ela ficou sentada no chão com o filho da senhora branca no seio, olhando tristemente para o corpo de seu filho morto pela fome de seus peitos vazios e murchos. Percebo no olhar dos que assistem a tristeza daquela mãe.

Ao chegar na cruz, o jovem ali pendurado diz que foi deixado como aviso em meio a plantação. Era um recado do senhor para negros fujões. Um negro no tronco é acordado, acompanhado de seu algoz (capataz), que o chicoteava com vontade aos berros incitando o negro a reclamar para mais chicotadas levar. No entanto, quanto mais chicotadas o negro levava, mais gritava: Sou livre, sou livre! E a voz forte do negro ecoa pela quadra da escola.

Assim, a morte passa de um a um até chegar em uma montanha alta, confeccionada de carteiras empilhadas e recoberta de tecido e TNT marrom para simular terra. Na montanha começa uma voz forte e firme de mulher. Com imponência, uma moça pequena e frágil transforma-se em uma guerreira. Dandara surge de traz da montanha. e logo após acabar sua fala poderosa, joga-se em um ato de pura resistência – não retornar ao cativeiro jamais.

Chega a hora das rezadeiras, que juntas rezavam em suplício para acalmar as dores das chicotadas e humilhações ocorridas durante suas curtas vidas em seus corpos, suplicando por uma vida eterna mais branda e sem dores. Durante as rezas fracas ao fundo, a morte chega até o centro do palco, onde sobre uma bandeja encontra-se uma cabeça: ZUMBI. A morte lhe toca, seus olhos abrem e sua fala, como que bravo, irado, informa: o medo dos brancos por retorno fez com que lhe cortassem a cabeça.

Um último personagem, sentado ao lado da cabeça de Zumbi, inicia sua fala. Neste momento cada um dos personagens levanta e sai de suas posições e vai ao encontro do

público, passando pelo meio da plateia e gritando: livre, livre! Um ecoar emociona uns e a mim também – mesmo já tendo assistido em 2019, o coração bate forte por vê-los atuando. Ao final, todos se encontram novamente na frente do palco e gritam frases de liberdade, agradecem e a peça se encerra.

Os alunos, professores e funcionários aplaudem de pé. A direção pega o microfone e solicita que todos permaneçam no mesmo lugar. Faz um agradecimento aos envolvidos e engrandece o trabalho dos alunos que tanto se esforçaram para a realização da performance teatral.

A peça foi apresentada nos três turnos de funcionamento do colégio. No turno da noite os alunos resolveram fazer uma surpresa para mim. Convidaram a turma de 2019 que havia criado e encenado o teatro pela primeira vez. Toda a turma compareceu e um deles até atuou no lugar de um dos alunos que não pôde comparecer. Após terminar a peça a direção do colégio chama as duas gerações de alunos e a mim para agradecer. Confesso que a emoção tomou conta do meu corpo. Meus alunos de anos passados retornarem para assistir e dar um abraço na antiga professora, encheu meu coração de alegria. Os alunos do noturno reuniram-se ao redor dos artistas e da turma visitante para parabenizar e tirar fotos. Nilma Lino Gomes coloca:

Quando pensamos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem a nossa mente o processo de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico. Esse processo se objetivava não só na condição escrava, mas na forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos escravos e como os tratavam: os castigos corporais, os açoites, as marcas a ferro, a mutilação do corpo, os abusos sexuais são alguns exemplos desse tratamento. Mesmo diante de tal situação, em que a liberdade oficial estava condicionada à carta de alforria, os escravos e as escravas desenvolveram as mais diversas formas de rebelião, de resistência e de busca de liberdade. Naquele contexto, a manipulação do corpo, as danças, os cultos, os penteados, as tranças, a capoeira, o uso de ervas medicinais para cura de doenças e cicatrização das feridas deixadas pelos açoites foram maneiras específicas e libertadoras de trabalhar o corpo. (GOMES, 2002)

Esta peça evoca simbolicamente os espaços de dor, luto e apagamento da população negra, ao mesmo tempo em que recupera as narrativas de resistência, ancestralidade e sobrevivência que foram apagadas da história oficial.

A metáfora do cemitério remete tanto à morte física quanto à morte simbólica. Muitos escravos foram enterrados em valas comuns, sem nomes, sem lápides, sem memória. No entanto, o teatro resgata essas vozes silenciadas, devolvendo-lhes humanidade, dignidade e identidade. A peça, ao dar voz aos mortos esquecidos, desentranha da terra a história viva de

um povo que resistiu com corpos, cantos, fugas, sabedorias e fé. Nesse sentido, articula-se com o pensamento de Achille Mbembe (2018), que analisa a necropolítica como o controle da vida e da morte exercido pelo poder estatal – e que se perpetua nos dias atuais na violência policial, no racismo institucional e nas desigualdades estruturais.

Ao representar essas narrativas, o teatro promove também o que Paul Ricoeur (2007) chama de “trabalho da memória”: uma reconstrução crítica do passado que não se limita ao saudosismo, mas contribui para transformar o presente e construir um futuro. A peça também evidencia o potencial da arte como instrumento de denúncia e conscientização social, dialogando com a teoria de Boal (2009) sobre o teatro do oprimido, que transforma o espectador em sujeito ativo, capaz de intervir na realidade. A plateia, composta por alunos, professores e funcionários, não apenas assiste, mas é provocada a refletir sobre o racismo, a desigualdade e o papel da memória na formação da identidade nacional.

Além disso, o espetáculo teatral fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes. Quando eles se veem representados em cenas que valorizam suas origens e ancestralidades, ocorre o que Stuart Hall (2006) chama de reapropriação identitária. Trata-se de um movimento político e cultural de reconstrução da autoimagem, fundamental em um país marcado pelo racismo estrutural.

Figura 25: Personagem Morte



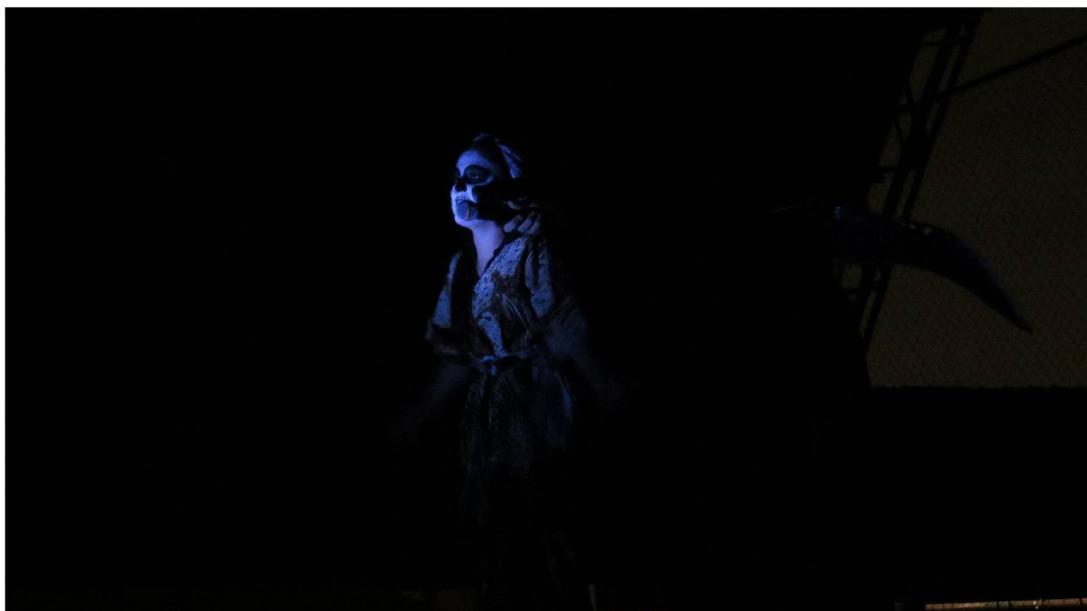
Fonte: Acervo da Instituição

Figura 26: O açoitado e o capataz



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 27: Dandara



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 28: Zumbi dos Palmares



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 29: O crucificado



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 30: Início da peça com cortina de fumaça



Fonte: Acervo da Instituição

### 5.3. SALA TEMÁTICA: ERVAS MEDICINAIS DOS POVOS AFRICANOS; RESGATE DAS REZADEIRAS, BENZEDEIRAS E PARTEIRAS – 3º ANO ENSINO MÉDIO

As turmas de 3º ano montaram uma sala temática com ênfase nas ervas medicinais utilizadas pelos povos africanos e trazidas para o Brasil, seus usos na medicina popular, bem como seus benefícios e malefícios. Também um resgate sobre as rezadeiras/benzedadeiras e parteiras muito utilizadas pela população brasileira.

As ervas medicinais desempenham um papel fundamental nas práticas de cura e bem-estar, sendo utilizadas para tratar uma vasta gama de enfermidades. Ao longo dos séculos, os africanos escravizados trouxeram consigo um conhecimento profundo das plantas medicinais, adaptando suas práticas ao novo ambiente no Brasil.

Os saberes das rezadeiras, benzedadeiras e parteiras são testemunhos vivos de uma cultura de resistência e cuidado comunitário. As rezadeiras utilizam orações e ervas para promover a cura espiritual e física, criando um elo entre o sagrado e o cotidiano. As benzedadeiras combinam a fé e o poder das plantas para afastar males e trazer proteção. As parteiras, por sua vez, são guardiãs do nascimento, acompanhando as mulheres durante o parto com conhecimento profundo e carinho.

Esta sala tem como objetivo: **Educação e conscientização** - Informar sobre a rica tradição do uso de ervas medicinais na África e como essas práticas foram preservadas e adaptadas na medicina popular brasileira; **Valorização da sabedoria ancestral** - reconhecer e valorizar o conhecimento tradicional das comunidades africanas sobre plantas medicinais, destacando sua eficácia e importância para a saúde; **Resgate cultural** - Resgatar e preservar práticas tradicionais de cura, como o papel das benzedeiras e parteiras, destacando sua contribuição para a saúde comunitária ao longo dos tempos; **Combate ao preconceito** - desafiar estereótipos negativos associados às práticas de cura tradicionais, demonstrando sua legitimidade e relevância na história; **Inclusão e diversidade cultural** - celebrar a diversidade cultural e étnica, reconhecendo as contribuições das comunidades africanas para a medicina e a cultura brasileira; **Fortalecimento da identidade cultural** - fortalecer a autoestima e a identidade cultural das comunidades afrodescendentes, oferecendo uma representação positiva e respeitosa de suas práticas de cura tradicionais; **Diálogo intercultural** - promover o diálogo e a compreensão entre diferentes grupos étnico-raciais, incentivando a troca de conhecimentos e experiências sobre práticas de saúde e bem-estar; **Inspiração para práticas sustentáveis** - estimular o interesse por práticas de saúde sustentáveis e respeitosas com o meio ambiente, como o uso responsável de plantas medicinais e recursos naturais.

As turmas não se empenharam como esperado para este trabalho, deixando a pesquisa e a confecção dos materiais que comporiam a sala temática para a última semana. A sala deveria conter cartazes sobre a história da chegada dos africanos ao Brasil e como eram utilizadas as ervas medicinais no contexto da escravidão e como eram utilizados hoje; montar um local para plantas vivas (boldo, erva-cidreira, arruda, erva-doce, camomila, gengibre, babosa) sobre as quais os alunos iriam expor sobre suas propriedades e usos; montar um espaço com ervas secas para que os visitantes pudessem apreciar o aroma das ervas. Com relação as rezadeiras, benzedeiras e parteiras uma exposição de orações; destacando a tradição oral e o aprendizado de geração à geração; explicação dos remédios caseiros e seus usos atualmente mesmo com o avanço das ciências; enfatizar o trabalho delas/es para as comunidades.

As pesquisas foram realizadas durante o período das minhas aulas e de sociologia, onde o professor gentilmente cedia seu horário para a realização.

Os alunos apresentaram para mim o que haviam pesquisado para ajustes de diálogos com informações mais simples, onde uma criança de 6º ano até um aluno do ensino médio pudesse compreender o que estavam falando.

Na noite que antecedia a apresentação a turma compareceu ao colégio para montar a sala. Na manhã da apresentação eles complementaram com uma chaleira elétrica para a confecção de chás. Onde os visitantes poderiam apreciar o de sua preferência.

Por mais que as turmas houvessem deixado para a última hora a realização da pesquisa, no dia ocorreu tudo tranquilamente. E era a sala mais perfumada do colégio.

Os usos das ervas apresentadas foram: Babosa - planta utilizada como cosmético através de cremes para a pele e cabelos, também possui valor cicatrizante; Gengibre - usada para combater gripes, resfriados, tosse, rouquidão, bronquites, dores reumáticas; Camomila - conhecida como erva de ação calmante, foi também identificada como erva utilizada no combate a inchaço do rosto, rugas, olhos cansados, queimaduras de sol e para iluminar cabelos claros, tendo função cosmética; Boldo - erva de ação digestiva, calmante e diurética do chá; Erva-doce - erva usada como estimulante das funções digestivas, para eliminar gases, combater cólicas, geralmente na forma de infusão.

A proposta de uma sala temática sobre o resgate das rezadeiras, parteiras e das ervas medicinais na cultura africana nasce da necessidade de valorizar os saberes tradicionais historicamente marginalizados no contexto escolar e acadêmico. Em uma sociedade marcada por heranças coloniais, racistas e patriarcais, esses conhecimentos — transmitidos oralmente, vivenciados em comunidades e baseados em relações simbólicas com a natureza e o sagrado — foram sistematicamente deslegitimados pelo discurso científico hegemônico. No entanto, eles constituem uma poderosa forma de resistência, cuidado, cura e ancestralidade que atravessa gerações e preserva a memória coletiva de povos que lutam por existência e reconhecimento.

O espaço escolar, ao abrir-se para esses saberes, cumpre um papel fundamental de ruptura epistemológica com a lógica eurocêntrica do conhecimento. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007), é necessário construir uma “ecologia de saberes”, onde os conhecimentos tradicionais e populares sejam reconhecidos como legítimos e potentes. A presença de rezadeiras, parteiras e ervas medicinais na escola permite aos estudantes vivenciarem outras formas de conhecimento que envolvem corpo, espiritualidade, território e ancestralidade — o que rompe com a racionalidade cartesiana dominante nas instituições de ensino. Autores como Grada Kilomba (2019) e bell hooks (2013) alertam para os efeitos da colonialidade do saber, que silencia vozes negras e impõe um modelo único de racionalidade. Trazer esses saberes para dentro da escola é também um gesto político de reexistência, no

qual o corpo negro e os saberes comunitários deixam de ser objetos de estudo e passam a ser reconhecidos como sujeitos e fontes de conhecimento.

A figura da parteira, por exemplo, representa muito mais do que o ato de assistir o parto. Ela simboliza um modo de cuidar ancestral, holístico e comunitário, muitas vezes em contextos onde a medicina institucional não chega ou falha. As rezadeiras, por sua vez, aliam fé, espiritualidade e conhecimento das plantas em práticas que curam não apenas o corpo, mas também a alma e os vínculos sociais. Já o uso das ervas medicinais, seja em infusões, banhos, benzimentos ou defumações, traduz uma cosmo percepção na qual natureza e espiritualidade estão profundamente entrelaçadas.

Essas práticas também se conectam com o conceito de biopoder, conforme discutido por Michel Foucault (1979), já que o controle dos corpos, das práticas de cura e do saber médico foram mecanismos centrais de dominação colonial. Ao resistirem à medicalização e à patologização do corpo negro, parteiras e rezadeiras afirmam outras formas de existência e cuidado que escapam aos dispositivos do poder hegemônico.

O resgate dessas práticas em uma sala temática é uma ação pedagógica antirracista, decolonial e afirmativa. Reconhecendo que a escola pode ser também território de cura, de memória e de valorização da diversidade epistêmica.

Figura 31: Alecrim e boldo



Fonte: Acervo da Instituição

Foto 32: Manjeriçã



Fonte: Acervo da Instituição

Foto 33: Erva doce



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 34: Hibisco



Fonte: Acervo da Instituição

#### 5.4. FEIRA DO CONHECIMENTO – AS MULHERES NEGRAS NAS CIÊNCIAS

A Feira do Conhecimento de 2024 teve sua realização no dia 06 de agosto de 2024. Trata-se de um projeto escolar, implantado por mim, que está em sua segunda edição e envolve um conjunto de atividades pedagógicas que contaram com a participação de todas as turmas do ensino médio.

Na edição deste ano, cada turma ficou responsável pela apresentação de duas cientistas negras e seus experimentos. Os alunos também teriam que realizar a adaptação da linguagem científica para as diferentes clientelas que estariam presente no evento (foi aberto à comunidade e às escolas municipais ao entorno). Dessa forma, a comunicação deveria ser adaptada. Este projeto teve seu início no mês de maio, com as pesquisas, os debates em sala de aula e as reuniões para confecção das apresentações, como também para alinhamento do que deveria ser acrescentado conceitos básicos que os alunos ainda não haviam estudado e

conhecimentos que a comunidade não teve oportunidade de adquirir. Os trabalhos foram organizados em estandes montados por todo o colégio para visitação da comunidade, nos turnos da manhã e da tarde. Também foi proporcionado o lançamento de foguetes confeccionados pelos alunos nos dois turnos, o qual foi filmado por drone (contratado pela direção da instituição) e realizado vídeos.

A atividade foi apresentada no mesmo dia da Mostra Cultural – Resgatando Identidade da Vila Zumbi dos Palmares, atividade esta implementada pela Direção Geral da instituição, levando em consideração o meu trabalho com a dissertação de mestrado e da Diretora Geral Heloisa Urcino, que também é discente do profsocio. Além de trabalhar com todo o ensino médio na Feira do Conhecimento, fiquei responsável pelo 3º A, 2º A, 3º C, 7º A e 7º D para a Mostra Cultural, o que sobrecarregou tanto os alunos quanto a mim, pois tínhamos que dar conta de duas apresentações ao mesmo tempo. Como seria aberta a toda a comunidade, bem como às escolas municipais do entorno, ficamos muito agitados. No dia anterior a apresentação, os alunos do ensino médio compareceram ao colégio em contraturno para arrumar os estandes, mas ao mesmo tempo todas as turmas estavam arrumando a Mostra Cultural, o que foi muito estressante, pois todo o colégio estava fora de sala. Muitos gritos, corria, alunos pedindo material, outros terminando de confeccionar seus trabalhos. O mais importante é que tudo transcorreu bem no dia da apresentação, até o tempo colaborou.

As cientistas e seus estudos que foram apresentadas na Feira do Conhecimento são:

- 1) Annie Easley – software para lançadores de foguetes; usinas elétricas e baterias eletrônicas;
- 2) Valerie Thomas – Transmissor de ilusão;
- 3) Jane Wright – Tratamento contra o câncer;
- 4) Marie M. Daly – Ligação entre colesterol alto e artérias entupidas;
- 5) Bessie B. Griffin – Dispositivo que ajuda pessoas que perderam membros.
- 6) Katherine Johnson – Calculou as trajetórias de várias missões da NASA;
- 7) Flemmie Chisum – Óculos de proteção para pilotos que escurecem automaticamente;
- 8) Jewel P. Cobb – Descobriu quais compostos eram mais efetivos no combate às células cancerosas;
- 9) Margaret Collins – Estudo dos cupins;
- 10) Christine Darden – Estudos sobre Estrondo sônico;

- 11) Betty Harris – Teste para identificação de explosivos;
- 12) Jessie Price – Vacina para proteção de aves aquáticas;
- 13) Gladys Royal – Transplante de medula óssea como tratamento para radiação;
- 14) Patrícia Bath – Inventou a sonda laserphaco, dispositivo que melhorou o tratamento de catarata;
- 15) Mary Jackson – Projeto Túnel de Pressão Supersônico;
- 16) Viviane dos Santos Barbosa – Redução da emissão de gases poluentes.
- 17) Alice Ball – Tratamento contra hanseníase

Os objetivos da Feira do Conhecimento são: **Divulgar as realizações e contribuições** de cientistas mulheres negras em diversas áreas do conhecimento; **mudar estereótipos** sobre quem pode ser cientista, mostrando exemplos inspiradores de mulheres negras que alcançaram sucesso na ciência; **inspirar meninas e jovens mulheres negras** a perseguirem carreiras nas ciências; **fortalecer a autoestima e o senso de identidade** das participantes, destacando o valor e o impacto das mulheres negras na ciência; **educar o público sobre a importância das mulheres negras** na ciência e as barreiras que elas enfrentam; **demonstrar que mulheres negras** estão presentes e contribuindo em uma ampla gama de disciplinas científicas, desde as ciências exatas e naturais até as ciências humanas.

A presença de mulheres negras nos campos científicos historicamente foi invisibilizada por um duplo processo de opressão: o sexismo e o racismo. Essa dupla negação se expressa tanto na ausência de representações nos livros didáticos e currículos escolares, quanto na falta de referências que validem a inteligência e o saber das meninas negras na escola (GONZALEZ, 1988; HOOKS, 2017). Ao colocar em destaque figuras como Katherine Johnson, Betty Harris, Viviane dos Santos Barbosa e outras pesquisadoras negras contemporâneas, a feira do conhecimento desconstrói o mito da inferioridade racial e promove um processo de reeducação das percepções sociais, especialmente no espaço escolar, onde o racismo se manifesta de forma estrutural e cotidiana (CAVALLEIRO, 2001; SILVA, 2017).

A escola é um espaço de reprodução e, ao mesmo tempo, de contestação das desigualdades sociais. A teoria crítica do currículo, por exemplo, aponta que os saberes escolares não são neutros, mas refletem disputas de poder que definem quais conhecimentos são legitimados como universais e quais são silenciados (BERNSTEIN, 1996). Assim, ao

integrar saberes e histórias de mulheres negras ao espaço escolar, rompe-se com a lógica eurocentrada e patriarcal da educação tradicional, ressignificando o lugar social da mulher negra. Ao vê-las representadas como protagonistas da ciência, meninas negras passam a se enxergar como capazes de produzir ciência, arte e pensamento. Isso atua diretamente no combate ao racismo simbólico e à baixa autoestima produzida pela exclusão.

Quanto aos demais sujeitos escolares (estudantes brancos, professores, gestores e famílias), o conhecimento, quando enraizado na valorização da diversidade, torna-se um instrumento de desconstrução dos estereótipos raciais que alimentam práticas de racismo recreativo, institucional e relacional. A feira atuou como um laboratório de formação crítica, não apenas para os alunos, mas para toda a comunidade escolar, abrindo espaços de diálogo e conscientização sobre as desigualdades raciais e de gênero que atravessam as trajetórias escolares e sociais.

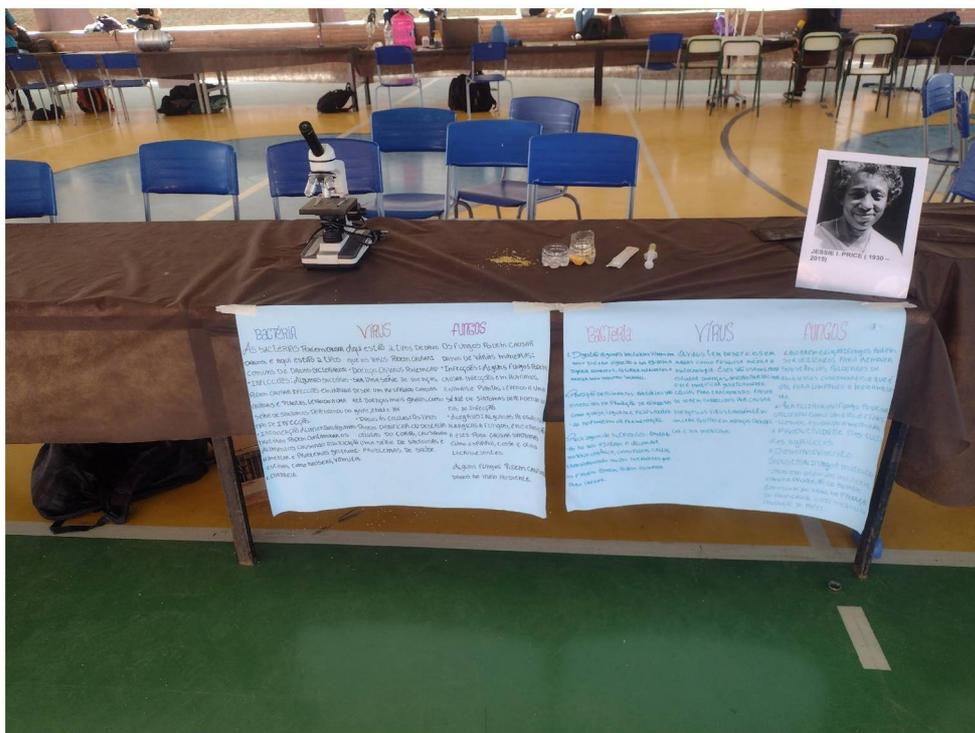
Ao ser planejada de forma interdisciplinar, incluindo áreas como história, ciências, literatura e artes, a feira também contribuiu para a construção de um currículo integrado, vivo e engajado com a realidade dos estudantes.

Figura 35: Gladys Royal - Transplante de medula óssea como tratamento para radiação



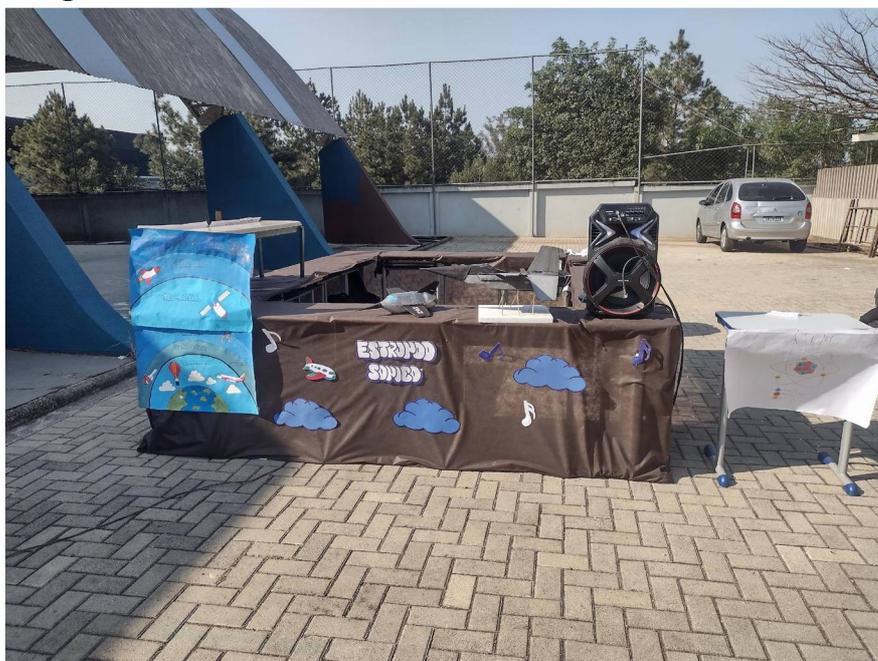
Fonte: Acervo da Instituição

Figura 36: Jessie Price



Fonte: Acervo da instituição

Figura 37: Christine Darden – Estudos sobre Estrondo sônico



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 38: Alice Ball – Tratamento contra hanseníase



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 39: Patrícia Bath – Inventou a sonda laserphaco, dispositivo que melhorou o tratamento de catarata;



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 40: Annie Easley – software para lançadores de foguetes; usinas elétricas e baterias eletrônicas



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 41: Mary Jackson – Projeto Túnel de Pressão Supersônico



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 42: Bessie B. Griffin – Dispositivo que ajuda pessoas que perderam membros



Fonte: Acervo da Instituição

Figura 43: Crianças da Escola Municipal Barão de Mauá visitando a Feira



Fonte: Acervo da Instituição

## 5.5. ANÁLISE DOS IMPACTOS DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DA LEI Nº 10.639/2003.

A implementação da Lei Nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, representa um marco significativo no contexto educacional brasileiro. Ao longo dos anos, essa legislação tem influenciado profundamente não apenas os currículos escolares, mas também as dinâmicas sociais e pedagógicas dentro das instituições de ensino, pois é neles que a criança se depara mais efetivamente com o racismo, o preconceito, os apelidos e as discriminações. Nilma Lino Gomes nos coloca:

Mas nem todos sabem se defender dos xingamentos preconceituosos. As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar. (GOMES, 2003)

Os efeitos dessas intervenções pedagógicas na vida dos estudantes e professores, bem como na percepção dos alunos sobre si mesmos e sobre o outro, considerando como tais iniciativas têm contribuído para a formação de uma consciência crítica e de um diálogo sem discriminação.

Em primeiro lugar, observa-se que as intervenções pedagógicas têm proporcionado aos alunos uma maior conscientização sobre as questões raciais e culturais. A partir do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana, os estudantes têm ampliado seu repertório de conhecimentos e desenvolvido uma visão crítica sobre as desigualdades sociais e as formas de discriminação presentes na sociedade. Assim como coloca Nilma Lino Gomes:

A identidade negra é entendida como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial... Assim, para entender 'tornar-se negro' num clima de discriminação, é

preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico. Refiro-me aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, à linguagem. (GOMES, 2011)

Além disso, as implementações pedagógicas têm contribuído significativamente para o fortalecimento do empoderamento dos alunos negros e afrodescendentes. Ao aprenderem sobre figuras históricas e culturais importantes, bem como sobre suas contribuições para a sociedade, os estudantes têm a oportunidade de se identificar positivamente com suas origens e culturas, construindo uma autoimagem mais positiva e fortalecendo sua autoestima.

No contexto dos professores, as implementações pedagógicas têm representado um desafio e uma oportunidade de crescimento profissional. Educadores têm relatado uma maior sensibilidade para lidar com temas sensíveis como o racismo e o preconceito, buscando métodos pedagógicos que estimulem o diálogo aberto e respeitoso em sala de aula.

No entanto, apesar dos avanços observados, existem desafios a serem enfrentados. A resistência de alguns alunos e até mesmo de alguns professores às mudanças propostas evidencia a necessidade de um trabalho contínuo de sensibilização e formação.

Primeiramente, é importante destacar que a resistência de alguns professores à mudança pode derivar de diversos fatores, como a falta de formação específica sobre diversidade cultural e questões raciais, o desconforto em abordar temas sensíveis, ou até mesmo uma visão conservadora que tende a minimizar a gravidade das falas ofensivas.

Esses profissionais podem adotar uma postura passiva ou apenas superficialmente consciente da necessidade de intervir diante de agressões sofridas pelos alunos. Isso significa que, embora reconheçam as falas ofensivas como um problema, não se sentem motivados ou capacitados para agir de maneira proativa. Isso pode resultar em um ambiente escolar onde os alunos não recebem o suporte necessário para compreenderem a gravidade de suas palavras e comportamentos. Além disso, professores que não se atualizam ou resistem a incorporar novas abordagens pedagógicas podem perpetuar estereótipos e preconceitos, inadvertidamente contribuindo para a reprodução de discursos discriminatórios entre os alunos.

Essa inércia pedagógica não apenas compromete o ambiente educacional seguro que deve ser promovido nas escolas, mas também representa um desafio para o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os estudantes. É essencial promover um ambiente de aprendizagem onde todos os educadores se sintam capacitados e incentivados a enfrentar ativamente o racismo, o preconceito e outras formas de discriminação.

Já no contexto dos alunos a valorização se reflete diretamente na forma como esses indivíduos percebem e cuidam de seus corpos e cabelos. Muitas vezes, padrões eurocêntricos de beleza têm sido predominantes e excludentes, marginalizando características físicas naturais de pessoas negras. As intervenções pedagógicas promovem o empoderamento e o orgulho da identidade afro incentivando os alunos a reconhecerem a beleza e a importância de suas características físicas únicas, incluindo cabelos crespos e texturas naturais, além da valorização da pele negra, estimulando a autoaceitação e o respeito à diversidade. Essas intervenções não apenas ensinam sobre a história e as contribuições da população afro-brasileira, mas também desafiam estereótipos e preconceitos arraigados, promovendo um senso de pertencimento e de igualdade.

Entretanto, é importante reconhecer que esses avanços não ocorrem sem desafios. A resistência cultural ainda é um dos grandes problemas a ser enfrentado. Como também é crucial que essas intervenções sejam contínuas e não somente no Dia da Consciência Negra. Nilma Lino Gomes coloca:

O atual contexto de implementação da lei 10.639 é um momento propício para a introdução no campo da formação de professores, quer seja inicial ou em serviço, de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra. O desafio está colocado. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente. (GOMES, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ingressar no Mestrado Profissional em Sociologia representou para mim, mulher negra, professora da rede pública de ensino do Paraná e atuante em um bairro de periferia, um reencontro com a minha própria história – não apenas acadêmica mas ancestral. Cresci presenciando e vivenciando situações de racismo naturalizadas no cotidiano, desde os silêncios sobre as contribuições negras na escola até olhares de estranhamento diante dos traços do meu cabelo. Tornar-me professora nesse mesmo contexto foi tanto um desafio quanto uma oportunidade de transformação.

O curso de mestrado ampliou de forma decisiva meu repertório teórico e metodológico, permitindo compreender que aquilo que vivi não era apenas pessoal, mas estrutural. Segundo Sueli Carneiro (2003, p. 25), o racismo opera como um “sistema de exclusão que se atualiza constantemente, produzindo inferiorização e desumanização do outro”. A teoria me ofereceu as palavras que me faltavam para nomear dores antigas e, sobretudo, ferramentas para intervir no processo educativo com intencionalidade crítica.

Na Vila Zumbi dos Palmares, comunidade periférica do município de Colombo, espaço historicamente estigmatizado, mas marcado por lutas populares e memórias de resistência, onde a própria criação da vila é fruto de mobilizações por moradia, dignidade e reconhecimento — história que muitos dos meus alunos desconheciam. É nesse cenário que desenvolvi, com base na Lei 10.639/03, intervenções pedagógicas que resgatam a memória e a identidade negra como formas de valorização da cultura afro-brasileira e combate ao racismo institucional.

Refletir sobre o papel da escola pública como espaço de resistência, reconstrução identitária e valorização da diversidade étnico-racial, a partir da implementação de práticas pedagógicas fundamentadas na Lei 10.639/03. As intervenções aqui analisadas — a Feira do Conhecimento sobre mulheres negras nas ciências, a peça teatral Cemitério dos Escravos, a sala temática sobre ervas medicinais, rezadeiras e parteiras, e o desfile de moda com temática afro-indígena e uso de materiais recicláveis — configuram um projeto que articula saberes históricos, culturais, sociológicos e ambientais com o cotidiano dos estudantes.

Ao longo deste percurso, ficou evidente que a aplicação da Lei 10.639/03 vai muito além da inserção pontual de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira. Conforme

argumenta Nilma Lino Gomes (2005), a educação das relações étnico-raciais deve ser entendida como um processo contínuo, capaz de tensionar os mecanismos de reprodução do racismo estrutural e promover o reconhecimento da contribuição negra e indígena na formação da identidade brasileira.

Uma das experiências mais marcantes foi o desfile de moda com ênfase na cultura afro-brasileira, utilizando materiais recicláveis. A ideia nasceu da vontade de promover autoestima entre os alunos, principalmente meninas negras, que muitas vezes chegam à escola já rejeitando seus corpos e cabelos. O desfile tornou-se uma aula pública de estética negra, questionando os padrões hegemônicos de beleza. Stuart Hall (2003, p. 47) aponta que as identidades culturais são formadas no “interior da representação”, e foi exatamente isso que buscamos: reconfigurar a representação do negro na escola e na sociedade.

A Feira do Conhecimento permitiu dar visibilidade a mulheres negras invisibilizadas pela história oficial, como cientistas, matemáticas, médicas e intelectuais. Rompendo com o epistemicídio — termo cunhado por Santos e Meneses (2010, p. 17) para denunciar a eliminação sistemática dos saberes não europeus. Ao apresentar a trajetória de mulheres negras na ciência, a atividade ampliou horizontes e mostrou aos estudantes que lugar de negro e de negra é também na produção de conhecimento científico.

A peça teatral “Cemitério dos Escravizados” operou como denúncia e memória viva das violências impostas à população negra, mas também como resgate de suas estratégias de resistência e sobrevivência. Tal perspectiva ecoa os estudos de Frantz Fanon (2008) e Achille Mbembe (2018), que nos alertam para os efeitos permanentes da colonialidade nos corpos negros e para a necessidade de narrativas insurgentes que rompam com a lógica da subalternização. O palco tornou-se um espaço de contestação. Ao fazer isso, nossos alunos disputaram o capital simbólico descrito por Bourdieu (1989, p. 75), apropriando-se da linguagem artística para reivindicar presença e pertencimento.

A sala temática sobre ervas medicinais, rezadeiras e parteiras valorizou saberes tradicionais frequentemente marginalizados pelo discurso científico hegemônico. O desfile de moda afro-indígena com materiais recicláveis reafirmou a ancestralidade como força criadora, estética e política. A moda foi compreendida não apenas como expressão artística, mas como linguagem social de afirmação identitária, conforme sugere Stuart Hall (2006), ao tratar da identidade cultural como um processo dinâmico de reconstrução e resistência.

O cordel sobre a história da vila Zumbi dos Palmares foi uma experiência de reconexão dos estudantes com seu próprio território. Transformar em poesia a luta de suas famílias por terra, água, escola e saúde despertou neles um sentimento de orgulho e pertencimento. Inspirada por Paulo Freire (1987, p. 43), compreendi que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra — e que, muitas vezes, essa leitura se dá por meio do afeto, da escuta e da valorização do vivido.

A escola, mesmo situada na periferia e atravessada por múltiplas vulnerabilidades, pode ser lugar de construção de cidadania, autoestima, pertencimento e empoderamento para sujeitos historicamente silenciados.

Como docente, percebo que ela desempenha um papel crucial na formação das percepções sociais e culturais das crianças e jovens, e sua influência vai além da transmissão de conhecimentos. A escola atua como um meio de reprodução e fixação de normas sociais e culturais que podem reforçar a superioridade branca sobre a negra, podendo ser de formas sutis, mas que produzem um impacto profundo na formação da identidade e na percepção racial.

O currículo escolar e/ou material didático, bem como os conteúdos diversos que muitos de nós costumamos levar para as salas de aula, têm uma perspectiva eurocêntrica que privilegia as contribuições culturais, históricas e científicas dos brancos, enquanto marginaliza ou ignora as realizações e a história dos negros. Isso transmite implicitamente a ideia de que a cultura e as conquistas brancas são superiores ou mais valiosas.

Por outro lado, como procurei demonstrar ao longo destas páginas, percebo que a escola também tem o potencial de ser um espaço diferenciado, onde iniciativas educacionais que valorizam a diversidade e promovem a consciência crítica sobre questões raciais, destacando as contribuições de diferentes culturas, podem ajudar a desconstruir ideias preconceituosas.

A Lei 10.639/2003, ao estabelecer diretrizes importantes para a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, certamente tem desempenhado o papel de uma ferramenta política e pedagógica significativa para a efetivação de uma educação mais justa, inclusiva e antirracista nas escolas. Porém, também entendo que a sua efetiva aplicação em contextos escolares específicos pode enfrentar enormes desafios.

As intervenções pedagógicas realizadas ao longo do ano letivo no Colégio Estadual Zumbi dos Palmares foram uma tentativa de contribuir com esse trabalho de transformar a educação desde uma proposta engajada com os conflitos, dilemas e tensões que atravessam a comunidade escolar em que me insiro. A intenção foi a de promover uma maior compreensão e valorização das contribuições culturais e históricas dos negros no Brasil. Depois de realizar todo esse trabalho, compreendo que a abordagem integrada à Lei 10.639/2003, ao incorporar aspectos culturais e históricos da população negra no cotidiano escolar, ajudou a enriquecer o currículo e fazer aparecer relações sociais que estavam silenciadas.

No entanto, destaco que a efetividade dessas intervenções foi influenciada por diversos fatores, em primeiro lugar o aporte teórico-metodológico que o mestrado me proporcionou. O curso me ensinou a sistematizar experiências, elaborar projetos fundamentados e articular teoria crítica com realidade concreta. A minha própria presença na universidade como mulher negra periférica foi, em si, um ato político. Enfrentei olhares desconfiados, dúvidas sobre minha capacidade e sobre o lugar que ocupo. Como bem afirma Lélia Gonzalez, “não basta não ser racista; é preciso ser antirracista — e isso começa por reconhecer a centralidade do racismo na produção da desigualdade no Brasil” (GONZALEZ, 1988, p. 84). Em segundo lugar a disponibilidade de recursos didáticos adequados e o engajamento da comunidade escolar (alunos, agentes I e II e alguns colegas professores).

Mas também nos deparamos com a resistência a mudanças por parte de alguns segmentos da comunidade escolar, em parte por desconhecimento e em parte por desânimo mediante as constantes imposições. Nesse sentido, é fundamental a articulação entre políticas públicas, formação docente e envolvimento comunitário para garantir uma educação verdadeiramente antirracista.

Conclui-se que as intervenções pedagógicas aqui relatadas não apenas mobilizaram conhecimentos, mas criaram condições para que os(as) estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos, produtores de cultura e agentes de transformação. A culminância das atividades durante a Semana da Consciência Negra não deve ser vista como ponto de chegada, mas como parte de um processo contínuo de ressignificação da escola como território de luta, memória e reexistência.

Já o mestrado profissional em Sociologia não apenas qualificou minha prática pedagógica, mas também a transformou em uma prática antirracista e decolonial. Fortaleceu

minha autonomia intelectual e reafirmou a escola como espaço de construção de identidades, de resistência e de esperança. Como educadora negra em um bairro de periferia, sigo tecendo com meus alunos e alunas um projeto de educação libertadora, onde o conhecimento é uma ferramenta de empoderamento e o currículo um campo de luta por justiça social.

## REFERÊNCIAS

- AFROBRAS – Disponível em: <https://afrobras.org/galeria.html>
  
- AFROCURITIBA/UFPR (2025). “Projeto Barnabé” – jornal O Dezenove de Dezembro 1885 (ação judicial, nomeação).
  
- AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>
  
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. Uma História do Negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível no site: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf>
  
- ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
  
- ALVES, Alessandro Cavassin. “A dinâmica das lutas políticas no Paraná através da biografia do professor José Cleto da Silva”. Revista NEP, v.10, n.1, 2024, p.160–173
  
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. (2023). Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
  
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
  
- ARQUIVO HISTÓRICO REGIONAL. Disponível em : <https://www.upf.br/ahr/memorias-do-ahr/2014/vila-do-passo-fundo>.
  
- ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS DE PORTO ALEGRE. Disponível em: <https://mariamulher.org.br/>
  
- AZEVEDO, C. M.; BATISTA, S. A. (2007). Movimento Negro no Sul do Brasil: identidades e ações coletivas. Curitiba: UFPR.

- BATISTELLA, Alessandro. Fragmentos da História dos Afro-descendentes em Passo Fundo/RS. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5882/588266489016.pdf>
  
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
  
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, controle simbólico e identidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
  
- BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da Silva; DUARTE, Evandro Charles Piza. *Cotas Raciais no Ensino Superior: entre o político e o jurídico*. Curitiba: UFPR, 2024
  
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009
  
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2009.
  
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
  
- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1.
  
- BRASIL. Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*.
  
- BRAUNS, Ennio, SANTOS, Gevanilda, OLIVEIRA, José Adão de. *Movimento Negro Unificado – A resistência nas ruas*. Soweto Organização Negra. São Paulo, 2020.
  
- BRIOS, Flávia. *O protesto negro no Brasil*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/GZGfkVrFDVQyzs7XgXpG83D/?format=pdf&lang=pt>
  
- CASA DANDARA. Disponível em: <https://www.associacaoafro.com/sobre-casa-dandara>
  
- CASA DE CULTURA HUMAITÁ. Disponível em: <https://informativocentroculturalhumaita.wordpress.com/>

- CARNEIRO, Sueli. O dispositivo da racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023.
  
- CARNEIRO, Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
  
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres negras e o movimento feminista. São Paulo: Selo Negro, 2011.
  
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Revista Estudos Avançados 17 (49), 2003. pp 117-132. Site - <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt>
  
- CARVALHO, Marcela Santos de. Memórias de resistência: A história dos movimentos negros de Maringá (1985-2019). Site - <https://ppghp.unespar.edu.br/editais/trabalhos-de-conclusao/dissertacoes/turma-2019-2021/dissertacao-ppghp-marcela-santos-de-carvalho.pdf>
  
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.
  
- CENTRO DE ARTICULAÇÃO DE POPULAÇÕES MARGINALIZADAS (CEAP). Disponível em: <https://ceapoficial.org.br/quem-somos/>
  
- CENTRO DE DEFESA E ESTUDO DO NEGRO DO PARÁ. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/centro-de-defesa-e-estudos-do-negro-do-para>
  
- CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO. Disponível em: <https://ccnma.org.br/>
  
- COLETIVO NZINGA. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/nzinga-coletivo-de-mulheres-negras/>
  
- CONRADO, Hysa. Frente negra brasileira: entenda a história e o legado da instituição que marcou a atuação do movimento negro no século 20. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/100194/frente-negra-brasileira:-entenda-a-historia-e-o-legado-da-instituicao-que-marcou-a-atuacao-do-movimento-negro-no-seculo-20>

- DANTAS, Paulo Santos. Construção de Identidade Negra e Estratégias de Poder: O Movimento Negro Sergipano na Década de 1990. Disponível no site - <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11355/1/Dissertacao%20Paulo%20Dantasseg.pdf>
  
- DAVIS, Angela. (2016). Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.
  
- DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
  
- DIOME, Fatou. *O ventre do Atlântico*. Rio de Janeiro: Malê, 2019.
  
- DOMINGUES, Petrônio. Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo. São Paulo, Senac, 2007.
  
- DOMINGUES, Petrônio. Negros em São Paulo: lutas e trajetórias. São Paulo: Selo Negro, 2009.
  
- DOMINGUES, Petrônio. Negros e política no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2012.
  
- EDUCAÇÃO E CIDADANIA DE AFRODESCENDENTES E CARENTES. Disponível em: <https://educafro.org.br/site/quem-somos/>
  
- ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823981/estatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10>
  
- FALA PRETA. Disponível em: <https://www.falapreta.com.br/>
  
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
  
- FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Zahar, 1961. Disponível em: [https://www.kufunda.net/publicdocs/Frantz%20Fanon%20-%20Os%20Condenados%20da%20Terra-Editora%20Ulisseia%20\(1961\).pdf](https://www.kufunda.net/publicdocs/Frantz%20Fanon%20-%20Os%20Condenados%20da%20Terra-Editora%20Ulisseia%20(1961).pdf)
  
- FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. São Paulo: Globo, 2008.
  
- FOLHA DE SÃO PAULO. Criação do CEABRAS – Coletivo de empresários afro-brasileiros. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff130537.htm>

- FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
  
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
  
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
  
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
  
- GELÉDES. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>
  
- GOMES, Antonio José. A estrutura social brasileira a partir das transformações políticas e econômicas desde o início do neoliberalismo no Brasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-estrutura-social-brasileira-a-partir-das-transformacoes-politicas-e-economicas-desde-o-inicio-do-neoliberalismo-no-brasil/1608884242>
  
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, dez. 2002.
  
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Revista Política e Sociedade*, v. 10, n. 18, abr. 2011.
  
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
  
- GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
  
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: pensar a Lei 10.639/03. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.
  
- GOMES, Nilma Lino. Políticas da diferença e educação antirracista: reflexões sobre as contribuições dos movimentos sociais negros à educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 727-744, 2017.
  
- GOMES, Nilma Lino. Políticas de ação afirmativa e combate ao racismo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

- GOMES, Nilma Lino. *Movimentos negros e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
  
- GOMES, Nilma Lino. "A Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/03." In: *Educação e Relações Étnico-Raciais*. São Paulo: Editora Moderna, 2005.
  
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações étnico-raciais: aprendizados com a história e cultura afro-brasileira e africana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
  
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, n. 1, Anpocs, 1984. p. 223-224.
  
- GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel (org.). *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1982.
  
- GONZALES, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Zahar, 2020.
  
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 1984.
  
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
  
- HANCHARD, Michael. "Racial Politics in Contemporary Brazil." Duke University Press, 1999
  
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.
  
- HOSHINO, Thiago. "História do movimento negro pela liberdade na Curitiba imperial". *Paraná.Jor*, 27/05/2025.
  
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
  
- IBGE. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*.

- IBGE – Desigualdades no acesso à educação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>
  
- IBGE Biblioteca. Disponível em: - Biblioteca do IBGE . Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=31456&view=detalhes>
  
- JACINO, Ramatis. Frente negra, ação integralista e conservadorismo como estratégia de enfrentamento ao racismo – 1930 – 1937. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/189271/187320>
  
- JUNIOR, João Gomes. 40 anos do Adé Dudu: a história do grupo de negros homossexuais. Portal Geledes. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/40-anos-do-ade-dudu-a-historia-do-grupo-de-negros-homossexuais/>
  
- JUSTIÇA DO TRABALHO. Discriminação Racial no Ambiente de Trabalho. Disponível em: <https://tst.jus.br/-/especial-discrimina%C3%A7%C3%A3o-racial-no-ambiente-de-trabalho>
  
- KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano. São Paulo: Cobogó, 2019.
  
- LANZA, Fabio et al. Yá Mukumby: a vida de Vilma Santos de Oliveira. Londrina: UEL (Coleção Presença Negra em Londrina), 2010/2013.
  
- LEI nº 12.711/2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)
  
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
  
- MENDONÇA & FABRIS, Pós-Abolição no Sul do Brasil: Associativismo e trajetórias negras. Editora Saga, Salvador 2020, p. 75–92.
  
- MEMÓRIAS DE LUTA DA VILA ZUMBI DOS PALMARES. Disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=ITmZPxvgiOY>
  
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Boletim Epidemiológico. 10/10/2023. Disponível no site: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/especiais/2023/boletim->

[epidemiologico-saude-da-populacao-negra-numero-especial-vol-2-out.2023/@@download/file](https://epidemiologico-saude-da-populacao-negra-numero-especial-vol-2-out.2023/@@download/file)

- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra uma política do SUS. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_integral\\_populacao.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_integral_populacao.pdf)
  
- MNU (Movimento Negro Unificado). "História do Movimento Negro
  
- MOREIRA, Adilson. Racismo Recreativo. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
  
- MOURA, Clóvis. Dialética Radical do Brasil Negro. São Paulo: Anita Garibaldi, 1983.
  
- MOVIMENTOS NEGROS EM PERNAMBUCO e a Imprensa Negra como Estratégia de Luta (1980-1990) AÍLLA KÁSSIA DE LEMOS SANTOS – Disponível no site: <https://revistacantareiracom.wordpress.com/wpcontent/uploads/2018/01/e27a02.pdf>
  
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.
  
- NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 1980.
  
- NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetórias e reflexões. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?lang=pt>
  
- NEGRÃO, Lísias Nogueira. Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo. São Paulo: EdUSP, 1996.
  
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de marca e preconceito de origem. São Paulo: Edusp, 1998.
  
- NOSSA CAUSA. *Negros no Brasil: quem foi Dandara dos Palmares?* Disponível em: <<https://nossacausa.com/negros-no-brasil-quem-foi-dandara-dos-palmares>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

- OAB – COMISSÃO DOS NEGROS DA OAB. Disponível em: <https://www.oabsp.org.br/comissao/igualdade-racial>
  
- OAB NOTÍCIAS. Os 17 anos da comissão negra da OAB. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/62582/comissao-nacional-de-promocao-da-igualdade-do-cfoab-comemora-17-anos-de-atuacao>
  
- OAB NOTÍCIAS. 2º Conferência Nacional da Advocacia Negra do CFOAB. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/62638/2-conferencia-nacional-da-advocacia-negra-do-cfoab-discute-inclusao-e-igualdade-no-direito>
  
- OLIVEIRA, Ruam. Quando humor ultrapassa o limite e vira intolerância ou racismo em sala de aula. Disponível em: <https://porvir.org/quando-humor-ultrapassa-o-limite-e-vira-intolerancia-ou-racismo-em-sala-de-aula/>
  
- ORGANIZAÇÃO CRIOLA. Disponível em: <https://criola.org.br/>
  
- PRANDI, Reginaldo. Os Candomblés de São Paulo: a face oculta da cidade. São Paulo: Hucitec, 2001.
  
- PEREIRA, Rafaela Berger. Representação Política na Vila Zumbi dos Palmares em Colombo – PR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/download/96298/52362>
  
- POCHMANN, M. (2017). "Desigualdade Racial no Mercado de Trabalho". Editora Boitempo.
  
- POCHMANN, M. (2011). A Nova Classe Média: O Lado Brilhante da Vida. Editora Saraiva.
  
- QUIMBANDA DUDU DE SALVADOR. Disponível em: <https://acervobajuba.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Quimbanda-Dudu-2.pdf>
  
- RAÍZES DA UMBANDA. *Roupas na Umbanda e seus significados*. Disponível em: <https://raizesdaumbanda.com.br/roupas-na-umbanda-e-seus-significados>. Acesso em: 12 ago. 2024.
  
- REPORTAGEM. Avanços nos 29 anos da Vila Zumbi dos Palmares. Disponível em: <https://gazetadecolombo.com.br/2020/07/15/vereador-sidinei-campos-comemora-os-avancos-nos-29-anos-da-vila-zumbi-dos-palmares-em-colombo/>
  
- REVISTA ELETRÔNICA PESQUISABC possui o seguinte registro ISSN: 2675-1461

site da citação acima sobre nzinga no site: <https://www.ufabc.edu.br/divulgacao-cientifica/pesquisabc/edicao-n-37-outubro-de-2024/as-contribuicoes-do-nzinga-informativo-para-o-feminismo-negro-brasileiro#>

- RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
  
- RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? São Paulo: Sueli Carneiro, 2017.
  
- RIBEIRO, Luiz Carlos. Memória, trabalho e resistência em Curitiba (1890-1920), USP, 1985
  
- RICOEUR, Paul. O Justo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
  
- RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
  
- ROCHA, Lúcia Helena Freitas da. O professor abolicionista e a educação de alunos negros. IHGP, 17/05/2025.
  
- RODRIGUES, Léo. Reportagem IBGE revela desigualdades no acesso à educação e queda no analfabetismo. Site: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>)
  
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
  
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia dos saberes. São Paulo: Cortez, 2007
  
- SANTOS, Brenda. “Em busca do Paraná Negro”, Museu Afro-Brasil-Sul (palestra de 2024). In: <https://www.prcultura.pr.gov.br/Pagina/Em-Busca-do-Parana-Negro>
  
- SANTOS, Elisabete Figueroa. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: Relações e embates. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/>
  
- SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos negros no Sul do Brasil: resistências e conflitos. In: [https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/18076/003\\_santos.pdf](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/18076/003_santos.pdf)

- SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). Disponível no site: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias\\_seppir/noticias/2017/01-janeiro/voce-conhece-a-seppir-1](https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/2017/01-janeiro/voce-conhece-a-seppir-1)
  
- SILVA, Jocelina. A união dos homens de cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eea/a/QSsCvKP5t6Q7gtTqrczkbjr/?lang=pt>
  
- SILVA, Lucas. Desigualdade racial no mercado de trabalho formal brasileiro. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/368015705\\_Desigualdade\\_racial\\_no\\_mercado\\_de\\_trabalho\\_formal\\_brasileiro](https://www.researchgate.net/publication/368015705_Desigualdade_racial_no_mercado_de_trabalho_formal_brasileiro)
  
- SILVA, Noemi S. da. Entre letras e lutas: educação e associativismo no Paraná da abolição e do pós-abolição. Unicamp, 2023.
  
- SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; REGIS, K. E.; MIRANDA, S. A. (Orgs.). Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.
  
- SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ARAÚJO, D. C.; SANTOS, W. O. (Orgs.). Racismo, Discurso e Educação: Estratégias Ideológicas. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.
  
- SILVA, P. V. B. (2015). Cotas raciais e democracia universitária. Curitiba: NEAB/UFPR.
  
- SILVA, P. V. B. (2020). SIPAD e a política de diversidade da UFPR: memórias e desafios. Curitiba: UFPR.
  
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação e relações étnico-raciais: aprendizados com a experiência. Brasília: MEC/SECAD, 2000.
  
- SILVA, Petronilha B. Educação das relações étnico-raciais: para garantir o direito à diferença. Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 21, 2017.
  
- SCHWARCZ, L. M. (2018). "Brasil: Uma Biografia". Companhia das Letras.- TEATRO NA SALA DE AULA. *Qual o papel do cenário?* Disponível em: <https://teatronasaladeaula.com.br/qual-o-papel-do-cenario>. Acesso em: 12 ago. 2024.
  
- SOARES, Bruna; UFPR. "UFPR lamenta o falecimento do superintendente da Sipad, Paulo Vinícius Baptista da Silva", 30 out. 2024.

- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. (2010). Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: UFMG
  
- UFPR. “Paulo Vinícius Baptista é empossado superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade”, 28 jun. 2018.
  
- UFPR. “Sipad realiza evento em homenagem ao professor Paulo Vinícius”, 27 nov. 2024.
  
- UNIRIO. “Nota de pesar: professor Paulo Vinícius Baptista da Silva”, 31 out. 2024.
  
- VERGER, Pierre. Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos. Salvador: Corrupio, 1987.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - PEÇA DE TEATRO – 2ºS ANOS DO ENSINO MÉDIO

**Nome da peça:** Cemitério dos Escravizados

**Turmas participantes:** 2ºs anos A, B e Técnico

**Turnos apresentados:** Manhã, tarde e noite.

**Local de apresentação:** Quadra de esportes.

**Cena 1:** O cenário escondido por uma enorme cortina escura, sendo este segurado por três alunos. A morte está oculta atrás de um pilar grande da quadra e começa a falar.

**MORTE:** Hoje, eu vim chamar aqueles que foram aprisionados em vida e livres na morte. Muitos abusados, humilhados e mortos em busca da liberdade. (a morte então chega até a cortina e num gesto calmo puxa a cortina para o lado, revelando o cenário)

**Cena 2:** Ao som de tambores africanos, entram três jovens jogando capoeira, sem perceberem aparecem calmamente (como de tocaia) quatro homens (mercadores) com armas nas mãos. Os jovens saem correndo e são perseguidos e pegos pelos mercadores, levados amarrados para a embarcação que os espera no porto (cena muda).

**Cena 3:** Inicia a tocar uma música suave e triste. Uma mulher fica em pé no centro da embarcação, coloca suas mãos na altura do peito, começa a mover-se lentamente para o lado sempre olhando para o céu como se buscasse ao longe algo que não conseguia mais ver, repentinamente jogasse da embarcação (um colchão amenizará o impacto da queda – cena muda).

**Cena 4:** A morte retoma seu caminho, chegando ao lado de uma jovem com um bebê no colo e outro ao seu lado, envolto em panos. É a ama de leite contando um pouco de sua história.

**Ama de leite:** Maria mucama é meu nome. Negrinha bonita e fadada aos caprichos do senhor barão, cuidei de criança, cozinhei, fiz temperos, me tornei escrava de estimação, mãe de filho sem pai. Fui ama de leite, fabriquei azeite, sofri demais, guerreira não mais, tinham açoites que doíam de mais (tristeza e fala em forma quase de poesia).

**Cena 5:** A morte segue adiante, fica em frente a cruz e toca nos pés do crucificado, ele acorda.

**Negro na cruz:** oh, Deus! Por que me desamparaste? Eu não merecia ocupar este lugar. Que pecado eu cometi para estar nesta cruz? NADA!!! Assim como Cristo, que morreu no lugar de outro, por crimes e pecados que não cometeu!!! Assim, sou eu!!! Nesta cruz, fui xingado, maltratado, cuspidor por acharem que a minha cor é uma abominação. Aos olhos dos senhores, eu era... eu sou sujo e indigno de ter uma morte digna (ênfatizar a fala).

**Cena 6:** Seguindo a morte passa de um a um dos personagens e os levanta da morte.

**Capitão do mato e Negro no tronco:** Capitão do mato aparecerá com o chicote na mão. Neste momento o capitão começará olhando para o chicote e fazendo uma pequena fala.

**Capitão:** negro sujo, nojento, vai se arrepender por tentar fugir hahahahaha!!!

Então neste momento, aparecerá o negro no tronco e o capitão juntos, a cena se passará em uma pequena conversa.

**Capitão:** Vamos negro! Diga o porquê? Tentastes fugir, se me convencer talvez sofra menos!!! (faz um ar de deboche e sorriso no rosto).

**Negro:** Eu sou livre!!! Não fui feito para te servir!!!

**Capitão:** Livre!!! Não és mais. Fala mais!!! ahahahahahah (andando para lá e para cá).

**Negro:** Eu tinha uma família, me arrancaram dela para me fazer cativo neste lugar. Na África, eu era príncipe. Aqui, eu sou escravo. Lá é o meu lugar!!! Livre!!! (dá uma pausa e faz um ar de pensativo. O capitão do mato dá uma chicotada que estrala nas costas do cativo).

**Capitão:** Fala mais!!! Negro!!!

**Negro:** Mas, vocês chegaram e acabaram com tudo, nos trazendo para cá!!! Para este lugar de sofrimento!!! (com muita indignação). Eu vi mulheres, homens e crianças morrerem naquele navio, onde nos mantiveram cativos. E vou lutar até morrer, por liberdade!!! Pois, sou livre!!! (som de chicotadas).

**Capitão:** Chega, não quero mais ouvir. Livres não és mais. Agora, morrerá pela minha chibata (chicotadas e a cena acaba ali).

**Negro do Enforcador:** Eu era feliz, eu era livre!! Mas, eles chegaram, ouvi gritos e muito choro. Fomos sequestrados, humilhados. Aahh!! Humilhados, escravizados, presos e mortos. (tom triste, voz fraca)

**Negro preso pelas pernas e braços (vira-mundos):** Meu nome é Sebastião. Eu nasci na escravidão, desprovido de quaisquer direitos, de qualquer fé, fui vendido e usado como mão de obra, forçado a observar o sofrimento do meu povo, fui tratado como burro de carga. Sem nada. Sem ninguém!!! Livre!!! o que é isso? Só agora, eu sei!!!

**Cena 7:** A morte chega próximo a montanha e fazendo um gesto de levantar Dandara surge lentamente iniciando sua fala.

**Dandara:** Dandara sou, negra guerreira (bradando bem forte) Sim!!! negra, escrava, mas GUERREIRA!!! Esposa de Zumbi, mãe de três filhos. Lutei ao lado de meu amado pela libertação total das negras e negros deste país. Libertei homens e mulheres. Presa em ferros me colocaram. Muitos foram os sofrimentos!! Eu passei cativa, não aceito ficar!!! fugi, corri, me libertei. Cassada fui!!! Voltar, não mais. Desse abismo me jogo. Liberta, agora sou.

**Cena 8:** A morte segue e ao lado de três mulheres ajoelhasse e toca no ombro de uma delas.

**Rezadeira 1:** (quando tocada no ombro levanta a cabeça e fala): Diante dos homens perecemos!!! Diante de Deus nos ajoelhamos!!! Pedindo que Ele olhe por nós. Pois agora, somos livres!!!

**Rezadeira 2:** Livres, sim livres!!! Livres do ódio entre os homens. Livres das dores que a nós causaram.

**Rezadeira 3:** Pois, dos nossos olhos, já foram enxugadas todas as nossas lágrimas e o sorriso nunca sairá dos nossos rostos. Pois agora, Livres somos!!!

(As três rezadeiras iniciam uma oração, onde começa forte e alto e vai reduzindo a voz. A morte então se levanta)

**Cena 9:** Morte chega até uma pequena mesa com a cabeça de Zumbi na bandeja. Toca em seus cabelos e os olhos abrem.

**Zumbi:** Zumbi eu sou!!! o que reviveu!!! (brada bem forte), pai de três filhos e amado por minha esposa Dandara, a guerreira. Nasci livre, mas fui capturado quando tinha apenas 7 anos e, mesmo sendo protegido, por aquele homem bom, o Padre Antônio, fui forçado a observar o sofrimento do meu povo. Desprovidos de qualquer direito, sem perspectiva de um futuro, quando completei 15 anos fugi rumo a liberdade e, encontrei um lugar de honra junto ao meu povo, lutando para conquistar nosso lugar nesse país. Eu sabia, que o sangue seria o preço. Lutei, ah, quanto lutei! E quando viram que minha voz estava sendo ouvida, eles me perseguiram, me cassaram, tentaram calar a minha voz, pois muitos queriam escutar!!! Pois,

conquistei meu lugar entre muitos que buscavam não ser mais cativos. Minha voz clama por liberdade!!! E nunca se calará!!! Até na morte!!! Minha alma grita e sempre clamará: “Só fica escravo, aquele que tem medo!!!”

**Cena 10:** A morte afastasse de Zumbi e com a mão levanta um último personagem, sentado sem amarras, sem ferros.

**O Velho:** Hoje, eles levantam, mas um dia caíram, por ódio de quem os não compreendiam. E, estes pagaram o seu preço!!!. (neste momento cada personagem se levanta e iniciam sua caminhada entre a plateia sentada) Porém, hoje eles são livres pela sua força, por sua fé, pela sua luta!!! Luta que nunca cessou. Libertos agora são!!! (Brada bem forte e todos gritam do meio da plateia Livres... Livres... Livres. Enquanto o velho continua sua fala)

Agora somos!!! Vivemos e aprendemos que a liberdade só se ganha lutando!!! Pois, sem luta, não estaríamos aqui!!! (os personagens retornam até onde está o velho e a morte e se posicionam um ao lado do outro) Esta luta foi ganha com o preço de sangue, esta luta foi ganha pelo nosso sofrimento!!! (todos juntos, bem alto) Vencemos!!! Libertos agora somos!!! (morte bate bem forte o cajado no chão) FIM!!!

**ANEXO 2 – RAÍZES E HORIZONTES: CORDEL DA VILA ZUMBI**

Autores: Turma do 3º A do ano de 2024

Na cadeira de balanço  
que ficava ali no canto  
as histórias a vovó contava

Da vila mal assombrada  
sem asfalto, sem nada  
todo mundo se ajudava

Era uma vila simples  
e muito mal falada  
onde muita coisa faltava

Água e luz era escassas  
o trabalho era muito  
o cansaço arqueava

A barriga era cheia  
e a comida não faltava  
quando o sol raiva  
crianças corriam e brincava

A alegria era solta  
a felicidade imperava  
nas tristezas da vida  
as crianças voavam  
como pipas iluminadas

Os telhados das casas  
com lonas pretas e parcas  
abrigava aqueles

que a esperança tomava  
e a alegria das risadas de  
quem uma família sonhava

As ruas enlameadas com barro e lodo marcadas  
os pioneiros com cordas os espaços formava  
e com os lampiões a esperança moldava

A violência existiam  
as drogas à acompanhava  
mas a maior tristezas  
foi a natureza que imputava

Uma enchente terrível  
muitas vidas roubadas  
entre elas crianças  
que com asas de anjos voava

Hoje muita coisa mudada  
diferente do que vovó contava  
a vila esta maior e muito  
mais habitadas

O ônibus que aqui passa  
que antes não passava  
os que ganham o pão  
neles trafegava

As ruas hoje asfaltadas  
as crianças correm a pé,  
bicicletas ou de asas  
na escola ou colégio  
seus sonhos moldava

A doença nossa companheira  
sempre ao nosso lado estava  
mas um posto de saúde  
o cidadão contava

Veio a covid e muitas vidas levada  
crianças, jovens e velhos  
ninguém descontava  
as dores daqueles meses  
em muitos ainda marcava

Nesses tempos difíceis  
que ninguém se via, abraçava  
uma ajudava o outro da  
forma que sabia ou dava  
os laços se fortaleciam  
e outros afastava

A vacina veio e as máscaras  
foram tiradas  
a doença controlada  
o ar mais puro ficava  
nunca foi tão bom olhar  
os sorrisos e as caras.

Mas quando se imaginava  
que a calma estava celada  
a dengue assume o  
espaço que a covid deixava  
e novamente tudo recomeçava

Dias bons e outros ruins  
é assim que a vida passa

uns morrem outros  
nascem e a esperança  
nunca acaba  
o que importa somente é  
a fé que nos embala.

Em um sonho ou  
delírio vejo a vila renovada  
casas e ruas muito  
mais estruturadas  
e o poder público conosco  
de mãos dadas

A saúde não tem filas  
e as crianças bem cuidadas  
a escola equipada com  
professores preparadas  
e o sorriso de ambas de  
canto a canto de boca  
os dentes mostrava

Enchentes não mais ocorriam  
o lixo nas ruas não  
acumulava  
a população conscientes  
tudo separava

As ruas à noite iluminadas  
e todas pavimentadas  
árvores frondosas de frutas  
as suas copas o vento embalava  
e aos pés delas as famílias conversava

O trabalho todos tinham  
e o salário compensava  
nada falta neste bairro  
que muito tempo lutava  
por uma vida digna e ser  
vista no mapa

Com uma grande dor no peito  
e com olhos cheio d'água  
lembro da vovó que histórias  
do zumbi contava  
e que não chegou a ver  
no que ela se tornava

Mas sou sua neta e como  
ela me contava  
também um dia na mesma  
cadeira minha neta  
encantada

Ouvirá as histórias da vila  
onde morava  
poderá um dia ela mesma  
com seus passos de princesa  
uma nova história criá-la.