

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

BRENDIAH SOUZA SANTOS

**LITERATURA NEGRA E BIOLOGIA: APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 A PARTIR
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

JATAÍ/GO
2026



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: | |

Nome Completo do Autor: Brendah Souza Santos

Matrícula: 20241020280075

Título do Trabalho: Literatura Negra e Biologia: aplicação da Lei nº 10.639/03 a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente
BRENDAH SOUZA SANTOS
Data: 18/08/2026 00:18:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Jataí, Goiás,
Local

18/08/2026.
Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

BRENDAAH SOUZA SANTOS

**LITERATURA NEGRA E BIOLOGIA: APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 A PARTIR
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Rita Rodrigues de Souza

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Santos, Brendah Souza.

Literatura Negra e Biologia: aplicação da lei nº 10.639/03 a partir da pedagogia histórico-crítica [manuscrito] / Brendah Souza Santos. - 2026.
clxvi; 166 f.; il.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Rodrigues de Souza.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós –
Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2026.

Inclui referências e apêndices.

1. Lei 10.639/2003. 2. Literatura Negra. 3. Ensino de Biologia. I. Souza,
Rita Rodrigues. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **LITERATURA NEGRA E BIOLOGIA: APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**, sob orientação de Rita Rodrigues de Souza, apresentada pela aluna **Brendah Souza Santos (20241020280075)** do Curso **Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí)**. Os trabalhos foram iniciados às **11:30** do dia **16/06/2026** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Rita Rodrigues de Souza** (Presidente)
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes** (Examinadora Interna)
- **Lia Midori Meyer Nascimento** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

Produto Educacional vinculado à dissertação: Literatura Negra e Biologia - proposta didática para o ensino médio

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Rita Rodrigues de Souza** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Rita Rodrigues de Souza**, em **16/06/2026 12:37:32** com chave **4a9a2672699911f184ac005056a537a4**.
- **Lia Midori Meyer Nascimento**, em **16/06/2026 18:45:08** com chave **a4e3283a69cc11f18763005056a537a4**.
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes**, em **16/06/2026 12:51:36** com chave **41a72716699b11f19cfb005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 17/06/2026

Código de Autenticação: d9708f



Dedico este trabalho a todos/as educadores/as que sonham com uma educação e um mundo melhores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, mulher de teimosia admirável e de mente sonhadora que sempre renunciou o nosso futuro com certeza de sucesso, minha referência de humanidade, que se mantém positiva e bem-humorada apesar do cansaço. A esperança dela sempre nos salvou;

Agradeço ao meu pai, que, com toda a sua dedicação, luta, resistência e bondade ressignificou sua própria história e esteve presente sempre e de todas as maneiras possíveis e impossíveis na minha vida, me possibilitando tudo o que ele mesmo não teve, para que eu estivesse aqui;

Agradeço ao meu parceiro de vida, que sempre me apoiou e exerceu com sensibilidade o tão precioso ato da escuta. Sua paciência, calma e companheirismo foram fundamentais ao longo dessa caminhada;

Agradeço à minha orientadora professora Dra. Rita Rodrigues de Souza, que me abraçou com suas palavras em todas as nossas orientações e tornou meu contato com a instituição possível não apenas ao me acolher para a sua linha de pesquisa, mas também ao me ajudar a permanecer firme, sem ela, a minha caminhada teria fim antes do esperado;

Agradeço às professoras Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes e Dra. Lia Midori Meyer Nascimento pela atenção, disponibilidade, leitura atenta e pelas valiosas contribuições, bem como pelo compromisso com a qualidade deste trabalho. Suas considerações foram fundamentais para o aprimoramento da pesquisa e para o meu crescimento acadêmico;

Agradeço a todos os/as professores/as da instituição que articularam e promoveram discussões tão valiosas para que eu pudesse exercer meu pensamento crítico.

RESUMO

SANTOS, Brendah Souza. **Literatura e Biologia: aplicação da lei nº 10.639/03 a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2026. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática - Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2026.

Esta pesquisa discute as contribuições da articulação entre Literatura Negra com as obras *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2022), *Pequeno Manual Antirracista* (Ribeiro, 2019), e o ensino de Biologia no Ensino Médio a partir da construção histórica do racismo no Brasil em estigmas pseudocientíficas. O estudo teve como objetivo analisar como uma Proposta Didática (PD) fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pode promover uma educação antirracista por meio de reflexões críticas acerca do racismo estrutural, das desigualdades sociais e da valorização de saberes historicamente marginalizados, em uma abordagem decolonial. Trata-se, assim, de uma pesquisa de desenvolvimento, orientada por meio da aplicação de uma Proposta Didática (PD) e da análise dos dados produzidos pelos/as estudantes, com o apoio da Análise Textual Discursiva (ATD) segundo Moraes e Galiazzi (2016). A fundamentação teórica dialoga com autores como Saviani (2021) por meio dos cinco momentos explicitados na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), e materializados pela didática estruturada por Gasparin (2012). Nesse contexto, os resultados evidenciaram avanços nas compreensões dos/as estudantes acerca das relações étnico-raciais, do racismo estrutural e das desigualdades historicamente construídas. Conclui-se que a articulação entre Literatura Negra e Biologia por meio dos cinco momentos segundo a PHC pode contribuir para práticas pedagógicas antirracistas e para a formação crítica dos/as alunos/as ao promover a socialização do conhecimento historicamente acumulado e sua relação com a realidade social.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Literatura Negra; Ensino de Biologia.

ABSTRACT

SANTOS, Brendah Souza. **Literatura e Biologia: aplicação da lei nº 10.639/03 a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2026. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática - Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2026.

This research discusses the contributions of the articulation between Black Literature, through the works *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (Jesus, 2022) and *Pequeno Manual Antirracista* (Ribeiro, 2019), and the teaching of Biology in High School, based on the historical construction of racism in Brazil and its pseudoscientific stigmas. The study aimed to analyze how a Didactic Proposal (DP), grounded in Historical-Critical Pedagogy (HCP), can promote anti-racist education through critical reflections on structural racism, social inequalities, and the valorization of historically marginalized knowledge within a decolonial approach. Thus, this is a development research study guided by the implementation of a Didactic Proposal and by the analysis of the data produced by the students, supported by Discursive Textual Analysis (DTA), according to Moraes and Galiazzi (2016). The theoretical framework is based on authors such as Dermeval Saviani (2021), through the five moments proposed in Historical-Critical Pedagogy and materialized in the didactic structure developed by João Luiz Gasparin (2012). In this context, the results revealed advances in the students' understanding of ethnic-racial relations, structural racism, and historically constructed inequalities. It is concluded that the articulation between Black Literature and Biology through the five moments of Historical-Critical Pedagogy can contribute to anti-racist pedagogical practices and to the critical formation of students by promoting the socialization of historically accumulated knowledge and its relationship with social reality.

Keywords: Law 10.639/2003; Black Literature; Biology Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Esquema sobre a pesquisa de desenvolvimento	43
Figura 2-Diálogo com Mc Carol 1	66
Figura 3- <i>QR Code</i> para acessar o formulário	67
Figura 4-Alunos/as participando da problematização	70
Figura 5-Diálogo com Mc Carol 2	71
Figura 6-Instrumentalização	76
Figura 7-Catarse 1	81
Figura 8-Catarse 2	81
Figura 9-Catarse 3	82
Figura 10-Entrega dos panfletos 1	83
Figura 11-Entrega dos panfletos 2.....	83
Figura 12-Entrega dos panfletos 3.....	84
Figura 13-Entrega dos panfletos 4.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD Análise Textual Discursiva.

BNCC Base Nacional Comum Curricular.

CEP Comitê de Ética em Pesquisa.

CAAE Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

DCGO-EM Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio.

DACOR Dados contra o Racismo.

ERER Educação para as Relações Étnico-Raciais.

EEQ Educação Escolar Quilombola.

IFG Instituto Federal de Goiás.

INSPER Instituto de Ensino e Pesquisa.

LDB Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MCD Modernidade/Colonialidade/ Decolonialidade.

MHD Materialismo Histórico-Dialético.

PHC Pedagogia Histórico-Crítica.

PD Proposta Didática.

PAR Plano de Ações Articuladas.

RenBio Revista de Ensino de Biologia.

RIAEE Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.

SBEEnBio Associação Brasileira de Ensino de Biologia.

TDICs Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos/as participantes da pesquisa	44
Quadro 2 – Aplicação e objetivo dos instrumentos da PD	45
Quadro 3 – Cinco momentos segundo a Pedagogia Histórico-Crítica	57
Quadro 4 – Habilidades da BNCC na disciplina de Língua Portuguesa.	59
Quadro 5 – DC-GOEM da disciplina de Língua Portuguesa	60
Quadro 6 – Recurso Educacional	60
Quadro 7– Habilidades da BNCC na disciplina de Biologia.....	61
Quadro 8 – Objetivos de aprendizagem do DC-GOEM da disciplina de Biologia.....	61
Quadro 9 – Formulário Conhecendo a galerinha	63
Quadro 10 – Prática Social Inicial.....	64
Quadro 11 – Problematização 1.....	68
Quadro 12 – Problematização 2.....	71
Quadro 13 – Instrumentalização 1.....	73
Quadro 14 – Instrumentalização 2.....	76
Quadro 15 – Instrumentalização 3.....	78
Quadro 16 – Catarse	79
Quadro 17 – Prática Social Final.....	85
Quadro 18 – Nova atitude prática e proposta de ação	86
Quadro 19 – Códigos e seus significados.....	90
Quadro 20 – Falas da turma momento da Problematização Inicial.....	91
Quadro 21 – Falas da turma momento da Problematização Final.....	91
Quadro 22 – Comentários da turma sobre a obra	92
Quadro 23 – Falas da turma momento da Instrumentalização 1 inicial	96
Quadro 24 – Falas da turma momento da Instrumentalização 1 final	96
Quadro 25 – Falas da turma momento da Instrumentalização 2 inicial	98
Quadro 26 – Falas da turma momento da Instrumentalização 2 final	99
Quadro 27 – Falas da turma momento da Instrumentalização 3 inicial	101
Quadro 28 – Falas da turma momento da Instrumentalização 3 final	102
Quadro 29 – Unitarização e categorização dos textos de análise 1	103
Quadro 30 – Unitarização e categorização dos textos de análise 2	105

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. OBJETIVOS	20
2.1 Objetivo geral.....	20
2.2 Objetivos Específicos	20
3. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E TEÓRICA	21
3.1 Mais de duas décadas da Lei nº 10.639/03 e sua efetivação nas escolas.....	21
3.2 Diálogos entre a Decolonialidade e a Pedagogia Histórico-Crítica	25
3.3 Interdisciplinaridade	30
3.4 Literatura Negra em diálogo com a Biologia	31
4. METODOLOGIA DE PESQUISA	38
4.1 Materialismo histórico-dialético e Pedagogia Histórico-Crítica	38
4.2 Tipo e natureza da pesquisa.....	42
4.3 Local e público-alvo	44
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	45
4.5 Análise de dados.....	47
5. PRODUTO EDUCACIONAL	49
5.1 Contextualização e caracterização do produto educacional	49
5.2 Proposta Didática: cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica	57
5.3 Aplicação da Proposta Didática e dados sobre a participação da turma	62
5.4 Análise de dados.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	122
ANEXOS	163

1. INTRODUÇÃO

O ensino da cultura afro-brasileira é obrigatório na educação básica, de acordo com a Lei nº 10.639/03. O segundo parágrafo do Art. 26A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 (Brasil, 1996), alterado pela Lei nº 10.639/03, estabelece que os “conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Com isso, espera-se evidenciar a história brasileira e fomentar discussões sobre pertencimento e reconhecimento dos/as alunos/as sobre nossas raízes culturais. Apesar de disciplinas como Artes, Literatura e História serem as mais requisitadas para fomentar as discussões, outras disciplinas também podem e devem promover a conscientização de questões étnico-raciais de forma interdisciplinar, como a Biologia, por exemplo.

A atuação como docente, na rede estadual de Ensino Médio como professora temporária de Língua Portuguesa, me provocou vários questionamentos relacionados à implementação da Lei nº 10. 639/03. Nesse contexto escolar, observei que a Literatura Negra e os conteúdos étnico-raciais são pouco ou superficialmente abordados, não sendo trabalhados de maneira efetiva, direcionada e intencionada como estabelecido pela Lei nº 10.639/03. Pensar em metodologias de desconstrução de estereótipos dentro da sala de aula é essencial para a formação do/a aluno/a do ensino básico, tendo em vista que a educação das relações étnico-raciais é regida pela legislação brasileira e tem como finalidade a formação de uma sociedade mais justa, dessa maneira, a educação das relações étnico-raciais e cidadania são convergentes “... pois apresentam as especificidades e reivindicações de parte da população brasileira que luta pelo exercício pleno de sua cidadania” (Verrangia; Silva, 2010, p. 705). Para isso, é necessário que os/as professores/as discutam medidas de enfrentamento antirracistas, promovendo o pensamento crítico do/a aluno/a. É preciso debater questões étnico-raciais, rememorando a história étnico-racial brasileira, pautada inicialmente na exploração de corpos negros e indígenas para a construção do Brasil, e de que maneira o racismo resiste até os dias atuais.

A normalização do racismo está presente nas práticas sociais, que contribuem para a construção de subjetividades das pessoas, porque “constitui todo um imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação” (Almeida, 2011, p. 41)¹. Nesse

¹ Não pactuamos com nenhuma prática de assédio sexual ou moral que o autor tenha praticado, caso comprovado. Compreendemos o valor da obra e que essa representa uma área de estudo que vem se fortalecendo socialmente em âmbito nacional.

sentido, são reforçados discursos discriminatórios e exclusivistas que padronizam e favorecem corpos brancos em propagandas televisivas, em produtos culturais massificados como novelas, com o desenvolvimento das tecnologias digitais, a presença do preconceito algorítmico e, além disso, no estudo e ensino de obras eurocêntricas na escola.

A partir da problemática descrita até aqui, desenvolveu-se a pesquisa de mestrado, intitulada *Literatura Negra e Biologia: aplicação da Lei nº 10.639/03 a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí (IFG), a fim avaliar o potencial de uma Proposta Didática (PD) que articula Literatura Negra e Biologia fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em promover uma formação antirracista no contexto do Ensino Médio. Sendo a Literatura Negra uma literatura produzida por autores/as negros/as, que escrevem a partir de suas próprias subjetividades e vivências, assim também, a pesquisa se alinha ao movimento decolonial defendido por Quijano (Santos, 2009). Esse movimento representa a produção do conhecimento que vai contra o conhecimento do colonizador enraizado e válido ainda na nossa contemporaneidade. A PD, nesse sentido, proporciona o estudo das obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2022) e *Pequeno Manual Antirracista* (2019), aliado às noções de racismo estrutural e racismo científico. Esses conceitos foram abordados em uma PD e fundamentados de acordo com os cinco momentos didatizados por Gasparin (2012) na esteira de Saviani (2021), de modo interdisciplinar, articulando as disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia, contemplando em seu processo uma produção de panfletos de conscientização por parte dos/as estudantes.

A utilização de conceitos como racismo estrutural é necessária para a compreensão da nossa História. O processo de colonização no Brasil, subordinou pessoas negras às brancas e extinguiu culturas e corpos africanos considerados diferentes por meio de inúmeras violências “com a ‘coisificação’ de negros e de diversas minorias dominadas e submetidas ao longo de vários séculos, no Brasil” (Diwan, 2015, p. 10). Essa opressão inviabilizou saberes dessas comunidades, por isso a necessidade de questionar a produção de conhecimento vigente. Além disso, a associação de doenças às pessoas negras como a doença falciforme

... reforçou os estigmas do corpo negro doente, próprios do racismo científico do século XIX, e fundamentou medidas discriminatórias voltadas para pessoas negras nos Estados Unidos e no Brasil, no que diz respeito a acesso a trabalho, saúde e educação, em especial entre as décadas de 1930 a 1940 (Sepúlveda; Rodrigues; Sánchez-Arteaga, 2022, p. 821).

Nesse sentido, o racismo estrutural pode ser observado por meio de microagressões direcionadas à população negra, em ações coletivas e inconscientes que foram naturalizadas no cotidiano do Brasil, em que a dominação racial é “[...]uma rede na qual os sujeitos brancos estão consciente ou inconscientemente exercendo-o em seu cotidiano por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais” (Almeida, 2018, p. 48).

Nesse contexto, o jurista Sílvio de Almeida (2019) explicita como o racismo não se limita às manifestações individuais, mas estrutura as relações sociais, sendo reproduzido, muitas vezes de forma inconsciente, nas interações cotidianas. Nesse sentido, o conceito de racismo estrutural, desenvolvido em sua obra *Racismo Estrutural* (2019), problematiza a naturalização desses atos e evidencia que a sua persistência decorre justamente da forma como estão enraizados nas instituições e práticas sociais. Nessa perspectiva, é possível compreender que a discussão sobre racismo ultrapassa casos isolados, pois se refere a uma lógica histórica e social que sustenta desigualdades e violências, exigindo, assim, a reflexão crítica e posicionamento ativo no espaço escolar e acadêmico.

As conquistas dos movimentos sociais para a criação de políticas públicas, nesse sentido, são imprescindíveis para questionar injustiças sociais como: a desigualdade e a violência contra grupos marginalizados. A autora Nilma Gomes, no livro *Movimento Negro educador* (2018), rememora a luta dos movimentos sociais na conquista de ações afirmativas como a Lei nº 10.639/03, que foi essencial para possibilitar a discussão da História Afro-brasileira nas escolas. Nessa perspectiva, a lei legitima parte dessas lutas, ao propor uma reparação histórica e educacional frente ao silenciamento histórico e sistemático produzido por uma educação eurocêntrica.

Apesar das diversas conquistas, ainda perdura no nosso país o racismo, visto que este é resultado de uma violência fundante do Brasil. Essa base serviu e ainda serve como controle econômico, definindo classes sociais e a ascensão de grupos seletos a partir da exploração do trabalho do proletariado. Esse controle é evidenciado na obra *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo* (2015), escrita pela historiadora Pietra Diwan, que revela como o pensamento racista se consolidou historicamente, atravessando políticas públicas, práticas sociais e discursos científicos. Outrossim, a obra *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930* (1993), de autoria da historiadora e antropóloga Lília Schwarcz, dialoga com o objetivo da pesquisa visto que discute as teorias raciais deterministas e evolutivas e seus impactos na construção de uma lógica equivocada de superioridade racial.

Os trabalhos de Diwan (2015) e Schwarcz (1993) permitem problematizar de que maneira as teorias raciais foram socialmente aceitas para legitimarem hierarquias raciais, reverberando na perpetuação das desigualdades estruturais, aspectos diretamente relacionados às reflexões propostas nesta pesquisa. Enquanto as teorias raciais constituem formulações que classificam e hierarquizam grupos humanos a partir da noção de raça, o racismo científico representa a institucionalização dessas formulações dentro do discurso científico, recorrendo a argumentos biológicos para naturalizar desigualdades. Assim, favorecendo a ideia de que as desigualdades sociais fossem percebidas como conclusões objetivas neutras e objetivas da ciência, e não como construções históricas e sociais.

Na análise dos contextos europeu e brasileiro, Diwan (2015) evidencia como a ideia de superioridade racial serviu de base para legitimar desigualdades, justificar a exclusão de grupos sociais considerados “indesejáveis” e sustentar ideologias racistas. Dessa maneira, discutir as teorias raciais no Brasil é essencial para problematizar o legado de um passado marcado por tentativas de “higienização” da sociedade, refletindo sobre como essas ideias ainda reverberam no presente, seja em práticas discriminatórias, seja em resquícios dos discursos pseudocientíficos que ainda reforçam estigmas no Brasil. Nesse sentido, ao problematizar as formas de discriminação historicamente impostas, torna-se possível evocar outras maneiras de pensar e existir a partir da produção intelectual e cultural dos povos marginalizados. Nessa perspectiva, os aspectos da decolonialidade presentes no *livro Decolonialidades na Educação em Ciências* (Monteiro *et al.*, 2019) serão discutidos, tais como: a desnaturalização da ideia de ciência neutra, universal e superior; o reconhecimento dos saberes historicamente subalternizados; e a problematização do caráter estrutural da opressão que atravessa a constituição dos sujeitos.

A obra *Epistemologias do Sul* (Santos, 2009)² é aliada ao conceito de colonialidade do saber em Aníbal Quijano. Esse conceito se refere ao processo histórico pelo qual o conhecimento europeu moderno foi imposto como universal, racional e superior, ao mesmo tempo em que outros modos de conhecer foram silenciados, deslegitimados ou eliminados. Esses pesquisadores/as não apenas revelam a persistência de estruturas coloniais, mas também apontam caminhos de ruptura e reconstrução do conhecimento, evidenciando que outras epistemologias podem e devem ocupar o espaço acadêmico e social. As produções destacadas, assim, desmontam e evidenciam o processo cruel de coisificação do sujeito negro a partir de

² Não pactuamos com nenhuma prática de assédio sexual ou moral que o autor tenha praticado, caso comprovado. Compreendemos o valor da obra e que essa representa uma área de estudo que vem se fortalecendo socialmente em âmbito internacional.

sua nomeação (negro/a) que foi construído de maneira negativa e subordinatória a partir do período de colonização.

Essa construção não se trata de uma herança restrita ao passado, mas sim revela-se como um mecanismo de poder que atravessa séculos e ainda repercute nas formas de reconhecimento social e político no presente. Refletir sobre esse processo, então, é fundamental para desnaturalizar as marcas coloniais e compreender como a linguagem e as categorias sociais foram mobilizadas para sustentar desigualdades. A decolonialidade, nesse sentido, promove saberes emancipatórios ao legitimar epistemologias outras, como: indígenas, africanas, afro-brasileiras, populares e tradicionais, muitas vezes silenciadas ou marginalizadas. Essa perspectiva, portanto, é importante para refletir sobre o currículo escolar, esse que ainda permanece eurocêntrico. Nesse sentido, o livro *Pequeno Manual Antirracista* (Ribeiro, 2019) também constitui um dos referenciais teóricos da pesquisa, visto que a filósofa Djamila Ribeiro propõe o reconhecimento das práticas racistas nas nossas relações sociais e orienta estratégias para combater o racismo no Brasil. Outrossim, a obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2022) oferece uma potente narrativa autobiográfica que evidencia as desigualdades sociais, raciais e estruturais vivenciadas pela população negra, possibilitando a problematização do racismo estrutural e científico. Essas produções foram abordadas na PD desenvolvida nesta pesquisa, que analisa os limites e as possibilidades da proposta, além de também constituir os referenciais teóricos da pesquisa.

A relevância acadêmica desta pesquisa consiste na interdisciplinaridade entre Literatura Negra, racismo estrutural e racismo científico, voltada à formação antirracista. Nesse contexto, o conceito de interdisciplinaridade adotado nesta pesquisa fundamenta-se nas contribuições teóricas de Ivani Fazenda (2015). Nesse sentido, a relevância social da pesquisa é contribuir para fomentar discussões sobre as questões étnico-raciais a partir da Biologia, possibilitando estabelecer relações com a Literatura Negra a partir da História, questionando o viés científico europeu e desmistificando crenças pré-estabelecidas sobre a comunidade negra. Assim, discursos coloniais, que ainda ecoam na nossa sociedade e que se instalaram tão fortemente nas nossas vivências, poderão ser analisados e discutidos pelos/as alunos/as, compreendendo a história étnico-racial do nosso país. E, para sulevar (Santos, 2009) o trabalho, foi elencada a seguinte pergunta-síntese: De que maneira a Pedagogia Histórico-Crítica pode possibilitar o diálogo entre a Literatura Negra e a Biologia, ampliando a compreensão dos/as estudantes acerca das questões étnico-raciais?

A revisão de literatura foi apoiada em diversos artigos acerca do racismo científico encontradas na Revista de Ensino de Biologia (RenBio) vinculada à Associação Brasileira de

Ensino de Biologia – SBEnBio com destaque especial para o dossiê temático de 2022, que reúne contribuições voltadas às relações étnico-raciais, à Educação em Ciências e à formação antirracista. Esses artigos foram fundamentais para a discussão da articulação entre a Biologia e o ensino sobre as relações étnico-raciais, com a sugestão e a integração de conteúdo para proporcionar a aprendizagem dos/as estudantes a fim de promover um ensino interdisciplinar e antirracista. Além disso, a revisão de literatura também contemplou 10 (dez) revistas acadêmicas sobre literatura e decolonialidade localizadas em *sites* como *Google Acadêmico* e periódicos da Capes, a fim de fortalecer a crítica ao currículo geralmente eurocêntrico abordado nas escolas e a necessidade de proporcionar o ensino da Literatura Negra e feminina. A organização dessa revisão também contemplou obras e artigos de Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin para a pesquisa acerca da PHC.

As palavras-chave usadas para a seleção dessas revistas foram: Literatura, Literatura Negra, Biologia e Lei nº10.639/03. No decorrer do aprofundamento da busca, a palavra-chave interdisciplinaridade foi incluída para ampliar as buscas sobre metodologias e pesquisas que fomentam a Lei nº10.639/03 nas escolas. Essa alternativa foi pensada para aprofundar a perspectiva que está sendo construída na academia, a fim de promover a educação decolonial e a Biologia em conjunto dentro da sala de aula. Dentre os trabalhos encontrados, foram lidos artigos submetidos na revista RIAEE (Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação) na qual foi delimitado o artigo de revisão bibliográfica: “*Formação de professores de ciências para as relações étnico-raciais: uma revisão sistemática da literatura*”. Esse último, sendo um artigo de revisão de literatura, possibilitou o encontro de mais 10 artigos que se relacionam com o trabalho realizado pela professora Dra. Nilma Gomes.

A professora e doutora Nilma Gomes é reconhecida pelas produções sobre a contestação dos currículos escolares, além de seu trabalho e pesquisa sobre a formação de professores para a diversidade étnico-racial, movimentos sociais e educação, relações raciais, diversidade cultural e gênero. A pesquisadora é imprescindível para a discussão, visto que em seu livro *Movimento Negro educador* (2018) ela descreve e discute a importância do movimento social para que os direitos da população sejam exigidos e compartilhados com a comunidade e que foi essencial para a posterior articulação da Lei nº 10.639/03.

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (Gomes, 2018, p.21).

Esse debate foi essencial para a conquista da referida lei, visto que segundo Gomes (2018, p.109) “esta é mais uma conquista do processo de reeducação e de construção de saberes realizado pelo Movimento Negro”. Essa conquista não apenas reafirma a relevância da luta por uma educação antirracista, mas também orienta os caminhos desta pesquisa ao destacar a necessidade de compreender como esses processos históricos e sociais são apreendidos pelos/as estudantes.

Por fim, a PD contempla o estudo das obras referidas acima, sendo elas as de Jesus (2022) e Ribeiro (2019), debatidas com base nas teorias raciais. Em sequência, esse produto foi aplicado no primeiro ano do Ensino Médio fundamentado na PHC conforme Saviani (2021). Para o tratamento dos dados, foi adotado como referencial a *Análise Textual Discursiva* (ATD), segundo Moraes e Galiazzi (2016), mas também assume a abordagem crítica orientada pelo materialismo histórico-dialético. Essa análise, inserida no campo da pesquisa qualitativa, organiza-se em três movimentos articulados: inicialmente, busca-se compreender o fenômeno em sua totalidade; em seguida, procede-se à descrição sistemática do material; e, por fim, evidenciam-se os elementos essenciais que emergem desse processo, em um exercício dialético de interação entre método e objeto.

A ATD e o materialismo histórico-dialético, dessa forma, são aplicados como estratégias de interpretação dos dados, possibilitando a reconstrução de conhecimentos e a compreensão crítica dos temas investigados, mas também orientam a análise acerca do racismo estrutural e do racismo científico, permitindo identificar como esses conceitos são apropriados, reelaborados e significados no processo educativo, considerando as contradições sociais.

Na próxima seção encontram-se o objetivo geral e os objetivos específicos que serão apresentados de forma a orientar o desenvolvimento da pesquisa, sendo compreendidos no decorrer da sua estrutura.

2. OBJETIVOS

Nesta seção, são descritos o objetivo geral e os objetivos específicos determinados para a estruturação da pesquisa.

2.1 Objetivo geral

Analisar o potencial de uma Proposta Didática que articula Literatura Negra e Biologia, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, para a promoção de uma formação antirracista no contexto do Ensino Médio.

2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem, primeiramente, em (1) elaborar uma intervenção por meio de uma PD, segundo Gasparin (2012), de caráter interdisciplinar, integrando a Literatura Negra e a Biologia, de modo a contemplar reflexões que promovam um processo de ensino-aprendizagem acerca das relações étnico-raciais, tendo como base os pressupostos da PHC e configurando, assim, o produto educacional. A partir dessa proposta, pretende-se (2) analisar como a articulação entre Literatura Negra e Biologia, na perspectiva da PHC, contribui para a problematização do racismo estrutural no contexto escolar. Por fim, busca-se (3) identificar manifestações de ampliação da consciência crítica dos/as estudantes a partir das atividades, as quais envolvem tanto a produção de panfletos pelos/as estudantes quanto a análise de suas atitudes e diálogos ao longo da proposta interdisciplinar. A verificação dessas manifestações é realizada à luz da PHC tendo como base o materialismo histórico-dialético, buscando identificar compreensões relacionadas às contradições sociais.

3. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E TEÓRICA

No decorrer deste capítulo, encontram-se elementos de base legal, histórica e teórica que foram fundamentais para a estruturação da Lei nº 10.639/03. Será ressaltada a importância dos movimentos sociais para articular reivindicações de forma coletiva, promovendo mudanças estruturais ao questionar padrões de poder, desigualdades e injustiças, buscando, assim, ampliar direitos e construir uma sociedade mais justa e democrática. Ademais, será discutida a PHC enquanto fundamentação teórica essencial para a estruturação da pesquisa e a necessidade da interdisciplinaridade para promover o diálogo sobre racismo estrutural e racismo científico, pelo viés da Literatura Negra e estudos de Biologia.

3.1 Mais de duas décadas da Lei nº 10.639/03 e sua efetivação nas escolas

O entendimento dos saberes produzidos socialmente é essencial para reconhecer as formas de dominação social. Nesse sentido, surge a necessidade dos movimentos sociais a fim de reivindicar os direitos e as necessidades do povo negro. O Movimento Negro, que surgiu a partir do século XX, foi essencial para as conquistas que hoje são resguardadas como as políticas públicas de igualdade racial. Esse movimento estruturado pelo ativismo intenso se caracteriza pelas “[...]mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2018, p.23) e tinha como objetivo ressignificar e politizar o conceito de raça a fim de promover a emancipação social.

Considerando a necessidade de promover saberes que problematizassem aqueles já produzidos, especialmente diante da ampla disseminação da desigualdade racial no século XIX, marcada pela produção de teorias raciais no Brasil e pela implementação de políticas de branqueamento, torna-se fundamental a revisão crítica desses discursos. Nesse sentido, o Movimento Negro teve como preocupação a construção de saberes desenvolvidos pela população negra, a diáspora africana e as relações raciais. Essa iniciativa foi necessária para o debate sobre as teorias raciais europeias, que se fundamentavam na justificativa da hierarquia social e da dominação colonial como meios de manutenção do controle ideológico e econômico.

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais,

Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (Gomes, 2018, p. 17).

Com o intuito de desconstruir as teorias raciais, o Movimento Negro criticou a construção do saber eurocentrado, fomentando a necessidade de desvelar os saberes que foram silenciados pelo poder colonizador. Nesse sentido, a imprensa negra desempenhou um papel central no século XIX ao confrontar representações racistas, visto que “rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual” (Gomes, 2018, p.29), evidenciando a importância desse movimento para a construção de uma narrativa contra-hegemônica e para a afirmação da dignidade e do protagonismo da população negra na história brasileira. Além disso,

foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro (Gomes, 2018, p.18).

A partir desse ativismo, foi percebida a necessidade de repensar sobre os saberes produzidos dentro das escolas e as implicações sociais ao possivelmente reproduzirem o discurso eurocêntrico e omitirem saberes afrodescendentes e afro-brasileiros. A sanção da Lei nº 10.639/03, em 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDB nº 9.394/96, completou mais de duas décadas, em que consta a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. É uma política afirmativa que nasceu nos movimentos sociais e da necessidade de repensar as práticas racistas a partir da escola, entretanto, a efetivação dessa Lei não pôde ser avaliada até 2023, pelo fato de “não existirem dados suficientes para uma análise do Ensino Médio, pois apenas 2% das redes responderam à pesquisa com relação a essa etapa de ensino” (Geledés, 2023). Entretanto, a implementação de políticas voltadas para a concretização de uma educação étnico-racial nas escolas

[...] sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na

organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (Gomes; Jesus, 2013, p. 22).

Ao longo dos anos, diversas medidas legais foram estabelecidas para efetivar a Lei nº 10.639/03. Entre essas medidas estão as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que incorporam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013). Esses documentos legais orientam a formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação.

A pesquisadora Nilma Gomes investiga e expõe os principais impactos da estruturação da Lei nº 10.639/03 e a sua efetivação dentro da sala de aula. O artigo intitulado “*As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*”, escrito por Nilma Lino e Rodrigo Ednilson de Jesus, publicado em 2013 pela Educar em Revista, por meio da editora UFPR, aponta ausência da aplicação da Lei nº 10.639/03 nas escolas.

Para essa pesquisa, Nilma Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus selecionaram 171 secretarias municipais no Brasil que possuem maior pontuação de acordo com o relatório do Plano de Ações Articuladas (PAR) que se refere ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, sendo um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento Educacional. O PAR 2008 é relativo a municípios que mais se destacam quanto à formação continuada de professores para o cumprimento da Lei nº 10.639. Além disso, todas as secretarias estaduais também foram envolvidas no estudo apesar da pontuação delas no relatório PAR.

A partir dessa seleção, Nilma Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus concluíram que algumas regiões estão mais avançadas que as outras, revelando que “[...] não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes” (Gomes; Jesus, 2013, p. 32). Nesse sentido, é perceptível a lenta implementação da lei.

Em uma análise mais recente, para o entendimento da efetivação da Lei, foi observada, por meio da pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” (Benedito *et al.*, 2023), realizada pelo Instituto Alana e Geledés, a qual afirma que mais da metade das Secretarias (53%) que participaram da pesquisa (23% dos municípios brasileiros) admitem que não realizam ações

consistentes e contínuas para a sua aplicação. Dessa maneira, observa-se que, apesar da sanção da Lei em 2003, ela ainda não é efetivada uniformemente nos estados brasileiros, ou seja, a realidade discutida por (Gomes; Jesus, 2013) ainda permanece mesmo após 13 anos de sua análise, sendo necessário, discussões e debates para garantir o cumprimento na lei de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para verificar a implementação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), desenvolveu um painel de monitoramento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação Escolar Quilombola (EEQ), a partir do ano de 2024. Esse painel reúne informações fornecidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação brasileiras, permitindo acompanhar o nível de implementação das políticas educacionais voltadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. A partir de questionários e indicadores organizados em diferentes dimensões, como currículo, formação de professores, materiais didáticos e gestão educacional, o sistema gera índices que possibilitam analisar os avanços, desafios e desigualdades existentes entre as redes de ensino na efetivação dessas políticas educacionais.

Com base nos dados apresentados no Painel de Monitoramento da ERER, referentes ao Eixo 5 – Currículo (2024), observa-se que 21 secretarias estaduais de educação declararam ter realizado a revisão curricular em conformidade com a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, o que corresponde a 77,8% das redes estaduais de ensino. Entre os estados que informaram ter realizado essa revisão curricular, destacam-se Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins, todos com 100% de confirmação no indicador apresentado. Entretanto, alguns estados aparecem com 0% de registro, como Amapá, Goiás, Pará, Paraná, Roraima e Sergipe, indicando que não informaram ter realizado essa atualização curricular no âmbito do questionário analisado.

Esses dados evidenciam que, embora a maioria das redes estaduais declare ter promovido revisões curriculares voltadas ao cumprimento da legislação que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, ainda persistem desigualdades na implementação dessas políticas educacionais entre os estados, o que reforça a necessidade de aprofundar o debate sobre a efetiva inserção dessas temáticas nos currículos escolares. Sobretudo no que se refere às secretarias estaduais no estado de Goiás (Brasil, 2024), estado escolhido para a aplicação da PD, revelando lacunas entre o que está previsto em lei e o que efetivamente acontece nas escolas.

Essa falta de aplicação do conhecimento sobre a história étnico-racial brasileira dentro das escolas, ao que concerne o currículo escolar, pode contribuir para a perpetuação de práticas racistas dentro e fora da escola, visto que a revisão curricular possibilita o questionamento acerca das perspectivas históricas, sociais e culturais apresentadas aos/às estudantes. Dessa forma, o currículo passa a contemplar diferentes sujeitos históricos e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Logo, atualizar o currículo não significa apenas cumprir uma exigência legal, mas também promover uma educação mais intencional, crítica e socialmente comprometida, capaz de contribuir para a construção de relações mais igualitárias.

Na próxima seção, será explorada a abordagem decolonial, bem como o seu recorte dentro da pesquisa, a fim de questionar a estrutura eurocêntrica do currículo escolar e analisar de que maneira essa sustenta a desigualdade social.

3.2 Diálogos entre a Decolonialidade e a Pedagogia Histórico-Crítica

A decolonialidade é discutida a partir do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD), desde o final dos anos 1990, e propõe construir um projeto epistemológico, ético e político para o continente latino-americano, a partir de uma crítica à modernidade ocidental que, segundo a formulação teórica do grupo, é derivada da colonização das Américas e, conseqüentemente, da colonialidade.

Os/As participantes do grupo MCD são: Aníbal Quijano (sociólogo peruano), Arturo Escobar (antropólogo colombiano), Catherine Walsh (linguista, socióloga e pedagoga americana, residente no Equador), Enrique Dussel (filósofo argentino), Boaventura de Sousa Santos (sociólogo português). Nesse sentido, o MCD deriva do Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americanos, que se baseou no grupo de Estudos Subalternos Asiáticos, fundado na década de 1980 com o movimento pós-colonial desde a independência das colônias africanas e asiáticas.

Os autores e autora supracitados questionam o colonizador e não defendem simplesmente deixá-lo de lado como referencial, mas sim romper com os modos de ser e pensar estabelecidos por eles, sendo esta a decolonialidade que “trata exatamente de questionar o que tem sido assumido como padrão inquestionável. Trata de mostrar às custas de quê, de quem, do quê, a universalização de certos padrões – ou dos padrões certos – foi cunhada” (Oliveira; Salgado; Queiroz, 2019, p.124). Para que isso seja possível, a interligação entre as relações étnico-raciais e a ciência se faz necessária para questionar os saberes pré-estabelecidos como “únicos” e “verdadeiros” por meio da própria ciência, sendo importante

[...] pontuar que o campo decolonial não fala de uma desqualificação do pensamento científico, mas visa evidenciar as relações de poder que foram fundantes dessa ciência moderna – processos como apagamento de saberes tradicionais, hierarquização de conhecimentos, e o epistemicídio. É possível estar relacionando ciências e decolonialidades no sentido de desvelar como se deu a construção dos conhecimentos científicos e então combater esse processo de epistemicídio, buscando uma coexistência pautada nas questões culturais (Oliveira; Salgado; Queiroz, 2019, p.124).

O livro “*Decolonialidades na Educação em Ciências*” (Monteiro *et al.*, 2019) também traz contribuições pertinentes para a discussão, porque incita debates sobre a decolonialidade no ensino de ciências (incluindo a Biologia). A obra é indispensável para a compreensão dos mecanismos de poder e como a construção do saber é mantida pelo ensino colonial. Dessa maneira, a busca por metodologias decoloniais é essencial para promover o conhecimento de saberes historicamente apagados.

Os autores Bruno Monteiro, Débora Dutra e Dominique Jacob Castro, inicialmente no primeiro capítulo do livro, citam a lógica de poder que está interligada estrategicamente entre a colonialidade e o mito da modernidade. Nesse sentido, a colonialidade se refere à perpetuação das estruturas de poder estabelecidas durante a colonização, em que um grupo impõe sua cultura e valores sobre outro, desvalorizando e oprimindo o dominado. Esse processo cria uma hierarquia social que favorece o dominante, frequentemente usando a racialização como ferramenta para justificar a exclusão e opressão das outras pessoas, conforme Dutra, Castro e Monteiro (2019). A colonialidade não apenas sustenta essa desigualdade social, mas também está interligada ao sistema capitalista, que se beneficia dessa dinâmica para explorar a força de trabalho e acumular riqueza, mantendo os grupos dominados em uma posição de invisibilidade e subordinação, segundo Dutra, Castro e Monteiro (2019).

Os movimentos de navegação realizados entre os séculos XV e XVI inauguraram o chamado ‘Novo Mundo’ (Américas) e instituíram a Europa/Ocidente como modelo de civilização, elevado à condição de cosmovisão hegemônica.

Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (Santos; Meneses, 2009, p. 70).

Esse processo consolidou práticas de poder e exploração que marcaram profundamente os povos da América, da Ásia e da África. O controle foi estratégico moldando, dessa forma, o

ocidente, interferindo nas vivências e saberes dos/as nativos/as, que foram violentamente explorados/as. De acordo os autores Dutra, Castro e Monteiro (2019), a colonização teve como consequência uma cosmovisão europeia que impôs seus próprios parâmetros de mundo e costumes sobre os povos dominados. Nesse sentido, se estruturou uma relação de hegemonia eurocentrada. Assim,

a perspectiva eurocêntrica materializava-se a todos educados sob sua hegemonia, naturalizando um padrão de poder e tornando-o universal, colocando a Europa como o centro do mundo, passando a classificar os povos como superiores e inferiores, tendo o europeu/branco como o ser humano mais avançado e desenvolvido em todos os seus aspectos. A universalização e naturalização desse sistema de dominação foi intensa, a ponto de vários povos subalternizados em diferentes momentos, não reconhecerem-se como dominados ou não oferecerem resistência diante da imposição do dominador (Dutra; Castro; Monteiro, 2019, p.3 *sic*).

Dessa forma, a segregação racial foi naturalizada com o intuito de manter a dominação intensa sobre povos racialmente considerados inferiores, sustentando o sistema capitalista e mantendo as formas de poder centralizadas na Europa como única fonte de conhecimento. De acordo com essa visão, o continente seria o berço do capitalismo mundial, responsável por expandir seu domínio por meio da colonização e por desenvolver, de maneira própria, os fundamentos da modernidade e da racionalidade. Dessa maneira, a Europa e seus povos passam a ser compreendidos como o ponto mais avançado de um suposto percurso evolutivo linear, contínuo e orientado em uma única direção de verdade e ciência da humanidade. Apesar dos avanços e discussões sobre a decolonialidade, ainda são incipientes as metodologias que tratem em sala a cultura negra.

O artigo intitulado “*Formação de professores de ciências para as relações étnico-raciais: uma revisão sistemática da literatura*” Jesus *et al.* (2024), do período de 1999 a 2021, desempenha um papel significativo nas discussões sobre decolonialidade, especialmente no contexto da formação de professores. As autoras abordam as lacunas existentes na preparação dos/as educadores/as para explorarem as relações étnico-raciais e destacam a necessidade de superar o currículo eurocêntrico e implementar efetivamente a Lei nº 10.639/2003, promovendo uma educação inclusiva e representativa, tema essencial para a desconstrução de perspectivas eurocênticas ainda predominantes no currículo educacional.

A importância do artigo “*Formação de Professores de Ciências para as Relações Étnico-Raciais: Uma Revisão Sistemática da Literatura*” reside na capacidade de revelar a escassez de estudos e de práticas pedagógicas voltadas para a integração efetiva das questões

étnico-raciais no ensino de ciências. Ao realizar uma revisão sistemática, Jesus *et al.* (2024), identificam um déficit crítico na formação dos/as professores/as, evidenciando a necessidade de intervenções mais fundamentadas teoricamente e revelando a escassez de estudos voltados para a preparação de educadores/as para lidar com as questões étnico-raciais no ensino de ciências.

Essa lacuna, entretanto, não se restringe apenas ao campo das ciências naturais, podendo ser estendida às demais áreas do conhecimento, que historicamente também negligenciaram a centralidade das relações étnico-raciais no currículo escolar. Na presente pesquisa, que articula a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Biologia, essa constatação se mostra ainda mais significativa. A literatura, por meio das obras de Carolina Maria de Jesus e Djamila Ribeiro, podem possibilitar o acesso à experiência do racismo estrutural, enquanto a Biologia permite problematizar as bases pseudocientíficas (como a eugenia, o higienismo e a ideologia do branqueamento) que foram sustentadas por meio das teorias raciais no Brasil. Dessa forma, a interdisciplinaridade revela-se uma estratégia potente para superar a fragmentação curricular e enfrentar a invisibilização das relações étnico-raciais. Ao integrar campos distintos, com um trabalho intencional, pode-se promover uma abordagem crítica e decolonial, que problematize as relações de poder, da colonialidade do saber e do racismo estrutural, a fim de fortalecer a formação dos/as estudantes e contribuir para a construção de uma educação antirracista.

Nesse contexto, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento requer uma perspectiva pedagógica que possibilite compreender os conteúdos escolares em sua relação com a realidade social e histórica. É nesse movimento que a PHC se insere como fundamento teórico-metodológico desta pesquisa, uma vez que possibilita orientar a organização do ensino a partir da relação entre conhecimento científico, prática social e compreensão crítica da realidade. A PHC, desenvolvida por Dermeval Saviani (2021), fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e compreende a educação como uma prática social intencional, voltada à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar constitui-se como instrumento para a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações e contradições, possibilitando aos/as estudantes superar uma compreensão imediata dos fenômenos sociais.

Para a organização do trabalho pedagógico, Gasparin (2012) didatiza a PHC em cinco momentos articulados: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. A prática social constitui o ponto de partida, considerando a realidade e os conhecimentos prévios dos/as estudantes; a problematização envolve a identificação das questões e contradições que requerem aprofundamento; a instrumentalização corresponde à

apropriação dos conhecimentos sistematizados necessários à compreensão dessas questões; a catarse caracteriza-se pela elaboração de uma nova síntese do conhecimento, uma proposta de ação sobre a realidade apreendida; e a prática social final constitui uma compreensão mais elaborada e crítica da realidade. Esses momentos, entretanto, não devem ser compreendidos como etapas rígidas, mas como dimensões articuladas do processo educativo.

Para fortalecer as bases teóricas assumidas na pesquisa, é necessário explicitar as divergências e convergências epistemológicas entre a PHC e a Decolonialidade, visto que são referenciais teóricos que, embora compartilhem o compromisso com a transformação social e a crítica às desigualdades, partem de fundamentos diferentes com relação à compreensão do conhecimento, da ciência e das estruturas de poder. Nesse contexto, a PHC fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e defende que o acesso ao conhecimento/ saber sistematizado constitui uma produção histórica da humanidade e deve ser apropriado pelas classes populares como instrumento de transformação e compreensão crítica da realidade. Por outro lado, a decolonialidade questiona a pretensa universalidade desse conhecimento e denuncia seu caráter eurocêntrico, argumentando que a ciência moderna se consolidou em articulação com processos coloniais, legitimando hierarquias e desqualificando saberes não europeus. Assim, enquanto a PHC aposta na apropriação crítica da ciência como caminho de transformação social, a decolonialidade alerta para a necessidade de questionar seus pressupostos, evidenciando as marcas de poder e colonialidade presentes na produção do conhecimento.

A presente pesquisa, assim, assume uma perspectiva crítica ao reconhecer a necessidade de trabalhar intencionalmente dentro do currículo escolar aportes da decolonialidade, especialmente ao evidenciar o caráter eurocêntrico que ainda estrutura as relações de poder e a “vigência contemporânea das teorias raciais a partir de modelos liberais de atuação política e de concepção de Estado” (Schwarcz, 1993, p. 19). Entretanto, não se trata de abarcar toda a complexidade da teoria decolonial, mas sim de mobilizar alguns de seus princípios para iluminar as análises aqui propostas, visto que “é preciso pensar a partir das margens, da periferia global” (Oliveira; Salgado; Queiroz, 2019, p. 124).

Nesse horizonte, torna-se fundamental reconhecer a necessidade de valorizar saberes plurais e modos diversos de existência, historicamente silenciados pela lógica colonial. A decolonialidade implica não apenas abrir espaço para outras formas de conhecimento, mas também enfrentar as estruturas de poder que sustentam a desigualdade e a hierarquização dos sujeitos. Nessa perspectiva,

a nós, oprimidos, nos interessa a valorização das diversas culturas e formas de ser, existir e se relacionar com a natureza; contudo, nos interessa mais ainda combater as assimetrias de poder – cunhadas desde o início da modernidade, em 1492, com a criação da ideia de raça, que nada tem a ver com aspectos biológicos, mas apenas subjetivos, usada para inferiorizar e desumanizar povos africanos e indígenas (Oliveira; Salgado; Queiroz, 2019, p. 125).

Nesse contexto, a Literatura Negra desempenha papel fundamental como instrumento de denúncia e de resistência, pois rompe com a invisibilização histórica de vozes subalternizadas. A obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2022), é exemplar nesse sentido, ao expor a experiência concreta da pobreza, da fome e do racismo tão presentes em vários lares brasileiros. Mais do que um relato individual, o livro se constitui como testemunho coletivo que confronta as estruturas sociais excludentes e dá visibilidade a sujeitos/as que foram sistematicamente silenciados/as pela lógica colonial e pela marginalização de classe. Dessa maneira, ao trazer para o centro do debate, na escola, a perspectiva de uma mulher negra e periférica, a obra contribui para desestabilizar padrões eurocêtricos de produção do saber, reafirmando a importância da literatura como conhecimento historicamente acumulado de interesse coletivo.

Com esse pensamento, seguimos a discussão tratando a interdisciplinaridade na próxima seção como uma ferramenta didática de promoção de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

3.3 Interdisciplinaridade

Para se pensar em um trabalho interdisciplinar, é imprescindível discutir as possibilidades proporcionadas pela articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, Fazenda (2015) compreende que “[...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade” (Fazenda, 2015, p.10). Desse modo, a interdisciplinaridade não consiste na simples justaposição de conteúdos, mas na construção de um diálogo entre áreas distintas, respeitando seus fundamentos teóricos e metodológicos e explorando as potencialidades de sua integração. No contexto da articulação entre o ensino de Ciências e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), essa integração possibilita compreender como determinados conhecimentos científicos foram historicamente utilizados para legitimar práticas racistas, ao mesmo tempo em que favorece a construção de uma educação científica crítica, comprometida com o enfrentamento do racismo e com a valorização da diversidade étnico-racial. Entretanto, foi

observado, em 2010, que “o ensino de Ciências praticamente não tem sido abordado com a finalidade de educar relações étnico-raciais” (Verrangia; Silva, 2010, p. 711), sendo pouco discutido de forma interdisciplinar com o conteúdo das relações étnico-raciais, apesar de ser uma abordagem possível para que sejam trabalhados conceitos como o racismo científico. Essa perspectiva interdisciplinar pode oferecer aos/as alunos/as novos olhares sobre o tema, reconhecendo que a ciência também influencia na maneira de pensar da sociedade, além de interferir na produção de conhecimento e validação, visto que a ciência que foi e ainda é eurocêntrica, pautada no reconhecimento de cientistas brancos, desconsidera a produção do conhecimento de outras culturas. Para discutir os conceitos de racismo estrutural e racismo científico de maneira interdisciplinar é necessário considerar o currículo escolar e a profunda imersão do/a pesquisador/a sobre a historicidade dos conceitos trabalhados. Nesse sentido, tornar o trabalho interdisciplinar não

é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A Interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor (Fazenda, 2011, p. 89).

Dessa maneira, faz-se necessário discutir as práticas racistas em conjunto com a Biologia e a Literatura, a fim de questionar esse problema social. Logo, a interdisciplinaridade entre a Literatura Negra aliada à Biologia é essencial para que o/a estudante compreenda criticamente o processo cultural e histórico de apagamento da comunidade negra no Brasil, além de agir no combate ao racismo. Assim, “o olhar interdisciplinar sustentado pela intervenção educativa nos convida de fato a questionar a prática profissional dentro de uma perspectiva multirreferencial” (Fazenda, 2015, p.14). Na próxima seção, será explicitada a relação intrínseca entre a Biologia e as relações étnico-raciais, evidenciando como a produção científica europeia, ao se solidificar no Brasil, legitimou práticas racistas que ainda reverberam no presente.

3.4 Literatura Negra em diálogo com a Biologia

O Dia da Consciência Negra, momento celebrado pela rememoração da luta de Zumbi de Palmares, foi oficializado como feriado nacional após a sanção da Lei nº 14.759/2023, representando, assim, uma conquista no Brasil. Nessa data, as escolas realizam uma revisitação

isolada do ensino da História e Cultura afro-brasileira, bem como todas as datas comemorativas que compõe o calendário escolar. Essa ocupação excessiva por parte da unidade escolar com eventos pontuais na escola é uma preocupação apontada por Saviani (2021, p. 15): “o ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados”. Nesse contexto, é necessário buscar metodologias e práticas que garantam o ensino da história afrodescendente no currículo escolar no decorrer de todo o ano letivo e não trabalhado de maneira esporádica. Para isso, propõe-se o trabalho interdisciplinar entre Literatura e Biologia a partir da abordagem decolonial.

Segundo Menezes *et al.* (2019, p. 67), a pesquisadora Catherine Walsh, participante do grupo MCD, evidencia que os currículos ainda funcionam como instrumentos de reprodução da colonialidade, reforçando padrões eurocêntricos de conhecimento e de sociabilidade. A autora também nos aponta que essa estrutura, ao privilegiar determinados saberes e silenciar outros, contribui para a marginalização de histórias e culturas afrodescendentes e indígenas, reduzindo a diversidade epistemológica a um único modelo de racionalidade.

Nesse sentido, buscar abordagens que assegurem a presença da história afrodescendente ao longo de todo o ano letivo não se trata apenas de cumprir uma exigência legal, mas de tensionar a própria lógica curricular, abrindo espaço para epistemologias que foram historicamente invisibilizadas a fim de promover diálogos antirracistas. Os conceitos de racismo estrutural e racismo científico, assim, serão abordados no trabalho para contribuir para o ensino antirracista na escola.

Oliveira, Salgado e Queiroz (2019, p. 122) discutem que o movimento de expansão marítima empreendido por espanhóis e portugueses, aliado à conquista das Américas, marcou o início de um novo período histórico nas relações de poder, estabelecendo uma dinâmica de dominação e subordinação entre diferentes povos, fundamentada no processo de racialização. Esse contexto histórico inaugura uma transição profunda: de um sistema de dominação baseado em distinções religiosas para outro estruturado e pautado nas desigualdades raciais. Nesse cenário, a colonização e o surgimento do conceito de raça estão diretamente ligados à formação do Brasil e à escravização de povos africanos e indígenas. Nesse contexto, a cristianização, utilizada como instrumento ideológico, legitimou a exploração e a subordinação de pessoas consideradas inferiores, especialmente os povos nativos e africanos, enaltecendo o saber e a cultura europeia.

Mesmo após a abolição da escravatura (1888), no Brasil, houve muitas estratégias de manutenção do poder europeu, entre elas uma estratégia que tinha como objetivo um projeto de nação: o embranquecimento do país. A ideologia do branqueamento foi uma concepção difundida no Brasil principalmente entre o final do século XIX e o início do século XX, segundo a qual o país deveria tornar-se progressivamente mais branco por meio da miscigenação e da imigração europeia. Essa ideia estava associada às teorias raciais, que consideravam a população branca como superior e vinculavam o progresso, a civilização e o desenvolvimento social à presença de características europeias. Esse projeto de nação estava associado à ideologia do branqueamento racial, pois o incentivo a esse tipo de imigração após a abolição da escravidão, em 1888, significou o investimento na tentativa de redefinir a composição da população brasileira. Mais de 1,5 milhão de imigrantes brancos entraram no país entre 1890 e 1920 (Diwan, 2015, p. 117).

No período marcado pelo enfraquecimento e pela abolição da escravidão, bem como pela tentativa de formular um novo projeto político para o Brasil, as teorias raciais passaram a ser mobilizadas como um referencial capaz de legitimar os interesses que se organizavam naquele contexto. Diante dos desafios relacionados à reorganização da mão de obra e à preservação de uma estrutura social profundamente hierarquizada, essas teorias contribuíram para sustentar a criação de critérios diferenciados de cidadania entre os diferentes grupos da sociedade (Schwarcz, 1993, p. 24).

O Brasil foi marcado pela difusão do chamado racismo científico, entendido como um conjunto de teorias que buscava explicar e legitimar a desigualdade entre os grupos humanos a partir de critérios biológicos e raciais, justificando, sob o argumento de uma suposta ciência, a hierarquização das raças. Essa ideia, influenciou políticas públicas e consolidou práticas discriminatórias que marginalizaram as populações negra e indígena. No escopo dessas políticas, a eugenia também teve impacto no país, pois “objetivou implantar um método de seleção humana baseada em premissas biológicas” que contribuiu para legitimar a crença na superioridade de determinadas raças em relação a outras a partir de uma noção equivocada de hierarquia humana (Diwan, 2015, p. 10).

A eugenia foi um movimento científico e social que ganhou força a partir da década de 1880, na Europa. Baseando-se em interpretações das leis da hereditariedade humana, esse movimento defendia a ideia de que seria possível melhorar a população humana por meio do controle da reprodução. Para isso, propunha incentivar o nascimento de indivíduos considerados “desejáveis” e restringir ou controlar o nascimento daqueles classificados como “indesejáveis”. Nesse contexto, a eugenia buscava promover casamentos entre determinados

grupos sociais e desencorajar uniões consideradas nocivas à sociedade, defendendo uma espécie de administração científica da hereditariedade. Como consequência, o movimento influenciou a criação de políticas sociais de intervenção, que incluíam práticas de seleção social deliberada, justificadas pela crença de que seria possível dirigir a evolução da sociedade humana (Schwarcz, 1993, p.79). Dessa forma, a eugenia foi apresentada como um projeto científico de organização social baseado na hereditariedade, que pretendia controlar a reprodução humana para moldar a população segundo determinados padrões considerados superiores.

No Brasil, a eugenia sustentou um ideário que se traduziu em políticas públicas de segregação e marginalização, relegando populações racializadas e pobres às periferias e à negação de direitos básicos. Nesse contexto,

o início do século XX foi marcado pelas discussões sobre a “questão nacional” entre médicos, advogados e intelectuais, o meio culto do país ocupava-se em responder se o Brasil poderia existir como Nação. No entanto, eugenistas e sanitaristas observavam essa “questão fundamental” sob a perspectiva da cura e da regeneração médica. Somente assim seria possível a salvação nacional (Diwan, 2015, p.129)

Nesse contexto, “construir o super-homem e perseguir a pureza da raça através da eugenia foi uma obstinação de muitas nações. Sob os mais diversos argumentos segregaram, mutilaram e executaram milhares de pessoas em todo o mundo” (Diwan, 2015, p. 13). A eugenia, então, surgiu como uma pseudociência idealizada por Francis Galton que se baseava na ideia racista de considerar a raça branca como superior.

De acordo com os estudos de Galton, o fato de a elite, depositária dos melhores caracteres, procriar menos que a classe pobre, portadora de caracteres degenerados, foi uma constatação que gerou indignação por vários anos em sua vida (Diwan, 2015, p. 42).

Essa ideia resgatada na Europa e compartilhada em uma rede de poder, “simboliza a árvore da eugenia”, e dela compartilhava os contatos entre eugenistas no mundo todo, e também no Brasil, refletida e disseminada por Renato Kehl (Diwan, 2015, p. 16), médico, farmacêutico e escritor brasileiro, conhecido principalmente por ter sido o maior defensor da eugenia no Brasil durante a primeira metade do século XX.

Embora atualmente deslegitimado, o racismo científico exerceu papel central na formação do pensamento social brasileiro. Ao recorrer a argumentos biológicos (a cor da pele e formato do crânio) e pseudocientíficos para classificar grupos humanos, essa corrente

fortaleceu práticas de segregação e deixou marcas profundas ainda perceptíveis nas estruturas sociais do país, evidenciando que “ciência e poder podem se aliar e criar políticas preconceituosas, por vezes genocidas” (Diwan, 2015, p. 13).

Na Ciência, três campos da Biologia foram impactados por essas pseudociências sendo a: fisiologia, microbiologia e o evolucionismo. “Com o crescimento das cidades, Louis Pasteur, por meio da microbiologia, descobriu os micróbios e possibilitou a criação de vacinas e técnicas de cura para doenças epidêmicas do século XIX” (Diwan, 2015, p. 28). A partir dessa descoberta, difundiram-se práticas como a vacinação obrigatória, a criação de sanatórios e a adoção de regras higiênicas individuais. Apesar dos benefícios proporcionados para a população da época como a vacinação e recomendações de higiene, os higienistas passaram a difundir a ideia de uma “higiene moral” da sociedade, associando saúde física a práticas de controle social (Diwan, 2015, p. 36).

Nesse sentido, “a preocupação da comunidade médico-científica com os fenômenos ligados à população, tais como as epidemias, a miséria e o trabalho industrial, criaram novas estratégias de controle do corpo” (Diwan, 2015, p.16). A salvação nacional defendida por Renato Kehl, de acordo com Diwan (2015), evidenciou-se ao demonstrar uma verdadeira fixação pela ideia de controlar os nascimentos no século XX, defendendo que fosse evitada a reprodução daqueles vistos como “inferiores” e, ao mesmo tempo, incentivada a multiplicação dos considerados “superiores”.

Nesse contexto, embora os eugenistas, frequentemente, enfatizassem a necessidade de controlar a reprodução de pessoas consideradas portadoras de doenças hereditárias, sua atenção não se restringia apenas a esse grupo. Segundo Diwan (2015, p. 133), Renato Kehl também via com desconfiança os casamentos e uniões entre pessoas de diferentes origens raciais, considerados por ele como um “risco” para a chamada pureza da população. Além disso, não se limitavam à questão biológica: a população pobre, marcada pela miséria e pela exclusão social, também era alvo das práticas eugenistas, sob a justificativa de que a pobreza representava uma ameaça ao progresso e à ordem social.

No Brasil, a associação entre pobreza e perigo fomentou inúmeras justificativas de especulação imobiliária nas cidades, como meio de sustentar a ingerência do governo na vida familiar e individual de cada trabalhador de baixa renda. Um dos caminhos possíveis era a tentativa de proibir a existência dos cortiços, onde se amontoavam famílias em um único cômodo e não havia rede de esgoto e de abastecimento de água, recolhimento do lixo ou fiscalização sanitária. Em contrapartida, a formação de bairros higiênicos impulsionou o comércio de propriedades ‘saudáveis’, exacerbando a diferença entre estas e os insalubres cortiços (Diwan, 2015, p.142).

Escancara-se, assim, também o higienismo, uma vez que se defendia a ideia de que a saúde pública poderia ser assegurada pelo controle da cidade, da moral e dos corpos, por meio da imposição de padrões de comportamento e normas de convivência. No Brasil, esse discurso materializou-se em ações de remodelação urbana, separando os bairros considerados insalubres dos demais, que incluía a remoção de cortiços e a consequente marginalização das populações pobres, negras e mestiças. Esse projeto de cidade, sustentado por ideais higienistas, consolidou uma lógica excludente que não apenas legitimou a demolição dos cortiços, mas também fundamentou, posteriormente, a perseguição e a estigmatização das favelas.

Os bairros de Higienópolis e Campos Elíseos, em São Paulo, são exemplos da segregação dos espaços do saudável e do doente, da formação do bairro burguês em detrimento do bairro proletário, como, por exemplo, os bairros do Brás e do Bexiga. Com isso, a necessidade de sanear e de prevenir essas desagregações pedia ações efetivas de políticas públicas para frear e controlar o espaço do operário pobre das cidades em ascensão (Diwan, 2015, p.142).

Em consonância com a Literatura, Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo* (2022), retrata justamente as consequências dessa segregação: a favela como espaço marginalizado, destituído de saneamento básico, coleta de lixo e acesso digno à moradia. Sua escrita denuncia a materialidade da exclusão social, onde o trabalhador pobre não apenas é afastado dos centros urbanos, mas relegado a um “quarto de despejo”, metáfora para o lugar em que a sociedade descartava aqueles que não se adequavam ao ideal de progresso e ordem. Assim, enquanto os discursos higienistas buscavam justificar a necessidade de “sanear” e “controlar” o espaço popular, a obra de Carolina de Jesus evidencia a experiência concreta dessa exclusão, transformando em denúncia literária a violência de uma urbanização excludente.

Nesse contexto, embora o Brasil seja frequentemente associado a uma convivência marcada pela cordialidade e pelo tom descontraído, essa imagem esconde uma realidade muito mais complexa e perversa. Ao longo da nossa História, se consolidou no país uma forma de racismo marcada pela sutileza e pela contradição, que muitas vezes se expressa justamente pela negação de sua própria existência. Esse racismo está profundamente enraizado na organização social do país e tem como uma de suas principais características a ação velada. Essa condição é reforçada pelo mito da democracia racial, uma narrativa construída no contexto brasileiro que sustenta a ideia de convivência harmoniosa entre as diferentes “raças”. Contudo, esse discurso, embora apresentado como democrático, possui caráter perverso, pois promove uma noção

ilusória de igualdade. Na prática, essa suposta igualdade acaba ocultando as desigualdades raciais e ignorando as diferenças que existem na sociedade (Gomes, 2018).

Observa-se que, quando a população negra é analisada a partir de uma perspectiva marcada pelo racismo, frequentemente expressa por meio do mito da democracia racial, as diferenças étnico-raciais presentes na cultura, nas experiências sociais, nos espaços de poder e nas desigualdades acabam sendo ocultadas. Esse processo ocorre, muitas vezes, pela valorização da miscigenação e pela construção de um tipo considerado social e racialmente mais aceitável: o moreno, caracterizado por pele menos escura e cabelos ondulados. Nesse contexto, estabelece-se o ideal do corpo brasileiro mestiço, não como expressão legítima da diversidade social, cultural e étnico-racial do país, mas como um modelo hierarquizado. Assim, valoriza-se um corpo que se afasta das características associadas à negritude e se aproxima da branquitude, reforçando a ideia de que o movimento desejável é sempre em direção ao branco, e não o contrário (Gomes, 2018).

Dessa maneira, o racismo sempre esteve presente no Brasil de forma discreta, manifestando-se por meio de desigualdades sociais, econômicas e oportunidades, notadamente contra a população negra. Assim, o mito da democracia racial serviu para ocultar as discriminações e tensões raciais que persistem até hoje. A articulação entre a Literatura Negra e a Biologia, portanto, é fundamental para desmistificar crenças que sustentam desigualdades históricas. Enquanto a Biologia demonstra cientificamente a inexistência de raças humanas, desconstruindo mitos de superioridade racial, a Literatura Negra evidencia as experiências, resistências e denúncias contra o racismo, revelando suas marcas sociais e culturais. Essas áreas articuladas possibilitam a compreensão crítica da ciência que combate falsas justificativas naturalizadas e a Literatura que expõe como várias crenças moldaram práticas de exclusão, reforçando a necessidade de uma educação que promova equidade e consciência social. Na sequência, a próxima seção tratará da metodologia adotada na pesquisa e seus desdobramentos articulados com a PD.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao longo deste capítulo, encontra-se a metodologia da pesquisa, embasada nos autores Saviani (2021) e Gasparin (2012), que orientam a crítica e a organização das práticas propostas na pesquisa. Além disso, são apresentadas a natureza da pesquisa, a delimitação do público-alvo e os critérios de análise de dados.

4.1 Materialismo histórico-dialético e Pedagogia Histórico-Crítica

A metodologia da pesquisa, embasada na PHC, orienta a análise e organização também do produto educacional. Nesse sentido, a metodologia da PD está ancorada na PHC, teoria pedagógica estruturada por Demerval Saviani (2021), que busca articular a educação ao processo histórico, entendendo que o ensino deve contribuir para a transformação social. Tendo como base o materialismo histórico-dialético a partir de Marx em *Contribuição à Crítica da Economia Política* (Marx, 1973). Saviani (2021) estrutura a PHC compreendendo o espaço escolar como um lugar de formação humana, em que a população deve ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Nesse sentido, o/a estudante, a partir da sua realidade, deve relacionar os campos políticos, econômicos e sociais a fim de ampliar sua percepção crítica da totalidade. O objetivo é que o/a aluno/a “passe da síncrese à síntese, pela mediação da análise” (Saviani, 2021, p.120). Esse princípio expressa o movimento dialético da aprendizagem na PHC em que o/a estudante parte de uma compreensão inicial, ainda difusa e fragmentada da realidade, avança pela análise (momento em que o conhecimento é problematizado e confrontado com o saber sistematizado) e alcança uma síntese mais elaborada, capaz de articular os diferentes aspectos da totalidade social. No contexto desta pesquisa, esse percurso permite que os/as alunos/as superem percepções espontâneas acerca do racismo estrutural e do racismo científico, construindo uma compreensão crítica que contribui para sua formação humana e para o fortalecimento de uma educação antirracista.

Esta pesquisa se apoia na PD estruturada por Luiz Gasparin (2012), que propõe uma forma de materializar a PHC por meio de uma didática. Os cinco momentos da PHC são a prática social inicial, que parte da realidade e dos conhecimentos prévios dos/as estudantes; problematização, que levanta questões sobre essa realidade; instrumentalização, que promove a apropriação dos conhecimentos científicos; catarse, em que ocorre a síntese e a compreensão crítica do conhecimento; e prática social final, que retoma a realidade a partir dos novos conhecimentos construídos (Gasparin, 2012). Dessa forma, estão sendo utilizados para propor

a reflexão das relações étnico-raciais de maneira interdisciplinar com o ensino de Biologia para a formação crítica do/a aluno/a.

Ao serem aplicados à reflexão das relações étnico-raciais, constituem-se como estratégia de enfrentamento da colonialidade presente no currículo, abrindo espaço para que os/as estudantes questionem hierarquias históricas de saber e reconheçam epistemologias marginalizadas. Nessa perspectiva, a prática pedagógica assume também um caráter crítico, pois possibilita o diálogo interdisciplinar com as ciências a partir da problematização do racismo estrutural e científico, promovendo a formação de sujeitos socialmente engajados. Essa metodologia será descrita com mais precisão no produto educacional, que se relaciona ao recorte decolonial ao ter em sua essência o estudo e leitura de duas obras: *Quarto de despejo* (2022) e *Pequeno Manual Antirracista* (2019), valorizando, dessa forma, epistemologias marginalizadas.

Para compreender a proposta da PHC, faz-se necessário retomar, ainda que brevemente, o contexto de seu surgimento. Após a mobilização de jovens em uma tentativa de revolução em 1968 na França, que tinha como objetivo uma mudança social pela revolução cultural, via-se, também no Brasil, a agitação de críticas acerca da educação. Em virtude desse ato, houve a urgência dos/as pensadores/as que se apoiavam na tentativa de discutir os impactos desse movimento que tinha propósitos tão grandiosos de transformação social. Nesse sentido, Saviani (2021, p. 58) argumenta que a visão crítico-reprodutivista surgiu das consequências dessa revolução que “desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista”. Essa possibilidade da crítica proporcionou a abertura para outras maneiras de pensar a educação, sendo a visão crítico-reprodutivista também questionada.

A perspectiva crítico-reprodutivista “revelava-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (Saviani, 2021, p.58). A falta da ação pedagógica movimentou uma busca de saídas teóricas, iniciava-se, desse modo, a procura por novas formas de compreender a educação, com a preocupação de elaborar alternativas e não apenas de apontar críticas ao que já estava posto. Surge, assim, a crítica da crítica, assumindo que a educação tem uma função política e que

essa função da educação é contraditória e, portanto, a classe dominante emprenha-se em colocar a educação a seu serviço e, ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores, buscam articular a escola tendo em vista seus interesses (Saviani, 2021, p. 62).

A educação, portanto, não é neutra, mas sim atende aos interesses de quem a detém. Nesse contexto, para a classe dominante, os/as trabalhadores/as precisam ser instruídos/as, mas somente o essencial, de modo a desempenharem suas funções com eficiência para favorecerem o crescimento do capital. Entretanto, a escola pode atender aos interesses dos/as trabalhadores/as ao possibilitar a essa classe o acesso ao saber historicamente sistematizado, nesse sentido, o público de interesse desta proposta é constituído por estudantes filhos/as de trabalhadores/as, junto aos quais atuo como professora regente. A pedagogia proposta por Saviani surgiu em 1980, com a necessidade de estruturar uma teoria pedagógica crítica, mas também possibilitar uma ação transformadora para a classe trabalhadora, visto que “a sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola geralmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica” (Saviani, 2021, p.66).

A PHC, assim, caracteriza-se pela análise da educação a partir do desenvolvimento histórico objetivo, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético. Essa perspectiva entende que o processo educativo não pode ser dissociado do movimento real da sociedade, visto que a formação humana é condicionada pelas circunstâncias materiais e pelas relações sociais historicamente construídas. Desse modo, a compreensão da história não se dá de maneira abstrata, mas a partir do desenvolvimento das condições materiais de existência, que determinam as possibilidades de ação, de conhecimento e de transformação social (Saviani, 2021, p. 76). Nesse sentido, a educação, ao ser analisada sob essa ótica, é concebida como prática social vinculada ao conjunto das relações econômicas, políticas e culturais, possibilitando que se revelem tanto os limites quanto as potencialidades do processo formativo no interior da sociedade, em uma totalidade concreta. Assim,

a pedagogia histórico-crítica empenha-se, portanto, em identificar o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade de classes, com interesses opostos. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (Saviani, 2021, p.84).

Nesse contexto, é preciso compreender que a burguesia tende a desarticular as ameaças que possam abalar sua hegemonia, incorporando e esvaziando propostas transformadoras. Esse movimento de contenção atua como estratégia para manter a ordem vigente, impedindo que a educação se torne um instrumento efetivo de emancipação da classe trabalhadora. Essa

dinâmica é evidenciada por Saviani (2021, p. 86), ao afirmar que, “nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as opressões”, o que revela o movimento de autopreservação da ordem burguesa, voltado à contenção das forças revolucionárias e à obstrução da transição para uma sociedade socialista.

O objetivo desta pesquisa é a promoção de uma formação antirracista no contexto do Ensino Médio. Para isso, a socialização do saber é indispensável e compreendida como uma força produtiva que, em contextos de dominação, tende a ser apropriada e controlada pela classe dominante. Em consonância com essa perspectiva, a decolonialidade propõe questionar aquilo que historicamente passou a ser visto como universal, natural ou superior. E, dessa maneira, busca problematizar os padrões de conhecimento, cultura e poder que foram impostos como únicos e legítimos, evidenciando que esses modelos foram construídos a partir de relações de dominação, exclusão e silenciamento de diferentes povos, saberes e experiências históricas (Oliveira; Salgado; Queiroz, 2019). Assim, a educação é concebida como uma prática social crítica, capaz de problematizar as estruturas vigentes e de ampliar o acesso ao conhecimento como bem coletivo. Nesse contexto, o grupo MCD reforça a necessidade de que a produção do saber seja orientada pela perspectiva da emancipação e da justiça social, rompendo com sua apropriação elitista e colocando-o a serviço das classes populares.

Nesse cenário, torna-se imprescindível defender que o conhecimento historicamente construído não pode se limitar a reproduzir desigualdades, mas deve se constituir em instrumento de transformação social. Essa perspectiva aponta que apenas a superação das divisões de classe e a socialização dos meios de produção permitirá que o saber cumpra sua função emancipatória, colocando-se a serviço da coletividade e não dos interesses restritos de uma elite.

É nesse sentido que podemos afirmar que, na atualidade, as classes dominantes e a burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento em realidade. Com efeito, os interesses que agora só não se opõem como se justificam racionalmente, se objetivam, e, por isto, se pode perceber que, na atualidade, interessadamente, portanto, a neutralidade significa impossível. É fácil compreender isso uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem todo interesse em desvendar as raízes históricas próprias da situação que sofre a exploração (Saviani, 2021, p. 50).

Considerando o movimento dialético, como docentes, nos deparamos com diversos desafios que, claramente, não poderiam estar ausentes no próprio trabalho pedagógico. A precariedade da estrutura escolar, a falta de materiais pedagógicos e a alta demanda do trabalho burocrático foram marcantes durante toda a aplicação da PD. Saviani (2021, p. 91) se preocupa

em destacar as várias deficiências da prática pedagógica, visto que “como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido”.

Vê-se, pois, que no nível superior, assim como no nível da educação básica, essas questões organizacionais, que precisam ser enfrentadas, colocam para a pedagogia histórico-crítica igualmente um duplo desafio: de um lado, das dificuldades advindas da teoria, das condições de ensino e das exigências de organização institucional impõe; de outro lado, colocam também o desafio de, diante disso, não modificarmos as nossas concepções, mas adequarmos as propostas não apenas pensando nas concepções, mas também nas alterações organizacionais exigidas pela nova proposta teórica (Saviani, 2021, p. 106).

Saviani (2021) identifica disfunções estruturais na educação brasileira que dificultam sua efetiva transformação. Primeiramente, aponta a ausência de um sistema nacional de educação organicamente articulado, lacuna que somente começa a ser enfrentada recentemente com a aprovação da Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025. Em seguida, evidencia a contradição presente na manutenção de estruturas tradicionais que funcionam como uma “resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria” (Saviani, 2021, p. 102). Por fim, problematiza a descontinuidade do processo escolar, a qual inviabiliza a consolidação das aprendizagens essenciais previstas no currículo.

4.2 Tipo e natureza da pesquisa

Dentre as várias modalidades de natureza interventiva, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de desenvolvimento, a qual, de acordo com Teixeira e Neto (2017, p. 1072) “tem seu foco na descrição e análise do processo de desenvolvimento de produto ou processo”. Além disso, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois analisa o processo de desenvolvimento do produto articulado à fundamentação teórica. Nesse sentido, esse tipo de investigação não acontece de forma linear, mas sim em ciclos contínuos. O esquema abaixo apresenta a sequência teoria, produto, teste, análise e refinamento.

No artigo, *Por que a pesquisa de desenvolvimento na educação matemática? Perspectivas da Educação Matemática*” segundo Barbosa e Oliveira (2015), essa lógica aparece como um movimento entre entendimento teórico e produto educacional, que vai sendo constantemente aprimorado. Nesse sentido, o funcionamento começa com a identificação de um problema real da educação. A partir disso, desenvolve-se um primeiro protótipo como uma sequência didática ou material. Esse protótipo não é definitivo visto que ele é levado para a

prática, testado em contexto real (sala de aula), e seus resultados são analisados. Com base nessa análise, o material é ajustado e melhorado. Esse processo se repete várias vezes, caracterizando os chamados ciclos iterativos de testagem e refinamento. Além disso, outro aspecto fundamental do funcionamento é que ele ocorre em contexto real e com colaboração, ou seja, pesquisadores/as não trabalham sozinhos/as visto que há a participação de professores/as, estudantes e outros/as profissionais. Dessa forma, o produto desenvolvido torna-se viável e significativo para a prática educativa.

Figura 1-Esquema sobre a pesquisa de desenvolvimento



Fonte: Criado pela pesquisadora na ferramenta *ChatGPT* a partir de Barbosa e Oliveira (2015).

Nas pesquisas de desenvolvimento, é preciso compreender por que o produto funciona e em quais condições e com quais resultados. Dessa maneira, o processo culmina na produção de resultados que vão além do contexto inicial em que o produto é refinado, validado e pode ser compartilhado com outros/as professores/as, contribuindo para a melhoria das práticas educacionais orientado para resolver problemas reais da educação, ao mesmo tempo em que produz conhecimento científico. Logo, essa PD busca promover o ensino antirracista mobilizando os conceitos de racismo estrutural e racismo científico junto aos/as alunos/as por meio da identificação e problematização de situações concretas da realidade.

Foi realizado o estudo e análise por parte da professora regente através de artigos que abordam a aplicação da Lei nº10.639/03 nas escolas, o ensino de Literatura afro-brasileira e Biologia de forma interdisciplinar. Posteriormente, os dados analisados foram interpretados com vistas à elaboração da PD que possibilitasse a aprendizagem dos conceitos de racismo

estrutural e racismo científico com o intuito de promover discussões étnico-raciais dentro do contexto escolar. Logo, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa por privilegiar a interpretação aprofundada das ideias e significações construídas pelos sujeitos participantes, implicando a imersão da pesquisadora no contexto investigado. A análise fundamenta-se nos registros produzidos pela turma, como gravações e respostas aos formulários aplicados durante a PD, compreendidos não apenas como dados descritivos, mas como expressões das compreensões elaboradas pelos/as estudantes.

4.3 Local e público-alvo

A PD foi aplicada em uma escola estadual localizada em um bairro periférico no município de Rio Verde-GO, que possui estrutura de 14 salas, 1 auditório, 1 biblioteca e 1 laboratório de ciências. O público-alvo são cinco alunos/as do primeiro ano do Ensino Médio técnico integrado, estes serão referidos na pesquisa com nomes fictícios, apresentados/as no Quadro 1 logo abaixo. A turma, composta por quatro meninas e um menino, foi constituída a partir do interesse dos/as estudantes. Para isso, perguntou-se à turma quem gostaria de participar da PD e os/as cinco alunos/as manifestaram concordância. O número reduzido de participantes facilitou a organização dos materiais e a comunicação com o grupo.

Quadro 1 – Descrição dos/as participantes da pesquisa

Categoria/Papel	Participantes
Professora regente	Professora de Língua Portuguesa (pesquisadora).
Alunos/as	Iasmin, Mônica, Suzana, Vinícius, Gabriela.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

A aplicação do produto educacional ocorreu dentro dos prazos estabelecidos no cronograma, sendo concluída ao final do primeiro semestre de 2025. Contudo, reconhece-se que sua aplicação poderia ter sido antecipada, o que possibilitaria maior tempo de desenvolvimento das atividades. Esse processo prolongado se justifica pelos desafios pessoais da pesquisadora ao se dedicar ao trabalho e à pesquisa simultaneamente, considerando a caracterização do trabalho realizado por contrato, o que dificulta as tratativas com o diretor por horários de aula de preferência e melhor organização da pesquisadora, visto que essas negociações são admissíveis entre professores/as concursados do corpo docente da unidade escolar. É necessário ressaltar que todas as etapas da pesquisa foram previamente avaliadas e aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), (CAAE) 85085224.5.0000.8082.

A escolha da escola está relacionada à afinidade da pesquisadora como profissional e docente atuante como professora de Língua Portuguesa para alunos/as do Ensino Médio. Além disso, o público oriundo de contextos periféricos é central nesta pesquisa, pois representa a base social à qual Saviani (2021) direciona a PHC. A valorização desse grupo evidencia a necessidade de uma educação comprometida com a transformação da realidade concreta. Essa perspectiva fortalece o vínculo entre teoria e prática, articulando o conhecimento escolar às condições históricas vividas por esses sujeitos. Dessa maneira, a pesquisa se ancora em um compromisso político-pedagógico com a emancipação das classes populares.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa incluíram rodas de conversa, produções coletivas de panfletos e respostas escritas dos/as estudantes nos formulários aplicados, realizados antes e ao longo da PD, como pode ser visualizado no Quadro 2. Durante as exposições orais, áudios foram gravados, a fim de possibilitar a análise do envolvimento da turma e do impacto da proposta no processo de aprendizagem.

Quadro 2 – Aplicação e objetivo dos instrumentos da PD

Momentos	Instrumentos				Aplicação	Objetivo da aplicação
	Formulário	Gravação de áudio	Roda de conversa	Panfleto		
Antes da PD	X		X		11/05/2025	Conhecer a realidade dos/as estudantes.
Prática Social Inicial	X	X	X		23/05/2025	Identificar o nível de desenvolvimento atual dos/as educandos/as, partindo do conhecimento prévio deles/as e da professora sobre racismo.
Problematização 1	X		X		02/06/2025	Explicar os principais problemas relacionados à prática social, vinculados ao conteúdo que será estudado.

Problematização 2	X		X		03/06/2025	Explicar os principais problemas relacionados à prática social, vinculados ao conteúdo que será estudado, expondo o apagamento de autoras negras dentro e fora da escola e de que maneira o racismo contribuiu/contribui para essa falta de representação delas.
Instrumentalização 1	X	X	X		09/06/2025	Possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico.
Instrumentalização 2	X	X	X		10/06/2025	Possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico.
Instrumentalização 3	X		X		17/06/25	Possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico.
Catarse			X	X	23/06/2025	Expressar a elaboração de uma nova forma de entender a teoria e a prática social.

Prática social final	X		X		01/09/2025	Assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido, consistindo em um novo nível de desenvolvimento atual do educando.
----------------------	---	--	---	--	------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

O Quadro 2 apresenta a organização dos instrumentos mobilizados ao longo da PD, relacionando-os aos diferentes momentos da PHC, às respectivas datas de aplicação e aos objetivos de cada etapa. Foram utilizados formulário, gravação de áudio, roda de conversa e panfleto, de acordo com as necessidades de cada momento, desde o levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes até a sistematização e expressão dos conhecimentos construídos. Dessa forma, os instrumentos contribuíram para acompanhar o desenvolvimento da proposta e possibilitaram a articulação entre os conhecimentos prévios, a problematização, a apropriação dos conhecimentos científicos e a elaboração de novas compreensões sobre a realidade social.

4.5 Análise de dados

A análise de dados está embasada na ATD (2016), segundo Maria Galianzi e Roque Moraes. Esse estudo dos dados tem como objetivo produzir novas compreensões a partir da fragmentação do material em unidades de sentido e, posteriormente, a categorização emergente. Consistindo em um caminho interpretativo que valoriza a subjetividade da pesquisadora e a construção de sentidos de forma processual e reflexiva, analisando o conteúdo das falas dos/as estudantes.

De acordo com esses autores, a ATD constitui um processo que envolve três movimentos independentes: a unitarização em que o texto é fragmentado em unidades de significado; a categorização que agrupa essas unidades em conjunto com sentido comum; e a metatextualização, etapa em que a pesquisadora elabora uma nova compreensão teórica a partir da análise dos dados. Foram observadas as mudanças de perspectivas que os/as alunos/as apresentam, e, se conseguiam apontar situações que antes não eram claras para eles/as, mas que puderam relacionar por meio da compreensão e debate dos conceitos apreendidos em sala. Dessa maneira, a ATD é o método que orienta a análise neste trabalho, possibilitando que as falas dos/as estudantes fossem interpretadas de forma crítica e construtiva favorecendo a

produção de novos significados sobre as questões investigadas. Os resultados decorrentes desse processo analítico permitiram identificar regularidades, tensões e singularidades nas falas, contribuindo para a construção de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática estudada e para o delineamento de reflexões pedagógicas que dialoguem com a realidade escolar.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

No decorrer deste capítulo, apresentam-se a contextualização e a caracterização do produto educacional elaborado a partir desta pesquisa, explicitando seus fundamentos teóricos, metodológicos e sua possibilidade de aplicação. As inquietações que movem esta pesquisa nascem da constatação de que a Lei nº 10.639/03, embora represente um marco legal para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo, ainda encontra inúmeros desafios quanto à sua efetiva implementação nas escolas.

5.1 Contextualização e caracterização do produto educacional

A discussão sobre as relações étnico-raciais, frequentemente, se limita ao Dia 20 de novembro, em que é comemorado o Dia de Zumbi de Palmares e da Consciência Negra. Nesse sentido, atividades e discussões pontuais não transformam a cultura da escola e, além disso, vão contra a efetivação da lei que prevê o trabalho constante desses conteúdos durante todo o ano escolar. Urge, portanto, a proposição e a investigação de metodologias que possibilitem aos/as professores/as promover o debate e a conscientização acerca das relações étnico-raciais em sala de aula, perspectiva que orienta e justifica a presente pesquisa.

Foram realizadas discussões com os/as estudantes durante toda a aplicação da PD acerca dos discursos eurocêntricos que são reforçados socialmente. Proporcionar esses diálogos com alunos/as da educação básica é necessário para descolonizar o currículo da escola, visto que o ensino escolar é, muitas vezes, vinculado a obras preferencialmente de autores brancos ou métodos guiados pelo/a docente, que perpetuam atos racistas. Nesse sentido, busca-se repensar as práticas metodológicas abordadas dentro da sala de aula, a fim de promover discussões sobre a identidade dos/as alunos/as, transformando-os, nesse processo de relacionar a realidade em conjunto, ou seja, na totalidade.

Dessa maneira, desvencilhando os/as alunos/as do pensamento eurocêntrico, que se estrutura a partir de relações de gênero, raça e classe, tendo o homem branco e imperialista como figura central do dominador. No entanto, considerando as heterogeneidades que perpassam as construções identitárias e a complexidade do discurso racista, é necessário reconhecer que diferentes sujeitos podem reproduzir práticas racistas, independentemente de não se encaixarem na definição tradicional do/a opressor/a. O racismo, enquanto estrutura social, manifesta-se de diversas formas e pode ser perpetuado por distintos agentes na dinâmica das relações sociais.

A pesquisa parte do pressuposto de que a obra de Jesus (2022) abriga discursos de resistência e denúncia das desigualdades sociais e raciais, entretanto, se observam tensões e contradições próprias de sua experiência enquanto mulher negra, pobre e favelada em um contexto estrutural marcado pelo racismo, em reflexos das falas das personagens e também da própria autora. O manual de Djamila Ribeiro (2019) também oferece muitas reflexões a partir de um caminho possível de ação contra o racismo, ambas as obras, nesse sentido, possibilitam a aliança entre vivências e teoria. Dentre eles, o capítulo “Perceba o racismo internalizado em você”, argumenta que devemos assumir o racismo em nós mesmos, visto que

a maioria das pessoas admite haver racismo no Brasil, mas quase ninguém se assume como racista. Pelo contrário, o primeiro impulso de muita gente é recusar enfaticamente a hipótese de ter um comportamento racista: “Claro que não, afinal tenho amigos negros”, “Como eu seria racista, se empreguei uma pessoa negra?”, “Racista, eu, que nunca xinguei uma pessoa negra?” (Ribeiro, 2019, p.37).

Esse olhar para si, tão espinhoso, é necessário para a transformação de nossas ações enquanto sociedade. Todavia, esse movimento só é possível a partir da consciência racial tecida pelo próprio indivíduo. Dessa maneira, o/a estudante concentra sua atenção ao perceber atos racistas reproduzidos pelas personagens de modo que reflita sobre si mesmo.

A ciência, portanto, se entrelaça às obras contribuindo a partir de uma perspectiva histórica/científica, visto que ambas dialogam com o legado do racismo científico, que, desde o século XIX, buscou legitimar hierarquias raciais por meio de discursos médicos e antropológicos que atribuíam inferioridade à população negra. Desse modo, enquanto a ciência eugenista foi usada para justificar e reforçar a marginalização da população negra, as vozes de Ribeiro (2019) e de Jesus (2022) surgem para quebrar esse imaginário. Suas obras mostram que enfrentar o racismo não é apenas desmontar teorias que o naturalizam, mas também dar lugar e visibilidade às histórias vividas no cotidiano por aqueles que carregaram, na pele, o peso de suas consequências, além de também fazer um chamado à sociedade para a ação.

Nesse sentido, o produto educacional se fundamenta nos estudos do professor João Luiz Gasparin, especificamente em seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2012). A partir dos estudos de Dermeval Saviani, Gasparin propôs uma didática fundamentada teórico-metodologicamente no materialismo histórico-dialético. É proposto pelo autor, um processo de ensino e aprendizagem a partir da diretriz fundamental do materialismo histórico-dialético: a prática-teoria-prática, nomeada como práxis, que compreende o aprendizado partindo primeiramente da prática do/a estudante, em seguida o contato com a teoria do conceito

— que nesta pesquisa são os conceitos de racismo estrutural e racismo científico — para que, por fim, retome à prática e apreenda a realidade de uma outra maneira, transformando-a.

E, nesse percurso, destaca-se a relação com as discussões do grupo MCD, que convergem com a proposta de Gasparin (2012) ao evidenciar a necessidade de uma prática pedagógica voltada para a crítica às estruturas sociais vigentes. A partir da perspectiva decolonial, essa crítica ganha ainda mais relevância, pois busca desestabilizar a lógica eurocêntrica que historicamente orienta o currículo e legitima hierarquias sociais e raciais. Essa abordagem permite desvelar os mecanismos de reprodução das desigualdades e, ao mesmo tempo, instiga os/as estudantes a compreenderem a realidade em sua historicidade, abrindo caminho para a transformação social.

Esta pesquisa surge da necessidade da transformação social, e ela só é possível a partir da compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, é necessária a atuação do/a professor/a como articulador/a do conhecimento de maneira contextualizada possibilitando que os/as alunos/as compreendam que os conteúdos são sempre uma “[...] produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção” (Gasparin, 2012, p. 2). Essa percepção da totalidade em relação ao ensino é necessária, visto que a escola tradicional de hoje se baseia em métodos de memorização e na fragmentação entre a teoria e a prática, tendo como foco principal apenas o resultado nas avaliações externas, causando “[...] um engessamento das práticas avaliativas e uma supervalorização dos testes objetivos que reproduzem os moldes das avaliações externas” (Alvernaz; Souza; Henrique, 2021, p. 01).

A partir disso, a intencionalidade da pesquisa é investigar o potencial de uma intervenção didática por meio dos cinco passos, implicando no produto educacional, eles são: a prática social inicial (o que os/as alunos/as e os/as professores/as já sabem), problematização (reflexão sobre os principais problemas da prática social), instrumentalização (ações didático-pedagógicas), catarse (nova forma de entender a prática social) e, por fim, a prática social final do conteúdo (nova proposta de ação a partir do novo conteúdo sistematizado). Segundo o autor,

esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. Trata-se de uma concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar (Gasparin, 2012, p.8).

Esse processo nomeado como práxis visa estabelecer a relação da prática com a teoria a fim de propiciar conhecimento científico e político, a partir da própria realidade e do conteúdo.

Ressalta-se que Saviani (2021) contesta o termo “passos”, visto que, para ele, pode ser engessado, ou que pode ser entendido como obrigatório com a ideia imutável de que deve ser seguido, sugerindo que se repense em outras nomeações para a aplicação da didática da PHC. Esse comentário do professor foi citado no vídeo disponibilizado na plataforma do *YouTube* no canal HISTEDBR intitulado “Aula 01 introdução: caracterização geral da PHC como teoria pedagógica - Dermeval Saviani”. Nesse contexto, será adotada a perspectiva de “momentos” e não de “passos”, como sugerido pelo autor.

O produto educacional consiste em uma PD, vinculada à pesquisa intitulada “*Literatura Negra e Biologia: aplicação da Lei nº 10.639/03 a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*”, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. Tem como objetivo promover uma reflexão coletiva de caráter prático-teórico-prático sobre o ensino da cultura afro-brasileira de forma interdisciplinar entre Literatura e Biologia na escola, e a estruturação de uma metodologia orientada por uma perspectiva Histórico-Crítica para propor discussões étnico-raciais em sala de aula.

O público-alvo são alunos que cursam o 1º ano do Ensino Médio da rede pública estadual em uma escola localizada em Rio Verde-GO, no ano de 2025. A PD foi desenvolvida em oito aulas que variam entre 50 e 90 minutos, durante as aulas de Língua Portuguesa em um colégio estadual, que está localizado na região periférica da cidade de Rio Verde, considerando a didática da PHC. Nesse sentido, a metodologia do produto foi baseada nos cinco passos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012).

Saviani (2021), ao desenvolver a PHC, opta em trabalhar com o proletariado não como uma decisão meramente metodológica, mas de um posicionamento político-pedagógico que orienta a PHC. Ao compreender que a escola está inserida em uma sociedade marcada pela luta de classes, Saviani (2021) defende que o processo educativo deve atender prioritariamente às necessidades da classe trabalhadora, oferecendo-lhe acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente acumulado. Nesse sentido, a educação se configura como instrumento de emancipação, que possibilita ao proletariado compreender criticamente a realidade e agir na sua transformação. Essa perspectiva reafirma o interesse na escola pública, (público definido nessa pesquisa) como espaço de socialização do saber científico, filosófico e artístico, em contraposição à lógica de manutenção das desigualdades sociais.

A coleta das informações para a realização da prática social inicial realizou-se por meio de rodas de conversa e aplicação de formulários para discutir e compreender as concepções que os/as estudantes inicialmente possuem acerca das relações étnico-raciais. Ao relatarem suas experiências, explicitarem e compartilharem suas interpretações, puderam refletir sobre suas

práticas e ações ao relacioná-las com a obra “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” (Jesus, 2022) que foi disponibilizada por meio de quatro recortes (diários) impressos da obra no segundo momento da PD, nomeada como “Problematização” - e puderam elaborar uma compreensão da realidade para além do dado imediato e do senso comum.

A PD se orienta por meio de um problema que faz parte da realidade do/a estudante e do meio social, o racismo. Nesse sentido, Gasparin (2012) reforça que

no mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, frequentemente, conseguir a perda da totalidade, busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade (Gasparin, 2012, p.3).

Essa *divisão de conhecimento* organizada por disciplinas é questionada por Gasparin (2012), que comenta a necessidade de uma percepção mais crítica da realidade. A proposta da PD é trabalhar de forma interdisciplinar a problemática sobre o racismo e a produção do conhecimento científico na escola. Para tanto, a disciplina de Língua Portuguesa foi escolhida como espaço de articulação desse problema no contexto escolar, por contemplar o ensino da literatura. Contudo, a abordagem não se restringiu à dimensão literária, que se materializa na apresentação da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2022), no momento da problematização. Ela foi ampliada pelo diálogo com discussões próprias da Biologia, relacionadas à produção do conhecimento científico e aos conceitos de eugenia e higienismo. Dessa maneira, a PD aqui exposta também se orienta pelos princípios estabelecidos na Lei nº 10.639/03 que preveem os conteúdos de História e Cultura- Afro-Brasileira que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

A BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir de proposta do (MEC para a Educação Infantil (2017) e o Ensino Médio (2018), consolidou-se como uma Base Nacional. A partir de então, a BNCC tem se firmado como elemento central das políticas educacionais do Ministério da Educação, influenciando diretamente a organização dos currículos, a formação de professores e os mecanismos de avaliação nos sistemas de ensino.

No que se refere ao currículo escolar, definido a partir da BNCC, surgem diversas problemáticas, debatidas e criticadas pela comunidade escolar, desde a sua construção. As habilidades e competências orientadas pelo documento são ofertadas como “guias como ‘receitas’, a serem reproduzidos nas escolas” um “remédio” infalível para os ‘males’ da

educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares” (Aguilar, 2018, p.14). Nesse sentido,

a pretensão de que todas [as] escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (Lopes, 2018, p.25).

Outro ponto importante é que o investimento destinado à BNCC está fortemente atrelado à atuação da iniciativa privada e fundamentado em noções de eficiência. Nesse contexto, destacam-se empresas e fundações que exercem influência significativa no processo, entre as quais se encontram: “o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann e o Instituto Natura” (Adrião; Peroni, 2018, p. 51). Essa base de investimento privada, que se apoia em habilidades como conceito vinculado a uma ótica gerencialista e neoliberal, evidencia os interesses de empresas na educação básica com fins de eficiência e produtividade, em que essa relação entre educação e desenvolvimento econômico são entrelaçadas, como destacado em um *slogan* do Banco Mundial que afirma que “a educação é uma ferramenta poderosa para o aumento de renda. A educação torna os trabalhadores mais produtivos ao dar-lhes habilidades que permitem que eles aumentem seu desempenho” (World Bank, 2018, p. 38-39).

É preciso, portanto, pensar a educação fora dessa centralidade curricular, visto que “sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro” (Lopes, 2018, p.25). Nesse contexto, a presente pesquisa, apesar de se orientar também pela BNCC, contrapõe-se à sua lógica de currículo e entra em consonância à proposta de Saviani (2021) que apesar de admitir a lógica previamente imposta pelo currículo das instituições, argumenta outras maneiras de pensar o currículo e as disciplinas, afirmando que é preciso

a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que graus e a que medida são necessárias em que graus são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho. Se considero a diferenciação por disciplinas, no campo do conhecimento da ciência, e também na educação, como a reprodução da divisão do trabalho que se dá no processo produtivo, à medida que tento

superar essa reprodução na direção de uma produção coletiva, também estou procurando caminhos na mesma direção de chegar ao conhecimento produzido coletivamente, superando as especializações (Saviani, 2021, p.123).

Saviani (2021), então, sustenta o olhar sobre as disciplinas introduzidas no currículo de maneira total e não específica como geralmente é organizada pela escola. Nesse sentido, a totalidade esperada é a de que o/a aluno/a articule a realidade em várias áreas como a: histórica, científica, política, biológica, literária e todas as outras que se entrelacem com o conteúdo problematizado pelo/a professor/a regente. Esse movimento realizado por meio da dialética tem como objetivo a transformação da sociedade, vislumbrando a superação das classes sociais. Nesse sentido, a totalidade esperada consiste na articulação, pelo/a aluno/a, das múltiplas dimensões da realidade, compreendendo-as como partes interdependentes de um mesmo processo social.

Em consonância com essa perspectiva, a presente pesquisa materializa essa concepção ao articular Literatura Negra e Biologia na análise da obra *Quarto de despejo*, problematizando o racismo estrutural e científico como fenômenos históricos e sociais. Ao promover essa articulação interdisciplinar, a PD possibilita que os/as estudantes compreendam o conhecimento científico não como neutro, mas como historicamente situado, favorecendo uma leitura crítica da realidade. Desse modo, o movimento dialético proposto não se limita ao plano teórico, mas é concretizado na prática pedagógica, ao fomentar reflexões que visam à transformação social e à superação das desigualdades.

A presente pesquisa recorre às habilidades previstas na DCGO-EM (Goiás, 2018), posto que o ensino regular da rede estadual e municipal atualmente adotam esses documentos que preveem os conteúdos que serão trabalhados no decorrer do ano letivo. Entretanto, os documentos não condizem com as necessidades da pesquisa, porque não proporcionam a formação pela totalidade como defendido por Saviani (2021). Nesse sentido, Gasparin (2012) reconhece a formalização pré-concebida do conteúdo (inclusive as universidades) e admite que esse padrão é duramente proposto pelas secretarias e estado da educação, insistindo que

mesmo que muitos professores e diversas instituições de ensino busquem trabalhar os conteúdos definidos com base nos principais problemas postos pela prática social, essa não é a regra. Os docentes, no ensino superior, por exemplo, estão limitados oficialmente pelas ementas das disciplinas, pelos programas delas derivados, tudo aprovado pelos órgãos competentes, antes do início do período letivo. No ensino fundamental e médio, a situação agrava-se

ainda mais, pois o conteúdo é predeterminado, ainda que de maneira ampla, pelas Secretarias de Estado da Educação e pelas Secretarias Municipais de Educação, e segue diretrizes do Conselho Nacional de Educação ou dos Conselhos Estaduais de Educação (Gasparin, 2012, p.36).

Gasparin (2012), então, foi definido aqui, nesta pesquisa, como referencial teórico, porque aplica didaticamente a pedagogia de Saviani (2021), e fornece anexos preciosos para professores/as que querem trabalhar a PHC, além disso, expõe a importância do método, apesar das várias imposições sobre o currículo escolar duramente e previamente estabelecido para os/as professores/as. Nesse contexto, a “base” atual possui um modelo de racionalidade instrumental focado apenas em habilidades e competências direcionadas para formar o/a estudante para o trabalho, esquecendo-se da totalidade. Essa lógica é incorporada para satisfazer as necessidades do capital e consolidadas em políticas públicas por meio de avaliações padronizadas que objetivam garantir a “qualidade total” da educação, tendo como foco apenas o resultado (Saviani, 2019, p. 513).

Outro ponto que merece destaque é que, mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais no Ensino Fundamental e Médio, sua implementação ainda enfrenta desafios. Em uma análise mais recente acerca da efetivação da Lei, um estudo exploratório do instituto Dados Contra o Racismo (DACOR) em parceria com o Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER) publicou, em novembro de 2024, uma análise sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, concluindo que, mesmo após 20 anos, sua aplicação permanece incipiente. A pesquisa avaliou medidas legislativas estaduais e municipais, classificando-as como análogas, complementares, instrumentais ou diretas, com base em sua relação e detalhamento em relação à legislação federal. Foi verificado, ainda de maneira preliminar, que a implementação da lei se mostra ainda irregular, incipiente e dispersa.

A inefetividade da Lei, pode possibilitar aberturas para a promover o conhecimento eurocêntrico, dado que

estruturante dos currículos, o eurocentrismo contribui para os processos de inferiorização, de hierarquização e de subalternização da população afrodescendente em sociedades, como a brasileira, marcadas pelo racismo estrutural, pelo patriarcado e pelo neoliberalismo, nas quais a exploração, a exclusão e a dominação estão presentes em todas as esferas da vida (Régis; Gomes; Nhalevilo, 2022, p. 80).

Sendo assim, a presente pesquisa se apoia nos documentos referidos considerando que normatizam o trabalho docente da rede estadual, sendo este o público-alvo do trabalho, todavia, não estabelece concordância com o trabalho pedagógico atual. Dessa maneira, é proposto um produto educacional que convida o/a aluno/a para a ação, em um trabalho pedagógico que promova a consciência racial a fim de combater o racismo estrutural.

5.2 Proposta Didática: cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica

A escolha de Gasparin (2012) como referencial teórico para a PD justifica-se pela concepção de transformação da realidade, entendida como superação das contradições sociais por meio da apropriação do conhecimento sistematizado, concebido como mediação fundamental para a compreensão crítica da produção histórica da sociedade. Nesse sentido, a apreensão crítica da realidade se faz necessária visto que “os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana” (Gasparin, 2012, p 3). A partir disso, Gasparin propõe cinco passos para a didática da PHC: Prática Social Inicial do conteúdo, Problemática, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo, como ilustra o quadro abaixo (Quadro 3), com o objetivo de orientar o/a aluno/a em que “seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade” (Gasparin, 2012, p. 7). Essa PD pode possibilitar, dessa forma, que a partir da reflexão da realidade o/a aluno/a possa atuar como sujeito crítico no combate do racismo.

Quadro 3 – Cinco momentos segundo a Pedagogia Histórico-Crítica

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problemática	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos objetivos específicos.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente.	1) Elaboração da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
2) Vivência cotidiana do conteúdo:	2) Dimensão do conteúdo a		2) Expressão prática da síntese.	2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em

a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	serem trabalhadas.	2) Recursos humanos e materiais.	Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	função da transformação social.
---	--------------------	----------------------------------	---	---------------------------------

Fonte: Gasparin (2012).

O quadro acima apresenta as etapas do processo pedagógico segundo a PHC, estruturando o ensino em um movimento que parte da prática social dos/as estudantes, passa pela apropriação teórica do conhecimento e retorna à prática de forma transformada. Inicialmente, na prática social inicial, o/a professor/a identifica os conhecimentos prévios dos/as alunos/as e relaciona o conteúdo à realidade vivida por eles/elas. Em seguida, ocorre a problematização, momento em que são discutidos os principais problemas sociais relacionados ao conteúdo. Na etapa de instrumentalização, são apresentados os conceitos, teorias e recursos necessários para a construção do conhecimento, mediada pelo/a professor/a. Posteriormente, na catarse, os/as estudantes realizam a síntese do que foi apreendido, elaborando uma nova compreensão sobre o tema. Por fim, na prática social final, espera-se que os/as alunos/as expressem uma nova postura diante da realidade, aplicando o conhecimento adquirido e demonstrando novas formas de pensar e agir sobre o conteúdo estudado.

Gasparin (2012) propõe uma metodologia de ensino baseada em passos estruturados que visam conectar a prática social dos/as alunos/as ao conteúdo acadêmico, promovendo uma aprendizagem contextualizada, visando a totalidade. Os momentos serão organizados de acordo com os conteúdos previstos para estudantes da 1ª série do Ensino Médio, a serem ministrados no 1º bimestre, em conformidade com a BNCC e com o DC-GOEM, visto que são documentos que orientam o trabalho da docente atuante na educação básica. Seguem transcrições desses documentos nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Habilidades da BNCC na disciplina de Língua Portuguesa.

Habilidades	Objetivos de Aprendizagem
Habilidades da BNCC (EM13LP53)	Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).
Habilidades da BNCC (EM13LP20)	Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças. Identificar afinidades e interesses comuns, organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

A proposta da BNCC busca instituir uma nova configuração de escola centrada, sobretudo, no desenvolvimento de competências e habilidades individuais. Contudo, essa perspectiva parte do pressuposto de que a aprendizagem ocorrerá simplesmente pela definição prévia do que deve ser ensinado. Esse entendimento, entretanto, revela-se limitado, uma vez que diversos estudos indicam que os déficits de aprendizagem são fenômenos multifatoriais, relacionados a condições sociais, culturais, institucionais e pedagógicas. Dessa forma, reduzir a complexidade do processo educativo à delimitação de conteúdos curriculares não é suficiente para enfrentar os desafios da aprendizagem, pois a educação envolve múltiplos fatores que ultrapassam a simples organização do currículo (Alvarez, 2019).

Ao estabelecer a distribuição de conteúdo e habilidades por série e por ano escolar, a organização curricular proposta pela BNCC é equivocada por simplificar excessivamente a complexidade do processo educativo, visto que esse modelo parte do pressuposto de que estudantes da mesma faixa etária aprendem os mesmos conceitos e procedimentos de maneira semelhante e no mesmo ritmo, o que desconsidera as diferenças sociais, culturais e cognitivas presentes nas salas de aula. Sendo assim, ao ignorar essa diversidade de trajetórias e momentos de aprendizagem, essa proposta curricular pode gerar impactos negativos para o ensino e para o desenvolvimento dos/as estudantes (Bigode, 2019).

Das habilidades propostas na BNCC (Brasil, 2018) para a 1ª série, visto que são obrigatórias pelo currículo, serão trabalhadas a produção de comentários dos/as alunos/as do livro “*Quarto de Despejo: diário de uma favelada*” (Jesus, 2022), com o objetivo de que os/as estudantes elaborem críticas à realidade vivida por Carolina de Jesus e explicitem a totalidade considerando o fator histórico, econômico e social as vivências dessa mulher negra e de que forma se dá a sua participação social. As afirmações de Jesus em reforçar a todo momento que é uma mulher favelada redirecionam o olhar do centro urbano para a margem. Dessa maneira,

os/as alunos/as poderão pensar acerca de questões raciais, reconhecendo a trajetória de vida de Carolina de Jesus, possibilitando a valorização e respeito sobre outros tipos de escrita e saberes.

Quadro 5 – DC-GOEM da disciplina de Língua Portuguesa

DC-GOEM	Objetivos de Aprendizagem
GO-EMLP53A	Avaliar, com o uso de textos literários diversos, a produção de comentários de livros, filmes, canções e espetáculos, observando os critérios de composição de cada produto cultural para a produção oral e escrita do raciocínio crítico avaliativo sobre os principais artistas e suas obras.
GO-EMLP20A	Dialogar e produzir entendimento mútuo, com vistas ao interesse comum pautado em princípios de equidade, examinando práticas culturais e temas de interesse nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais). Respeitar as diferenças e identificar afinidades.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do DC-GOEM.

Dos objetivos elencados no quadro acima, a PD contemplou diálogos pautados no princípio da equidade a fim de combater a injustiça social. O interesse em comum está pautado na discussão do racismo no Brasil, visto que é uma temática necessária e que está presente nas nossas relações sociais, e deve ser analisada examinando as nossas práticas culturais. Dessa forma, a Literatura Negra, caracterizada pela obra de Carolina Maria de Jesus (2022), é essencial para promover o respeito às diferenças além de afinidades na reflexão de que essa realidade fez/faz parte de muitas famílias brasileiras.

Quadro 6 – Recurso Educacional

Objeto de conhecimento	Descrição
DC-GOEM	Língua Portuguesa, Práticas artísticas, Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Tecnologias Digitais de Informação (TDICs): gêneros digitais direcionados ao desenvolvimento da arte. Literatura e arte nas Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa. Produção cultural integrada entre os componentes curriculares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do DC-GOEM.

O recurso adotado durante a PD foi o uso de uma plataforma digital, visto que envolve as Tecnologias Digitais de Informação (TDICs). Nesse sentido, os/as alunos/as usufruíram da plataforma *Google Forms* para participarem das perguntas propostas pela professora regente. A plataforma serviu de ferramenta para que o conteúdo sobre as relações étnico-raciais fosse abordado em rodas de conversa promovidas pela professora regente, que, no contexto da pesquisa, assume igualmente o papel de pesquisadora. Além disso, outro objeto de conhecimento também compreende a Língua Portuguesa, com a discussão da obra *Quarto de*

Despejo: diário de uma favelada (Jesus, 2022), Literatura Negra escrita pela autora Carolina Maria de Jesus.

Quadro 7- Habilidades da BNCC na disciplina de Biologia

Objetivos de Aprendizagem	Descrição
(EM13CNT301)	Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, e empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

A abordagem proposta na disciplina de Biologia articula-se diretamente a essa habilidade ao analisar as teorias raciais reforçadas no século XIX como modelos explicativos historicamente produzidos, examinando suas bases pseudocientíficas e suas implicações sociais. Ao confrontá-las com conhecimentos da genética e da biologia evolutiva, a proposta evidenciou a inexistência de fundamentos biológicos para a hierarquização racial, demonstrando que as diferenças fenotípicas não correspondem a divisões científicas entre grupos humanos, mas constituem construções históricas utilizadas para justificar hierarquização e desigualdades sociais.

Nesse processo, desmistificou-se a concepção de ciência como saber neutro e universal, evidenciando que determinados discursos científicos foram mobilizados para legitimar práticas discriminatórias que ainda reverberam na sociedade. Dessa forma, os/as estudantes foram instigados/as a confrontar o senso comum, problematizando situações vivenciadas ou naturalizadas socialmente, especialmente episódios de cunho racista relatados pela própria turma ou observados em seu cotidiano. Essas situações, levantadas tanto pela pesquisadora quanto pelos/as estudantes, constituíram-se como situações-problema que orientaram a reflexão crítica. Nesse movimento, os/as estudantes foram conduzidos/as à construção de argumentos fundamentados, compreendendo o caráter histórico e ideológico da produção do conhecimento científico.

Quadro 8 - Objetivos de aprendizagem do DC-GOEM da disciplina de Biologia

Objetivos de Aprendizagem	Descrição
---------------------------	-----------

GO-EMCNT301B	Discutir interpretações científicas, confrontando os demais tipos de conhecimento construídos ao longo do tempo ou em diferentes culturas com o conhecimento científico para julgar hipóteses, previsões e estimativas empregadas nas explicações de diferentes fenômenos e processos físicos, químicos e biológicos.
--------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do DC-GOEM.

Em relação aos objetivos de aprendizagem do DC-GOEM de Biologia, foram selecionados o conceito de racismo científico e as implicações das pseudociências do século XIX que fomentaram práticas racistas. E, para promover a reflexão do/a estudante sobre a atuação da ciência, foi explorado e discutido o objeto de conhecimento previsto no DC-GOEM: conhecimento científico e sua importância para a sociedade.

5.3 Aplicação da Proposta Didática e dados sobre a participação da turma

A seguir, são apresentados os momentos da PD. A pesquisadora e também professora regente percebeu a necessidade de organizar duas aulas para a problematização, sendo contextualizada com mais profundidade e três aulas para a instrumentalização, considerando a complexidade do tema definido. Essa PD foi trabalhada de maneira interdisciplinar na disciplina de Língua Portuguesa com habilidades e objetivos abordados na disciplina de Biologia, a partir também de sugestões do professor de Biologia da escola participante da pesquisa. Nesse contexto, é importante ressaltar que o termo interdisciplinaridade está referido na BNCC, de maneira clara, em uma de suas ações, em que as instituições escolares devem

[...] decidir sobre formas de organização **interdisciplinar dos componentes curriculares** e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2018, p. 16, grifos do documento).

Dessa maneira, o documento prevê o trabalho interdisciplinar entre a equipe pedagógica a fim de planejar o trabalho docente de maneira colaborativa e participativa. Primeiramente, é importante descrever de que maneira toda a PD foi desenvolvida. Foram aplicados vários formulários que constam nos Apêndices E, F, G, H e I. O formulário que consta no Apêndice E, intitulado: Conhecendo a galerinha, representado no quadro abaixo, foi solicitado pela

professora regente antes do início da aplicação da PD, com o objetivo de tecer comentários e observações específicas da turma a fim de coletar dados dos/as participantes.

Quadro 9 - Formulário Conhecendo a galerinha

Conhecendo a galerinha	
Objetivo	Conhecer a realidade dos/as estudantes a fim de reter dados para a pesquisa.
Conteúdos	Questões de cunho pessoal/socioeconômico.
Perguntas	1. Você mora no centro ou na periferia? 2. Como você se identifica racialmente? preto/a, pardo/a, branco/a, indígena, amarelo/a ou prefiro não responder. 3. você já sofreu ou presenciou alguma situação de racismo? você já sofreu ou presenciou alguma situação de racismo? Se sim, e quiser compartilhar, descreva. 4. Você pretende continuar estudando após o Ensino Médio? 5. Você sabe o que são cotas? 6. Você deseja entrar em uma Universidade? 7. Os responsáveis por você completaram até que nível de escolaridade? 8. Que tipo de música, filmes ou conteúdos você consome com mais frequência? 9. A residência na qual você mora tem acesso a: água encanada, esgoto sanitário, energia elétrica, internet, computador, celular com acesso à internet? Ou nenhuma das opções?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A turma apresentou informações por escrito no formulário que consta no apêndice C, onde foram registradas algumas respostas sobre a pergunta: você já sofreu ou presenciou alguma situação de racismo?. A aluna Mônica respondeu que “Eu já presenciei na minha antiga escola, onde tinha uma professora negra que sofreu racismo de alguns alunos, só porque eles não gostavam da matéria dela”; Vinícius responde: “E tinha um amigo que ele se considerava preto e outros meninos não gostava dele por isso e xingavam”; Iasmin diz: “Quando eu tinha 6 anos, chamei um menino para brincar comigo, mas ele riu e me chamou de macaca feia”. Apesar dessas respostas significativas, a turma não discutiu suas vivências oralmente no primeiro momento de aula. É perceptível que a turma se sentiu acanhada em comentar seus relatos pessoais.

A professora regente também criou um grupo no aplicativo de celular (*WhatsApp*) nomeado Literatura na Escola com o consentimento dos pais e dos/as alunos/as para facilitar a comunicação e os combinados das aulas, além de envio de livros e materiais. Foi estabelecida a aplicação de formulários no início e ao fim de todos os momentos em sala, com exceção do momento Catarse e Prática Social Final. Os formulários apresentados nos Apêndices E, F, G,

H e I reúnem questionamentos relacionados aos conteúdos e às discussões desenvolvidas em vários os momentos da PD, constituindo instrumentos essenciais para a coleta e a análise dos dados da pesquisa.

No quadro a seguir, é apresentada a organização da Prática Social Inicial, primeiro momento segundo a PHC.

Quadro 10 - Prática Social Inicial

1º momento: Prática Social Inicial- Aula de Língua Portuguesa (50 minutos) 23/05/2025	
Objetivo	Identificar o nível de desenvolvimento atual dos/as educandos/as, partindo do conhecimento prévio deles/as e da professora sobre racismo, iniciando o diálogo com a pergunta: o que é racismo estrutural?
Conteúdos	Preconceito Racial. Racismo estrutural. Escravização no Brasil.
Desenvolvimento	a) Anunciar o conteúdo a partir da pergunta: o que é racismo estrutural? Após isso, foi exposto em slides notícias que retratam discriminações raciais, a fim de iniciar o diálogo e proporcionar comentários dos/as alunos/as. Esse momento foi gravado em áudio pela professora regente. b) Incitar os/as alunos/as a pensar sobre práticas que já vivenciaram ou perceberam que envolviam situações de hierarquia racial promovidas pelo racismo por meio de uma roda de conversa. Foi incentivado que a turma gerasse depoimentos próprios ou de pessoas próximas que já foram discriminadas pela cor de suas peles. c) Em seguida, foi apresentado e discutido o vídeo da cantora Mc Carol intitulado “O Brasil é um país racista?” anexado ao canal GNT pela plataforma do YouTube. Decorridos vários momentos de diálogos, os/as estudantes foram indagados, por fim, sobre o que gostariam de saber mais. d) Foi solicitado que os/as estudantes respondessem ao formulário “Saber Mais” que consta no apêndice D destacando o que gostariam de saber além do que foi exposto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

O primeiro momento descrito como Prática Social Inicial da PD foi organizado dentro do auditório na Unidade Escolar e a professora regente expôs abertamente aos/às estudantes a pedagogia previamente escolhida, sendo esta a PHC segundo Gasparin (2012). O objetivo geral da PD foi claramente explicitado para os/as alunos/as: promover o ensino antirracista na escola. Para isso, cada momento foi abordado com objetivos específicos, em consonância com a perspectiva defendida por Gasparin (2012, p. 22), segundo a qual “o estabelecimento dos objetivos é sempre um processo dialético que envolve o que se pretende alcançar socialmente

e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos para tal fim”. Essa organização, além de estruturar o percurso metodológico, foi bem recebida pelos/as estudantes.

Durante a exposição do primeiro momento, os/as estudantes mostraram-se inicialmente dispostos/as a expressar críticas ao sistema escolar e às metodologias de ensino utilizadas pelos/as docentes. Entretanto, a participação no decorrer da PD foi se dissipando. A discussão foi contínua, mas tímida e foi iniciada com a professora regente questionando o racismo no Brasil. A partir do planejamento do quadro acima, os/as alunos/as foram encorajados a expor suas vivências acerca do conteúdo proposto e perguntas dispostas no formulário. Nesse sentido, os/as estudantes foram incentivados a discutirem a partir do formulário preenchido sobre a seguinte pergunta: “o que é racismo estrutural?”. Essa pergunta gerou respostas que rapidamente seguiram para as características físicas que as pessoas têm e qual seria o preconceito velado inserido nas situações de violência policial cotidiana.

A aluna Mônica respondeu em áudio que: “geralmente as pessoas consideram as pessoas negras, pessoas que cometem crimes, que roubam, por isso que é racismo” sendo apoiada pelos/as estudantes da turma. Essa perspectiva estabelece um diálogo histórico com a antropologia criminal de Cesare Lombroso, a qual defendia que a criminalidade seria determinada por características biológicas inerentes ao indivíduo, enraizadas em seu próprio corpo e foi dialogada com a turma. Essa ideia é equivocada visto que reduz o crime a fatores biológicos, desconsidera o contexto social e carece de base científica sólida além de reforçar preconceitos e práticas discriminatórias. Essa discussão é retomada e explorada teoricamente nos momentos seguintes.

A participação dos/as estudantes é imprescindível para que o primeiro momento do método se realize, visto que o/a professor/a regente irá relacionar a construção do conhecimento escolar a partir da realidade a fim de que o/a aluno/a perceba “alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses (Gasparin, 2022, p. 15). Para concretizar essa ação, a professora regente expôs várias notícias retiradas de portais oficiais de jornais em slides, para que os/as estudantes pudessem identificar alguma situação que já presenciaram ou sofreram. Esse momento foi muito positivo e se integrou muito bem à proposta da Prática Social Inicial, visto que esse momento

é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela (Gasparin, 2012, p.21).

Em seguida, foram apresentados quatro trechos, organizados no Anexo A, intitulado Trechos da obra Quarto de Despejo discutidos em sala. A partir deles, promoveram-se as reflexões dos/as estudantes, articuladas também às impressões iniciais sobre o vídeo compartilhado no grupo Literatura na Escola. O debate protagonizado no vídeo por Mc Carol com o público possibilitou diálogos no decorrer de todos os momentos da PD. A participação da classe foi tímida durante a aula, visto que foi um dos primeiros momentos da discussão do conteúdo e que foi necessário refletir sobre a realidade dos/as alunos/as e o debate sobre suas próprias vivências acerca da violência racial. Ao final da aula, foi solicitado que os/as estudantes respondessem a um formulário explicitando o que gostariam de saber mais. Dentre algumas respostas, foi possível identificar vários questionamentos da turma que foram discutidos no decorrer da PD como: “Sobre a história que causou o “motivo” do racismo no Brasil” outro aluno responde que gostaria de saber “Por que o governo não procura medidas para reduzir o racismo no Brasil? Pois eles ajudaram a construir o país que temos hoje”. Dessa maneira, pode-se observar que, apesar da pouca participação da sala, esse momento inicial possibilitou questionamentos curiosos.

Figura 2-Diálogo com Mc Carol 1



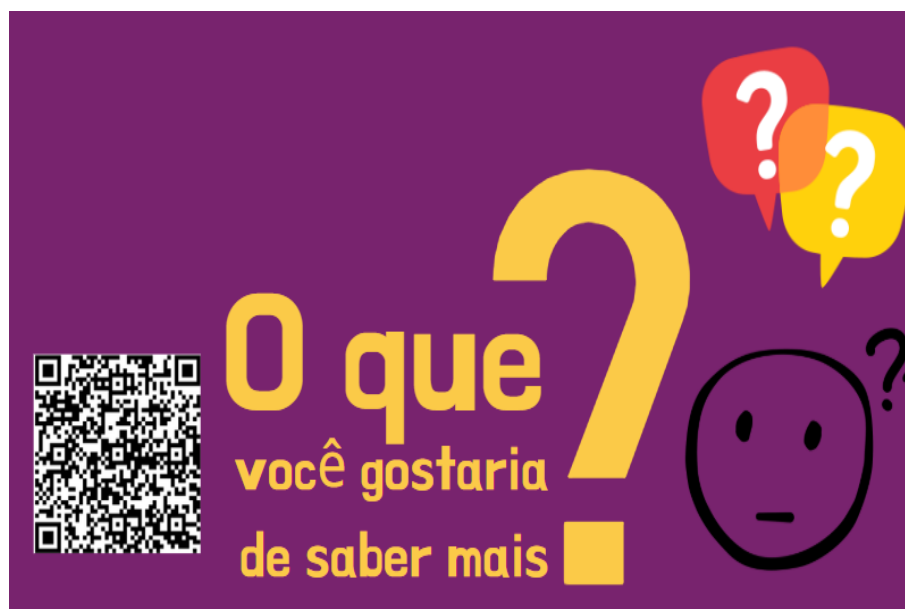
Fonte: Canal GNT (2019).

No vídeo proposto, a cantora Mc Carol lança a afirmação “O Brasil é um país racista” e recebe públicos diversos (pessoas brancas e negras de diferentes idades) para debater a

afirmativa. Nesse sentido, a proposta do quadro é provocar a reflexão a partir do confronto de ideias, vivências e percepções sobre a realidade social brasileira. O diálogo traz relatos pessoais e experiências cotidianas que evidenciam como o racismo se manifesta de forma estrutural no país, desde situações de preconceito explícito até práticas naturalizadas de exclusão. A artista Mc Carol defende que o racismo está enraizado na sociedade brasileira, refletido em desigualdades sociais, econômicas e culturais. Ao longo da conversa, os/as participantes expõem suas opiniões, questionam suas próprias vivências e confrontam a ideia de que o Brasil seria um país “cordial” ou “sem racismo”. Dessa forma, o debate promove uma reflexão crítica e busca desconstruir a visão de que os casos de racismo são isolados, destacando que se trata de um fenômeno histórico e sistêmico. Assim, o vídeo evidencia que o racismo no Brasil é estrutural e cotidiano, afetando diferentes esferas da vida social e estimulando tanto os/as participantes quanto o público a repensarem seus olhares sobre a questão racial.

A seguir, apresenta-se a Figura 3, considerada relevante por evidenciar a organização dos slides utilizados na aula, especialmente no que se refere à disponibilização do *QR Code* para acesso dos/as estudantes aos formulários que foram respondidos em cada etapa da Proposta Didática.

Figura 3-*QR Code* para acessar o formulário



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O formulário apresentado no Apêndice F buscou identificar quais aspectos que a turma gostaria de aprofundar a partir dos conteúdos trabalhados durante o momento de aula. Os/as estudantes foram orientados/as a responder o material para que, nos encontros seguintes, suas

dúvidas e curiosidades pudessem ser contempladas. No quadro a seguir, apresenta-se a organização do segundo momento, evidenciando como foi planejado.

Quadro 11 – Problematização 1

2º momento: Problematização 1-Aula de Língua Portuguesa (90 minutos) 02/06/2025	
Objetivo:	Explicar os principais problemas relacionados à prática social, vinculados ao conteúdo que será estudado.
Conteúdos:	Preconceito Racial. Racismo Científico.
Desenvolvimento:	a) A discussão da aula anterior foi relembrada. Após a recordação, os/as alunos/as foram orientados a responderem o formulário “Problematização 1” que consta no apêndice E com as seguintes questões: o que é racismo? o que é racismo estrutural? exponha o que você sabe sobre o período da escravização no Brasil. Você conhece algum autor/autora negro/a? Se sim, cite quem são. Você acha que a Literatura Negra é reconhecida no Brasil? Na sua opinião, você acredita que as pessoas negras ocupam muitos cargos de poder? Os diálogos serão gravados pela professora regente. b) O objetivo é que os/as alunos/as problematizem a questão racial no Brasil levando em consideração as dimensões científica, conceitual e cultural. c) Foram apresentados em slides os conceitos de racismo, preconceito, discriminação. Além disso, as seguintes leis foram discutidas: Lei áurea e a Lei da vadiagem, rememorando e problematizando a história do Brasil colônia. Nesse sentido, os/as estudantes puderam rememorar as raízes históricas do racismo no Brasil e observaram a criminalização de atos racistas ao longo da Constituição Federal e Direitos Humanos a partir de leis como a Lei do crime racial. Em seguida, foram apresentados canais de denúncias para que os/as alunos/as pudessem contatar caso presenciem situações racistas. Após isso, foi apresentado um vídeo retirado do YouTube no Canal Preto intitulado “Entenda o que é racismo estrutural”, a fim de endossar a discussão juntamente com a pergunta orientadora da professora regente “Você é racista?” para que os/as alunos/as pudessem expressar suas percepções. Na sequência, a pergunta orientadora da professora “O que é Literatura Negra?”, possibilitou a abertura da discussão sobre as autoras Djamila Ribeiro e Carolina Maria de Jesus e suas obras, a fim de discutir sobre o porquê os/as estudantes não terem acesso a obras de autores/as negros/as na escola e a importância da leitura de diversas produções literárias. Particularmente a obra de Jesus, para provocar reflexão, dar visibilidade e promover justiça social a partir das vivências de Carolina como mulher negra e favelada em uma São Paulo higienista para que reflitam e relacionem criticamente sobre direitos humanos, desigualdade e racismo. d) Mais um trecho do vídeo de Mc Carol foi discutido nessa aula para dar continuidade às discussões sobre racismo. e) Por fim, os/as estudantes foram orientados a ler quatro trechos do livro Quarto de despejo da autora Carolina Maria de Jesus definidos pela professora regente proporcionados a partir do material impresso entregue na primeira aula que constam no anexo A. Esse primeiro momento de acesso à obra foi definido para que os/as estudantes pudessem articular os trechos literários aos conceitos e rememoração histórica abordados em aula. Foi orientado também que esses registros fossem levados pelos/as estudantes para a próxima aula. f) Na finalização da aula, foi disponibilizado um questionário com as mesmas perguntas do início da aula, a partir de um QR Code projetado em slide, a fim de que a professora regente pudesse analisar os dados e a construção de conhecimento dos/as alunos/as proporcionado pelas discussões em sala.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

O momento inicial da aula foi marcado pela aplicação do formulário com as perguntas apresentadas no quadro acima. As problemáticas também apontadas pelos/as estudantes na aula anterior foram anotadas e discutidas no decorrer da PD. Nesse sentido, foi problematizada nesta aula a história brasileira desde o Brasil colônia e as leis que surgiram a partir da necessidade do combate ao racismo no Brasil. A classe pôde ponderar sobre as aplicações de leis e os momentos históricos que marcaram relações de poder e discriminação contra a população negra no Brasil. Nesse contexto, os conceitos definidos acima

devem ligar-se às necessidades dos alunos e à realidade sociocultural como um todo. Enfim, os alunos não aprendem somente o que desejam, mas devem se apropriar do que é socialmente necessário para os cidadãos de hoje (Gasparin, 2012, p.29).

No decorrer do momento inicial, os/as estudantes articularam esses conhecimentos com questionamentos da prática social a partir das perguntas que eles/elas ofereceram no formulário no Apêndice F: Saber Mais em que consta o que gostariam de saber mais sobre o conteúdo explicitado na aula anterior que foram: Gabriela: “Gostaria de saber mais sobre o racismo estrutural e ver o porquê desse tipo de racismo através da história”; a aluna Suzana comenta “Sei o que é racismo, mas não sei ao exato quando se acrescenta a palavra estrutural. Gostaria de saber mais algumas leis, sei que existe leis que defende quem sofre o racismo, mas não sei quais nem o que elas dizem” e a aluna Mônica “Sobre a história que causou o motivo do racismo no Brasil”. Dessa maneira, a problematização se concretiza durante a aula, visto que ela

[...] representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, comprovada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as critérios sociais de aplicação desse conhecimento (Gasparin, 2012, p.34).

É no questionamento da realidade e do conteúdo que a problematização se concretiza, momento em que a professora regente e pesquisadora evidencia aos/as estudantes a relevância da apropriação do conhecimento proposto, em função das demandas sociais historicamente constituídas e de sua inserção no mundo atual. A rememoração do vídeo de Mc Carol trouxe várias discussões e participação dos/as estudantes, em que a aluna Mônica comentou que o racismo “Além do preconceito, envolve a classe social”. Essa relação da totalidade que a aluna exerceu em aula é um dos objetivos da PHC visto que

no mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, frequentemente, proporcionam a perda da totalidade, busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade (Gasparin, 2012, p.3).

A totalidade, então, é enxergada pela estudante. “Assim, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada (Gasparin, 2012, p.3). Em seguida, a professora regente iniciou uma discussão sobre quatro trechos retirados da obra de Jesus (2022), expostos em slides para problematizá-lo em meio à turma. Os/as alunos/as ficaram curiosos em relação ao título Quarto de despejo, mas não produziram muitos comentários. Foi orientado que os/as estudantes preenchessem um formulário sobre cada trecho para ser discutido na próxima aula.

Figura 4-Alunos/as participando da problematização



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 5-Diálogo com Mc Carol 2



Fonte: Canal GNT (2019).

A problematização foi marcada pela discussão acerca da existência do racismo no Brasil. No vídeo apresentado, a cantora MC Carol posiciona-se de forma afirmativa quanto à presença do racismo, enquanto a advogada Luciana, participante do debate, manifesta discordância, defendendo a ideia de que não haveria racismo, mas apenas uma questão socioeconômica. Segundo sua perspectiva, à medida que essa condição é superada, ocorre a ascensão da população negra às camadas superiores da “pirâmide social”, fazendo com que a questão racial e a cor da pele não tenham relevância. É importante enfatizar a contradição das ideias das duas mulheres, que foi observada atentamente pelos/as alunos/as. No quadro a seguir, apresenta-se a organização da problematização, evidenciando seu planejamento.

Quadro 12 – Problematização 2

2º momento: Problematização 2-Aula de Língua Portuguesa (50 minutos) 03/06/2025	
Objetivo:	Explicar os principais problemas relacionados à prática social, vinculados ao conteúdo que será estudado, expondo o apagamento de autoras negras dentro e fora da escola e de que maneira o racismo contribuiu/contribui para essa falta de representação delas.
Conteúdos:	Literatura Negra. Segregação Racial. Produção Científica.
Desenvolvimento:	a) A aula anterior foi rememorada. Os/as alunos/as apresentaram os comentários realizados a partir de quatro recortes dos textos contidos na obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada de Carolina Maria de Jesus que constam no anexo A. A orientação foi de que eles/elas relacionassem, por meio de registros no formulário “Comentários da Obra” que consta no apêndice F, a vida e a obra de Jesus (2019) levando em consideração as dimensões científica, conceitual e cultural;

	b) Apresentação de Carolina Maria de Jesus a partir do vídeo disponibilizado no <i>Youtube</i> pelo canal Ativa biografia intitulado “Quem foi a escritora Carolina Maria de Jesus?”. c) Releitura compartilhada do material (trechos da obra). Foi iniciado a discussão sobre a produção da Literatura Negra e a finalidade da obra de Jesus, a turma compartilhou suas percepções com o intuito de estabelecer discussões, expondo suas percepções da leitura e disponibilização do livro <i>Quarto de despejo</i> para que os/as estudantes iniciassem a leitura completa da obra para discussões posteriores.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Nesse momento, os/as alunos/as puderam discutir as impressões que tiveram dos trechos da obra de Jesus (2022). A discussão foi guiada pela participação da turma acerca dos comentários realizados no formulário anterior. A participação da classe foi tímida e apesar do exercício ter como objetivo comentarem suas respostas no formulário, não houve muitas observações. Entretanto, no formulário Comentários da Obra, a aluna Suzana expressou que “Em todo o texto fica explícito a pobreza, as dificuldades, a desigualdade e as consequências. Quem está no poder manipula o povo para pensarem que estão sendo beneficiados, mas na verdade estão sendo totalmente enganados. O único que sai em vantagem é governo pois ele está procurando melhoras para si e não para o povo. Hoje pode se haver leis em que exigem a igualdade, mas verdadeiramente nunca foram cumpridas”. Assim,

o processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica (Gasparin, 2012, p.6).

O tipo de escrita de Jesus também foi discutido pela professora, mas nenhuma observação foi realizada pelos/as alunos/as. A resistência da escrita de Jesus apesar da rotina extenuante e da pobreza é muito significativa, pois Carolina, com apenas alguns anos de escolaridade, rompeu barreiras de classe, raça e gênero ao usar a palavra como forma de denúncia e sobrevivência. Nesse sentido, escrever era, para ela, um ato de afirmação de sua humanidade diante da marginalização, um modo de registrar experiências que a sociedade preferia silenciar. Assim, a Literatura de Carolina não é apenas testemunho (por meio do seu diário), mas também instrumento de luta e resistência, capaz de questionar estruturas de desigualdade e de abrir espaço para vozes historicamente silenciadas. Dessa maneira,

a importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de

maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber (Djamila, 2019, p.64).

Desse modo, contestar quem ocupa o espaço da Literatura e da produção do saber é necessário, visto que a produção literária reflete as relações de poder, sendo, assim, um lugar de disputa. No quadro a seguir, apresenta-se a organização do terceiro momento, evidenciando seu planejamento.

Quadro 13 – Instrumentalização 1

3º momento: Instrumentalização 1- Aula de Língua Portuguesa (90 minutos) 09/06/2025	
Objetivo	Possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico.
Conteúdos	Racismo Científico. Teorias Raciais no Brasil. Eugenia. Fenótipo. Raça.
Desenvolvimento	a) Inicialmente foi aplicado o formulário que consta no Apêndice G com as seguintes perguntas: você já cometeu atos racistas? Justifique. O que é racismo científico? O que é eugenia? Somos de raças diferentes? O que é fenótipo? Você acha que o fenótipo negro é socialmente aceito? O que mais chamou a sua atenção durante a discussão do conteúdo? Esse momento foi gravado em áudio pela professora regente; b) A professora expôs um trecho do vídeo de Mc Carol já discutido anteriormente, mas que discute especificamente sobre o conceito de raça para realizar a abertura do conteúdo histórico e científico; c) Foi abordado o conceito de racismo científico: em slides, professora e também pesquisadora apresentou de que forma o racismo científico reforçado no século XIX foi responsável pela hierarquização de raças. Além disso, foram apresentados cientistas que disseminaram as teorias raciais do século XIX com estratégias eugênicas, como Francis Galton (Europa) e Renato Kehl (no Brasil). Em seguida, a professora regente e também pesquisadora apontou um questionamento inicial para incentivar o debate por meio de uma roda de conversa: somos de raças diferentes? Esse questionamento gerou várias dúvidas entre os participantes. Por fim, a partir da exposição de outro relato de Mc Carol em vídeo, a cantora faz um depoimento sobre já ter sido abordada por policiais por fator racial. Esse relato é imprescindível para que houvesse a discussão sobre fenótipo e preconceito; d) Para a finalização da aula, foi ofertado novamente um formulário com as questões iniciais já apresentadas no início da aula com a adição da pergunta: o que mais chamou sua atenção durante a discussão do conteúdo? Esses dados são necessários para que a professora regente possa analisar a aprendizagem dos/as estudantes no decorrer das discussões.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Primeiramente, foi orientado que a classe respondesse ao formulário com as perguntas no quadro acima, que guiaram a aula, seguidas de explicações da professora regente. Nesse sentido,

os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. Dentro dessa perspectiva, não mais se

adquire o conteúdo por si mesmo; a apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade (Gasparin, 2012, p. 51).

Nesse contexto, após a transmissão de um trecho do vídeo de Mc Carol que discute sobre o conceito de raça, os/as alunos/as foram questionados sobre a construção social desse conceito. A aluna Gabriela responde “Então, pra mim assim, depende. Se a gente for falar de etnia realmente existe raças diferentes, mas, tipo, se for falar somente da palavra raça eu acredito que seja somente a raça humana”. Em seguida a aluna Iasmin comenta “Deixa eu ver se eu entendi, ela estava falando que raça é as pessoas que são chineses, portugueses não sei o quê? Eu não concordo, porque pra mim raça até onde eu sei é pessoa preta, amarela branca não sei o quê. Isso que ela tá falando é etnia, acho que ela confundiu raça com etnia”.

O vídeo de Mc Carol proporcionou o diálogo histórico sobre a ampliação da eugenia no Brasil, a partir de ideais de Renato Kehl, essa pseudociência foi usada para eliminar características “indesejáveis”, de grupos diferentes, enxergados socialmente como apontado pela aluna Gabriela: “com genética ruim”, pelo ponto de vista dos cientistas da época. Logo, o objetivo do pensamento eugenista era promover uma sociedade “superior” como bem apontado pelo aluno Vinícius “Perfeitas assim... inteligentes, bonitas, brancas”. Essa ideia foi problematizada na sala de aula, visto que essa visão condenava e ainda condena determinada parcela da sociedade que não se encaixa nos padrões da burguesia. Dessa maneira, o conteúdo historicamente acumulado é usado pelos/as alunos/as para refletir teoricamente sobre os problemas da sociedade. Os problemas sociais, assim, se tornam centro do processo ensino-aprendizado, em que

os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. O conjunto de ações é sempre perpassado pela contradição cognoscitiva entre a subjetividade dos alunos e a objetividade do conteúdo a ser aprendido. O confronto entre o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor implica que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo (Gasparin, 2012, p. 52).

Ao final, a classe discutiu sobre o preconceito e suas consequências, principalmente quando esta é aplicada à segurança pública que opera certos “padrões”, associando determinadas características físicas, vestimentas ou pertencimentos territoriais à criminalidade.

Essa delimitação preconceituosa de relacionar características físicas à valores morais do que seria superior/civilizado e inferior/criminoso ainda reflete nas relações sociais. Nesse sentido, o aluno Vinícius comenta “tipo assim, a maioria dos policiais deve na cabeça deles colocar um padrão tipo assim se está em tal lugar com tal roupa tem que ser parado tem que apanhar tem que ser preso e tal...”. Essa lógica evidencia a permanência de uma racionalidade classificatória que vincula aparência a juízos morais, estabelecendo distinções entre o que seria “civilizado” e “criminoso”.

Essa perspectiva dialoga historicamente com a antropologia criminal de Cesare Lombroso, que sustentava que o crime seria um fato biológico inscrito no corpo. Para Lombroso, os chamados “estigmas anatômicos” indicariam uma predisposição natural à delinquência, configurando a figura do “criminoso nato”. Segundo analisa Stephen Jay Gould (1980), na obra *A falsa medida do homem*, essas teorias integravam o determinismo biológico que buscava legitimar desigualdades sociais. Embora o discurso hodierno não se fundamente explicitamente na biologia, a associação entre aparência e periculosidade reproduz a mesma matriz histórica que naturaliza a exclusão e sustenta práticas discriminatórias. Segundo o autor, Lombroso teorizava que “para compreender o crime, é preciso estudar o criminoso, não a forma como este foi criado, sua educação ou as dificuldades que podem tê-lo incitado a roubar ou pilhar” (Gould, 2014, p. 148).

A fala do estudante evidencia a percepção de que a suspeição muitas vezes é construída a partir de características externas, e não de comportamentos efetivamente observados. Nesse processo, atributos visíveis passam a ser interpretados como sinais prévios de culpabilidade, produzindo generalizações que associam aparência a práticas consideradas suspeitas.

Figura 6-Instrumentalização

Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2025).

Está registrada na Figura 6 a participação da classe na primeira aula de instrumentalização, na qual foi abordado o conceito de racismo científico com a disseminação da eugenia por Renato Kehl, no Brasil. No quadro a seguir, apresenta-se a organização do terceiro momento, evidenciando sua organização e planejamento.

Quadro 14 – Instrumentalização 2

3º momento: Instrumentalização 2- Aula de Língua Portuguesa (50 minutos) 10/06/2025	
Objetivo:	Possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico.
Conteúdos:	Higienismo. Genocídio. Miscigenação. Ideologia do branqueamento.
Desenvolvimento:	a) Abertura da aula com a aplicação do formulário que consta no Apêndice H com as seguintes perguntas: O que é etnia? Por que o nome do livro de Carolina se chama Quarto de despejo? Qual é a relação entre os conceitos que você aprendeu e o livro "Quarto de despejo"? O que são favelas? O que é ideologia do branqueamento? O que é genocídio? O que foi o movimento higienista/ higienismo? A miscigenação eliminou o racismo? Justifique. Todas as perguntas foram discutidas e conceituadas durante a aula em slides apresentados pela professora regente. Esse momento foi gravado em áudio pela professora; b) O livro de Jesus (2022) foi novamente mencionado durante essa aula, visto que foi necessário para relacionar o tipo de moradia de Carolina (favela) com o movimento higienista disseminado no Brasil a partir do século XX. Outro recorte do vídeo de Mc Carol foi incorporado na aula e a discussão da pintura “A redenção de Cam” de Modesto Brocos (1895) finalizou a discussão; c) O fechamento da aula foi marcado pela reaplicação do formulário com as perguntas dispostas inicialmente antes da discussão do conteúdo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Este momento foi marcado pela intensa participação da turma, que teceu comentários sobre o conteúdo discutido e a obra de Jesus (2022). Primeiramente os/as estudantes foram orientados/as a responderem um formulário com as questões descritas no quadro acima, para que a aula fosse orientada por elas. Nesse contexto, a classe foi interpelada sobre a relação entre o título da obra e o conteúdo em que a aluna Mônica comenta que “Quarto de despejo seriam as favelas porque como ela fala quarto de despejo, eu imagino como você falou, que no centro tem pessoas que vivem melhor e as pessoas mais pobres menos favorecidas são jogadas para favela, então acho que é por isso que é chamado quarto de despejo”. Após isso, o aluno Vinícius expressou um exemplo de segregação social, a partir de uma lógica higienista na cidade de São Paulo na qual sua mãe reside. Ele comenta “A minha mãe falou que tem um shopping em São Paulo que você não consegue entrar a pé, somente de carro”. Nesse momento é imprescindível a mediação do professor regente, em uma relação triádica: aluno, conteúdo, professor.

Nesse processo, a visão cotidiana dos alunos a respeito do conteúdo é comparada ao conteúdo sistematizado. Por isso, constitui um dos pontos centrais do processo de instrução escolar. O professor, ao trabalhar com os alunos, leva-os a passar dos conceitos cotidianos aos científicos, respondendo aos desafios da Prática Social Inicial e às dimensões do conteúdo propostas na Problemática e trabalhadas nesta fase da Instrumentalização. Aqui o conteúdo científico é analisado e cotejado com o conhecimento cotidiano (Gasparin, 2012, p. 53).

É importante destacar que na relação: aluno, conteúdo e professor “nenhum dos três elementos do processo pedagógico é neutro, todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm” (Gasparin, 2012, p. 49). Nesse contexto,

primeiro, o professor faz sua leitura do conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o à disposição dos alunos que, por sua vez, o refazem, o reconstróem para si, tornando-o seu, dando-lhe um novo sentido. Por isso mesmo, o conteúdo nunca é neutro, nem para o professor porque o recebe de outros pensadores, nem para os alunos porque estes o apreendem através da leitura e interpretação de um professor, socialmente condicionado. A mediação implica, portanto, releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento (Gasparin, 2012, p. 111).

O conteúdo historicamente acumulado foi usado pelos/as alunos/as para refletir teoricamente sobre os problemas da sociedade. Os problemas sociais, assim, se tornam centro do processo ensino-aprendizado. Dessa maneira, direciona-se o olhar do/a aluno/a para que reconheça a contradição da sociedade e a própria estrutura capitalista. O fechamento da aula, então, foi marcado pela reaplicação do formulário com as perguntas respondidas no início da aula. No quadro a seguir, apresenta-se a organização do terceiro momento, evidenciando seu planejamento.

Quadro 15 – Instrumentalização 3

3º momento: Instrumentalização 3- Aula de Língua Portuguesa (90 minutos) 17/06/2025	
Objetivo:	Possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico.
Conteúdos:	Cotas sociais e raciais. Ações afirmativas.
Desenvolvimento:	a) Aplicação inicial do formulário que consta no Apêndice I com os seguintes questionamentos: O que são cotas? O que são cotas raciais? De acordo com o vídeo assistido no Youtube, este que foi centro das nossas discussões. Você acredita que as cotas “rebaixam” as pessoas negras? Por que as cotas foram criadas? Quem precisa das cotas? As ações afirmativas têm qual serventia? Todas as perguntas foram discutidas e conceituadas durante a aula em slides apresentados pela professora regente; b) Exposição do vídeo do YouTube: Tudo sobre cotas raciais e sociais no ENEM pelo canal Curso ENEM gratuito; c) Discussão sobre o que são as cotas, seu surgimento e sua finalidade; d) ENEM e entrada na Universidade Pública; e) O fechamento da aula foi marcado pela reaplicação do formulário com as perguntas dispostas inicialmente antes da discussão do conteúdo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Nessa aula, inicialmente a classe foi orientada a responder ao formulário sobre as questões apresentadas no quadro acima. Foi discutido sobre o surgimento das cotas sociais e sua finalidade. Como este momento não foi gravado, houve apenas comentários realizados nos formulários. A classe apresentou comentários divergentes entre o formulário aplicado no início e no formulário aplicado ao fim da aula. Nesse sentido, o formulário inicial, na pergunta “Quem precisa das cotas?”, as seguintes respostas foram recolhidas: “Candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas”; “As pessoas que se interessam em alguma instituição ou rede de ensino público”; “Não sei descrever”. Todavia, no formulário final foram recolhidas: “São os grupos sociais que são marginalizados ou excluídos da sociedade”. “Pessoas de escolas pública, negros, deficientes”, “Pessoas negras, pardas, mulheres, indígenas etc.” “Nós, pois fazemos

parte de um grupo discriminado”. Esse último comentário, portanto, transparece o reconhecimento de sua condição como proletário. Nesse contexto,

essa aprendizagem, segundo Saviani (1999, p. 81), não é neutra, mas política e ideológica, direcionada intencionalmente às classes trabalhadoras. Teoricamente, a construção do conhecimento efetua-se de um ponto de vista oposto ao das elites. Trata-se (...) da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (Gasparin, 2012, p.52).

A compreensão desse lugar discriminado é importante para que o/a aluno/a direcione sua atenção para a totalidade, sendo ela: política, econômica e social e que reconheça a desigualdade social e a importância das ações afirmativas para combatê-la. No quadro a seguir, apresenta-se a organização do quarto momento, evidenciando seu planejamento.

Quadro 16 – Catarse

4º momento: Catarse- Aula de Língua Portuguesa (90 minutos) 23/06/2025	
Objetivo	Expressar a elaboração de uma nova forma de entender a teoria e a prática social.
Conteúdos	Gênero Textual Panfleto.
Desenvolvimento	a) Foi apresentado o gênero panfleto aos/às alunos/as com exemplos em slides; b) Nessa etapa, foi proposto que os/as estudantes se organizassem em grupos e estruturassem roteiros (que foram acompanhados e orientados pela professora) para compor panfletos conscientizadores. Esse panfletos foram confeccionados na plataforma <i>Canva</i> e, depois de finalizados, foram entregues na própria Unidade Escolar;
Avaliação	a) Avaliação oral, escrita e criativa (produção de panfletos conscientizadores); Os/as alunos/as foram avaliados a partir de suas participações orais durante os momentos, visto que os diálogos serão gravados para que a professora regente possa analisar os dados posteriormente e comparar a prática social inicial e a final a fim de evidenciar as novas percepções que os/as alunos/as geriram no decorrer da PD. Além disso, as respostas dos/das estudantes nos formulários aplicados durante os momentos foram fundamentais para auxiliar na análise da PD, visto que a gravação dos áudios em alguns momentos são inaudíveis por diversos fatores como barulho, interrupção da aula e tom baixo falado pelos/as estudantes. Todas as etapas: tanto escrita quanto oral foram importantes para ampliar e reforçar a discussão teórica da pesquisa. Nesse sentido, os/as alunos/as foram convidados a exporem por meio da escrita no caderno breves sínteses sobre o que não sabiam e aprenderam a partir da PD, e, por fim, foi sugerido que os/as alunos/as materializassem suas novas percepções sobre as relações étnico-raciais e criassem panfletos conscientizadores para que articulem de maneira formal e divulguem seus aprendizados para a instituição escolar de ensino.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Em primeiro lugar, o gênero panfleto foi apresentado à turma, sendo abordado a partir de uma concepção bakhtiniana de linguagem. Nessa perspectiva, foram analisados seus elementos

constitutivos como: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, além de suas condições de produção, circulação e finalidade comunicativa. Essa abordagem foi desenvolvida ao longo de todo o momento da catarse, com o objetivo de favorecer a compreensão dos estudantes acerca das características e do funcionamento do gênero e sendo retomada e aprofundada durante o processo de elaboração dos panfletos pelos/as estudante, realizado na mesma aula.

Segundo Gasparin (2012), o momento da catarse representa o ponto culminante do processo de aprendizagem, pois é nele que o aluno evidencia, de forma teórica e reflexiva, o nível superior de conhecimento que conseguiu atingir. Nesse estágio, o educando chega à síntese, demonstrando sua capacidade de apropriação dos novos conteúdos. Essa assimilação pode se dar de modo total ou parcial, mas sempre revela o avanço em direção a uma compreensão mais crítica e aprofundada, indicando que o processo educativo cumpriu sua função de possibilitar a reelaboração consciente do saber.

Ao todo, foram construídos dois panfletos, nos quais os/as estudantes organizaram os conteúdos e as reflexões construídas ao longo da PD. Os panfletos informam sobre a Lei de cotas e propõe o conhecimento acerca da Literatura Negra. Nesse contexto, o objetivo é de que o/a aluno/a compreenda o conceito de Racismo Estrutural em suas diversas dimensões, a fim de desenvolver uma consciência crítica sobre o tema, assumindo o compromisso efetivo de enfrentar e transformar práticas sociais que perpetuam a desigualdade racial no Brasil. Os panfletos conscientizadores produzidos pela turma estão consecutivamente nos Apêndices A e B.

Na sequência, são apresentados registros da turma durante a elaboração dos panfletos, os quais ilustram o desenvolvimento da atividade e a participação dos/as estudantes.

Figura 7-Catarse 1



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2025).

Figura 8-Catarse 2



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2025).

Figura 9-Catarse 3



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2025).

As Figuras 7, 8 e 9 ilustram o momento da catarse, em que os/as aluno/as estão concretizando os panfletos conscientizadores por meio de uma produção coletiva, visto que a plataforma Canva possui a opção de organizar uma atividade em equipes. Essa produção foi estruturada a partir das discussões durante os momentos e a turma articulou a apropriação do conhecimento sistematizado realizando panfletos de acordo com as discussões e conteúdos abordados na PD. A classe se concentrou na disseminação da política da lei de cotas, informação que é imprescindível aos/às estudantes, visto que são alunos/as da rede pública e muitos são baixa renda e jovens negros/negras. Essa produção culminou em panfletos conscientizadores que foram, posteriormente, entregues às turmas de 1º ano da escola do período vespertino, registrado e exposto nas Figuras 10, 11, 12 e 13 logo abaixo.

Figura 10-Entrega dos panfletos 1



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2025).

Figura 11-Entrega dos panfletos 2



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2025).

Figura 12-Entrega dos panfletos 3



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2025).

Figura 13-Entrega dos panfletos 4



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2025).

No quadro a seguir, apresenta-se a organização do quinto e último momento, evidenciando seu planejamento.

Quadro 17 – Prática Social Final

5º momento: Prática Social Final- Aula de Língua Portuguesa (50 minutos) 01/09/25	
Objetivo	Assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido, consistindo em um novo nível de desenvolvimento atual do educando.
Conteúdos	Consciência Racial. Ações transformadoras.
Desenvolvimento	a) O livro Pequeno Manual Antirracista (2019) foi discutido em tópicos com a turma, a fim de refletir sobre ações que são necessárias para o combate ao racismo;

	b) A partir de uma roda de conversa organizada pela professora, foram discutidas as percepções que os/as alunos/as conseguiram estabelecer com a PD, caso tenha sido positiva ou não e o porquê. c) Foi incentivado que os/as alunos/as comentassem sobre a importância desse conhecimento, além de reforçar o compromisso e as ações que a turma se dispõe a executar em seu cotidiano, pondo em efetivo exercício social o conteúdo científico adquirido.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Considerando que a leitura da obra foi orientada previamente, realizou-se, em sala de aula, uma discussão coletiva organizada por tópicos dos capítulos do livro *Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro* (2019), sob a mediação da professora regente. Nessa obra, são sugeridas pela autora várias reflexões para que os/as alunos/as se aprofundem nas discriminações estruturais e assumam a responsabilidade pela transformação da sociedade. A classe pôde expor as novas posturas adotadas a partir da participação da nova proposta de ação, organizado entre a docente e a turma no quadro a seguir.

Quadro 18 – Nova atitude prática e proposta de ação

Nova atitude prática	Proposta de ação
Conhecer outros/as autores/as negros/as.	Ler mais autores. Pesquisar no <i>Google</i> .
Denunciar atos racistas.	Fazer ligações, comunicar às autoridades competentes.
Ações coletivas.	Participar de grupos e movimentos sociais.
Explicar para membros familiares sobre o racismo.	Conversar, conscientizar e compartilhar informações.
Entender mais sobre a nossa história.	Pesquisar na internet e nos meios de comunicação.
Combater estereótipos e preconceitos nas redes sociais.	Produzir e compartilhar conteúdos informativos, conscientizadores e respeitosos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Com este produto educacional, buscou-se induzir práticas que possam contribuir para o aprofundamento do conhecimento dos/as alunos/as sobre as relações étnico-raciais no Brasil, no qual a prática metodológica é componente essencial, visto que desdobra a realidade e expõe a totalidade. A partir dos conteúdos discutidos durante a PD, os/as alunos/as refletiram sobre as discussões abordadas na interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa (Literatura) e Biologia, interligando os conceitos de racismo estrutural e racismo científico, a fim de serem conscientes sobre suas ações, práticas e falas dentro e fora da sala de aula, com o intuito de cessar práticas

preconceituosas a fim de promover o enfrentamento ao racismo. Promoveu-se, portanto, o respeito às diferenças étnico-raciais, para que compreendam a formação da história e identidade brasileira e se reconheçam como pertencentes a elas, a fim de cessar quaisquer práticas racistas dentro e fora do ambiente escolar.

5.4 Análise de dados

Nesta seção, serão descritas as participações obtidas a partir da aplicação da PD. Os dados recolhidos com base nas gravações dos momentos e das respostas dos formulários pelos/as estudantes foram analisados e interpretados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) segundo Moraes e Galiazzi (2016). A definição dessa base teórica para a análise de dados foi definida pela necessidade de compreender os fenômenos da fala e escrita dos estudantes. Além disso, a verificação dessas manifestações é realizada também à luz da PHC, buscando identificar compreensões relacionadas às contradições sociais, à desigualdade social e às perspectivas de transformação social.

A valorização do aspecto qualitativo dessa metodologia foi iniciado na área da Educação, em entrevistas com professores de ciências e explora uma metodologia que não se prenda ao positivismo com o intuito de superar a concepção de que só o conhecimento cientificamente comprovado, no sentido da ciência natural, é que é verdadeiro e real. A crítica evidenciada, então, se refere à necessidade de “repensar o significado de precisão e ênfase na valorização de aspectos quantitativos em prejuízo de caracteres qualitativos” (Moraes; Galiazzi, 2016, p.19).

Nesse contexto, a análise de dados da PD se pauta na interpretação de textos produzidos pela classe, investigando o que há de maneira subjetiva em suas falas e escritas, percorrendo as intuições que as informações reunidas oferecem a fim de atingir a essência dos fenômenos. Nesse sentido, os fenômenos analisados em um movimento fenomenológico-hermenêutico,

se apoiam na realidade e intencionalidade resididos na linguagem, dessa forma, a pesquisa fenomenológica vale-se essencialmente das manifestações orais e escritas dos sujeitos. É da análise destas que a pesquisa fenomenológica extrai as essências dos fenômenos investigados (Moraes; Galiazzi, 2016, p.29).

A análise seguirá três momentos definidos pelos autores, em que o primeiro: procura reconhecer a totalidade do fenômeno; segundo: descrever; e terceiro: evidenciar os aspectos essenciais do fenômeno em um movimento de compreensão e interação dialética entre método e objeto. Dessa maneira, “a ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende

testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.33).

Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista. Isso requer que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações construídas a partir dos textos analisados. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro polo, o autor do texto original (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.39).

Seu ciclo é composto por três movimentos interligados: a desmontagem dos textos, em que ocorre a unitarização das informações; o estabelecimento de relações, que corresponde à categorização dos elementos identificados; e, por fim, a captação do novo emergente, momento em que se constrói o metatexto, integrando a análise às compreensões teóricas. Esse percurso não se dá de forma linear, mas em constante interação entre descrição, interpretação e reflexão, permitindo ao pesquisador uma compreensão mais profunda e crítica do objeto investigado.

As “pesquisas de caráter qualitativo podem se valer de uma análise textual” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.18), pois, mostra-se como uma abordagem fecunda para compreender os significados presentes nos textos, uma vez que permite ao pesquisador desmontar o material, unitarizando-o em fragmentos significativos, estabelecer relações por meio de categorias e, posteriormente, produzir um metatexto que expresse o novo emergente. Esse processo não apenas organiza os dados, mas também possibilita a construção de interpretações fundamentadas e críticas. Nesse contexto, embora a pesquisa utilize a Análise Textual Discursiva (ATD) de base hermenêutica e fenomenológica, buscando compreender e interpretar os sentidos produzidos nas falas, experiências e percepções dos sujeitos participantes, a investigação também se fundamenta epistemologicamente no materialismo histórico-dialético (MHD). Assim, compreende-se que as experiências subjetivas não são produzidas de forma isolada ou apenas no campo da consciência individual, mas constituídas historicamente a partir das condições materiais, sociais e culturais que interferem a realidade dos sujeitos. Desse modo, a análise procura articular a interpretação dos discursos e significados produzidos pelos/as estudantes às determinações históricas e estruturais presentes nas relações sociais, reconhecendo as tensões existentes entre a centralidade da subjetividade presente na hermenêutica e fenomenologia e a ênfase na materialidade histórica defendida pelo materialismo histórico-dialético.

O produto educacional envolveu cinco estudantes, com idades entre 15 e 16 anos, regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Médio técnico integrado da rede pública de ensino de Rio Verde (GO). Os/as alunos/as se autodeclararam da seguinte forma: um menino branco (Vinicius), quatro meninas pardas: Mônica, Iasmin, Gabriela e Suzana (nomes fictícios). Vinicius, Mônica e Iasmin alegam que já sofreram ou presenciaram situações racistas, Gabriela preferiu não se posicionar e Suzana responde que nunca presenciou. Essas informações constam nas respostas que os/as estudantes escreveram no formulário “Conhecendo a galerinha” que consta no Apêndice E. Esses sujeitos de pesquisa são oriundos do bairro periférico, em bairros próximos da unidade escolar, contexto que confere à investigação uma dimensão significativa, pois insere a análise no espaço concreto com o racismo estrutural e científico, em diálogo com experiências periféricas e raciais dos/as alunos/as.

A coleta de dados ocorreu por meio de onze formulários nomeados como: Conhecendo a galerinha; Saber Mais; Problematização 1; Problematização 2: Comentários da obra; Instrumentalização 1; Instrumentalização 2; e Instrumentalização 3, com perguntas semiestruturadas, aliado a gravação de áudio durante as aulas. É importante ressaltar que em alguns momentos os formulários foram reaplicados, caracterizando o início e o final dos seguintes momentos: Problematização 1, Instrumentalização 1; Instrumentalização 2; Instrumentalização 3.

As perguntas que constam nos formulários da PD estão organizadas de acordo com os objetivos específicos definidos em cada momento, relacionadas a discussão dos conceitos de racismo estrutural e racismo científico a partir da experiência dos/as participantes e da apreensão do conteúdo sistematizado, além da discussão da literatura negra e leituras das obras: Quarto de Despejo (2022) e Pequeno Manual Antirracista (2019).

A análise se concentra em explorar e evidenciar o processo de aprendizagem dos/as alunos/as, para isso, primeiramente foi necessário organizar as respostas dos/as 5 estudantes antes e depois das aulas nos quadros 20,21,22,23,24,25,26,27 e 28. Logo, os quadros preenchidos pela cor laranja representam as falas no início da aula e os quadros preenchidos pela cor verde representam as falas da turma recolhidas no final das aulas.

Os formulários respondidos pela turma estão organizados nos quadros abaixo de acordo com a sequência de aplicação no avanço das aulas. Não são todas as perguntas dos formulários que estão presentes nesta análise. A pesquisadora selecionou, em cada questão, manifestações que evidenciaram maior apropriação crítica do conhecimento sistematizado, ainda assim, optou por apresentar, nos quadros a seguir, a totalidade das respostas relativas a cada pergunta.

No Quadro 19, encontram-se os códigos e as falas reunidas dos/as estudantes de acordo com as categorias de interesse da pesquisa que são: compreensão e problematização do racismo estrutural e científico e o conhecimento historicamente sistematizado para a apreensão crítica da realidade. No quadro a seguir, estão expostos os códigos necessários para a identificação e organização dos textos em análise recolhidos a partir das respostas dos/as alunos/as nos formulários.

Quadro 19 – Códigos e seus significados

Código	Legenda/Significado
FPI	Formulário Problematização (Início da aula)
FPF	Formulário Problematização (Fim da aula)
FCO	Formulário Comentários da Obra.
F1I	Formulário de Instrumentalização aula 1 (Início da aula).
F1F	Formulário de Instrumentalização aula 1 (Fim da aula).
F2I	Formulário de Instrumentalização aula 2 (Início da aula).
F2F	Formulário de Instrumentalização aula 2 (Final da aula).
F3I	Formulário de Instrumentalização 3 (Início da aula).
F3F	Formulário de Instrumentalização 3 (Final da aula).
PV	Identificação dos participantes a partir de suas iniciais. Exemplo: (PV = Participante Vinícius).
UEC	Unidade Empírica do Corpus: falas dos/as alunos/as
Categoria 1	Compreensão e problematização do racismo estrutural e científico.
Categoria 2	Apreensão da realidade social, política e econômica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Moraes e Galiazzi (2016).

Para identificar as falas dos/as participantes dentro dos formulários, foi necessário a estruturação dos código acima. São vários formulário, e, por isso, precisaram ser nomeados especificamente. Os formulário de problematização e instrumentalização foram aplicados no início e ao final das aulas. Abaixo, segue a explicação do esquema:

Exemplo: **F2F**: Formulário de Instrumentalização da aula **2** aplicado ao **Final** da aula. A **UEC**: Unidade Empírica do Corpus se refere ao **PV**: Participante Vinícius.

Quadro 20 – Falas da turma momento da Problemática Inicial

Formulário Problemática aplicado no início da aula (FPI)					
Pergunta	Participante Gabriela (PG)	Participante Iasmin (PI)	Participante Mônica (PM)	Participante Suzana (PS)	Participante Vinícius (PV)
O que é racismo estrutural?	Racismo estrutural são práticas racistas que estão enraizadas na sociedade.	Práticas racistas no nosso dia a dia.	É um racismo que está na nossa sociedade, que vai se agravando cada vez mais.	Um racismo, porém, disfarçado por meio de brincadeira.	Preconceito e discriminação das coisas que uma pessoa negra tem exemplo: "por ela ser negra ela não devia ter um carro de luxo".
Você conhece algum/a autor ou autora negro/negra?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
Você acha que a literatura negra é reconhecida no Brasil?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
Na sua opinião, você acredita que as pessoas negras ocupam muitos cargos de poder?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

O Quadro 20 apresenta o formulário inicial das percepções dos/as alunos/as sobre racismo estrutural, evidenciando que, embora possuam noções básicas relacionadas ao preconceito e às desigualdades no cotidiano, ainda há compreensões limitadas sobre o tema. Além disso, destaca-se o desconhecimento coletivo acerca de autores/as negros/as e da literatura negra no Brasil, além da concordância da turma de que pessoas/as negras ocupam poucos cargos de poder.

Quadro 21 – Falas da turma momento da Problemática Final

Formulário Problemática aplicado no final da aula (FPF)					
Pergunta	Participante Gabriela (PG)	Participante Iasmin (PI)	Participante Mônica (PM)	Participante Suzana (PS)	Participante Vinícius (PV)

O que é racismo estrutural?	São práticas racistas que estão enraizadas na sociedade em que vivemos.	Práticas preconceituosas no nosso dia a dia.	É o racismo que está na nossa sociedade que cada vez mais vai se agravando.	É um racismo foi implantado na sociedade (sendo ele praticado desde a abolição da escravidão, o negro não tinha emprego, estudo, moradia...desde então é visto como preguiçoso, inferior...).	E a prática de querer não atender as necessidades das pessoas negras apenas por seu tom de pele, não contratar, não atender e etc.
Você conhece algum/a autor ou autora negro/negra?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
Você acha que a literatura negra é reconhecida no Brasil?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
Na sua opinião, você acredita que as pessoas negras ocupam muitos cargos de poder?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Em contraponto ao quadro inicial, o formulário aplicado ao final da aula evidencia avanços na compreensão dos/as estudantes sobre o racismo estrutural, que passam a apresentar respostas mais elaboradas, relacionando o conceito a processos históricos, como a escravidão. Além disso, observa-se uma mudança significativa quanto ao reconhecimento de autores/as negros/as, já que todos/as afirmam conhecê-los/as ao final da intervenção.

Quadro 22 – Comentários da turma sobre a obra

Formulário Comentários sobre a Obra (FCO)					
Perguntas/ Trechos da obra	Participante Gabriela (PG)	Participante Iasmin (PI)	Participante Mônica (PM)	Participante Suzana (PS)	Participante Vinícius (PV)

Trecho 1.	Era uma surpresa para as pessoas que alguém negro lê-se e gostasse de ler.	A autora começa descrevendo uma rotina simples e cotidiana, marcada por atividades como ouvir o rádio, cozinhar e cuidar dos filhos. A menção ao “Seu João” e seu pedido por folhas de batata mostra uma interação comunitária, destacando a solidariedade entre vizinhos em tempos difíceis. A referência à educação dos filhos também sugere uma preocupação com o futuro deles.	Cita sobre como achavam impressionante as pessoas negras saberem ler, já que as pessoas negras não tinham.	Neste fragmento a uma fala em q mostra a falta de mulheres negras na literatura. Talvez por falta de conhecimento ou oportunidade.	No primeiro fragmento seu João faz um comentário que na minha concepção foi um comentário racista mais não de forma intencional mas ele não teve cuidado com as palavras e acabou usando um termo pejorativo para se referir a dona Carolina.
Trecho 2.	É mais falado da fome e falta de alimentos que havia na casa de Carolina.	Este trecho é significativo, pois menciona o dia da Abolição da Escravatura, um momento histórico importante no Brasil. A autora expressa um desejo de igualdade e respeito, refletindo sobre as injustiças passadas e atuais. A frase "Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes" revela um anseio por mudança social e um reconhecimento das dificuldades enfrentadas pela população negra.	Ela cita muito sobre a fome e a miséria que ela e os filhos passavam.	Por mais q já houve a libertações dos escravizados as pessoas principalmente negros continuaram sofrendo de outras diversas formas pois foram libertos sem nada o que fez com q passassem por muitas dificuldades para se sustentar e sustentar sua família, e ainda q conseguiam um trabalho não eram remunerado assim como um homem branco tornando-os escravizados pela fome e seu próprio sentimento.	No segundo fragmento dona Carolina nos conta uma situação difícil vivida por ela e seus filhos isso mostra-nos que existe-se muito.

Trecho 3.	É muito falado de política no fragmento.	Aqui, a autora fala sobre as dificuldades financeiras e a luta contra a fome, que ela considera uma forma de escravidão moderna. A repetição do tema da comida reflete a insegurança alimentar que muitas famílias enfrentam, além de evidenciar o amor maternal e o desejo de proporcionar algo aos filhos, mesmo em tempos difíceis.	Ela explica sobre a política e como os políticos eram corruptos e como eles pensavam em beneficiar as pessoas brancas.	Neste trecho fica evidente a ignorância de quem ocupa os cargos de poder, pois após os escravizados serem libertos, os políticos criam mentiras prometendo melhoras mas só querem o voto e não se importam com o povo. Mostra também a pobreza e suas consequências pois o povo se entregam ao álcool para esquecerem as amarguras que passam no dia a dia e bêbados se envolvem em brigas.	No terceiro fragmento podemos observar que na maioria das vezes em que haja uma confusão entre um branco e um negro o branco sempre vai querer sair por cima e bater no negro mesmo sem saber se ele fez algo de errado, fazendo sofrer racismo, que apenas pelo seu tom de pele está está fazendo algo de errado.
Trecho 4.	Dá para perceber a desigualdade social em cada trecho do fragmento, em questão alimentar, de vestimentas e de moradia.	Este trecho aborda a tensão entre os moradores de favelas e os vizinhos de classe média. A crítica aos políticos que só aparecem em épocas eleitorais revela um descontentamento com a falta de apoio estrutural para os mais necessitados. Além disso, a menção aos vizinhos indica uma rede de apoio comunitário que contrasta com a indiferença do poder público.	Cita sobre a pobreza e a miséria que os brancos fizeram os negros passarem depois de serem "libertos".	Quem não passa por uma dificuldade não se pode dizer que é bobeira pois não sabe o que o outro passa e mesmo se soubesse. A fome e as dificuldades acabam trazendo tristezas e indignação.	No quarto fragmento podemos observar uma crítica de Carolina contra o governo e as situações enfrentadas por ser considerada com favelada, com suas palavras podemos ver que tudo o que ela diz é a mais pura verdade, o governo só aparece e épocas eleitorais e usam nos seus discursos paltas que fazem o povo sofrer e com isso ganham e o voto e depois de eleitos somem e esquecem da promessa feita e de quem votou neles para que eles estivessem

					no cargo dado pela população.
O que foi observado por você a partir da leitura dos fragmentos? Descreva nesta seção.	O que mais se destacou, na minha opinião, foi a desigualdade que Carolina enfrentou e que muitas pessoas ainda sofrem hoje.	Esses fragmentos oferecem uma visão poderosa da vida cotidiana durante um período de transição social no Brasil, destacando temas como solidariedade, luta por direitos e as realidades da pobreza.	Que as pessoas escravizadas passaram por pobreza extrema devido os brancos serem pessoas racistas.	Em todo o texto fica explícito a pobreza, as dificuldades, a desigualdade e as consequências. Quem está no poder manipula o povo para pensarem que estão sendo beneficiados mas na verdade estão sendo totalmente enganados. O único que sai em vantagem é governo pois ele está procurando melhoras para si e não para o povo. Hoje pode se haver leis em que exigem a igualdade mas verdadeiramente nunca foram cumpridas.	Na leituras dos fragmentos percebemos os desafios passados por Carolina, o principal sendo a fome. Não consigo expressar me pois nunca passei por algo parecido e admiro o quando ela foi forte com seus filhos mesmo vindo de uma periferia onde ninguém espera nada. Ela venceu e se tornou uma escritora e contou sua história de vida e concordo com ela em todas as paltas levantadas pois ninguém liga e ninguém espera que alguém da periferia se torne alguém de sucesso! As vezes palavras ditas podem mudar um pensamento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

As respostas dos/as alunos/as demonstram uma leitura atenta e crítica dos trechos da obra de Carolina Maria de Jesus, evidenciando a compreensão de temas como fome, pobreza, desigualdade social e racismo abordadas no diário. Ao longo dos fragmentos, os/as estudantes identificam não apenas as condições materiais vividas pela autora, mas também estabelecem relações com questões históricas, como as consequências da escravidão, com problemas atuais, como a exclusão social e a negligência do poder público. Além disso, algumas respostas revelam reflexão sobre a realidade das periferias, indicando uma leitura crítica sobre as injustiças sociais retratadas na obra.

Quadro 23 – Falas da turma momento da Instrumentalização 1 inicial

Formulário de Instrumentalização aula1 aplicado no início da aula (F1I)					
Pergunta	Participante Gabriela (PG)	Participante Iasmin (PI)	Participante Mônica (PM)	Participante Suzana (PS)	Participante Vinícius (PV)
O que é racismo científico?	Não sei.	Não sei.	Não sei.	Não sei.	Racismo científico preconceito contra o gene ou melanina.
O que é eugenia?	Não sei.	Não sei.	O preconceito contra sua etnia.	Não sei.	Não sei.
Somos de raças diferentes?	Se formos falar de etnia existe sim diferentes raças porém se formos falar somente de raça eu acredito que existe somente a raça humana.	Não sei.	Temos vários tipos de raças diferentes, e com isso eu aprendi que racismo nao envolve só a cor da pele.	No Brasil a uma grande diversidade de tons de pele mas assim não acho q seja lícito dizer raças por que o q muda são apenas algumas características físicas.	Sim pois temos características ou gostos iguais mais somos de grupos diferentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

O quadro do formulário inicial evidencia que os/as alunos/as possuem pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre racismo científico e eugenia, já que a maioria responde “não sei”, indicando lacunas. Ainda assim, nas respostas sobre “raças diferentes”, alguns/as estudantes demonstram compreensões contraditórias, reconhecendo a diversidade humana, mas também reproduzindo ideias ambíguas ou biologizantes. Esses resultados reforçam a necessidade de instrumentalização teórica ao longo da aula para construção de um entendimento mais crítico e fundamentado sobre o racismo científico.

Quadro 24 – Falas da turma momento da Instrumentalização 1 final

Formulário de Instrumentalização aula1 aplicado no final da aula (F1F)					
Pergunta	Participante Gabriela (PG)	Participante Iasmin (PI)	Participante Mônica (PM)	Participante Suzana (PS)	Participante Vinícius (PV)
O que é racismo científico?	É basicamente uma pessoa tentar justificar um ato racista cometido tentando utilizar argumentos que parecem	Crença pseudocientífica de que hajam evidências que apoiam ou justificam o racismo ou a inferioridade/superioridade racial.	Racismo científico é Eugênia.	Teoria q tenta provar que pessoas brancas (padrão europeu) contém genes melhores do pessoas negras...	É o preconceito onde uma crença de que há uma hierarquia de raças onde pessoas brancas são valorizadas

	fazer sentido e tentam fazer isso de forma que pareça científico.				enquanto pessoas negras são rebaixadas.
O que é eugenia?	É uma teoria de que tudo em um humano é baseado na genética ou eugenismo.	Conjunto de ideias que almeja a melhoria genética dos seres humanos.	É um tipo de teoria que envolvia "melhorar" a genética das pessoas para que elas fossem melhor no que fazem, e na cabeças dessas pessoa que achavam que essa teoria faz algum sentido é porque eles querem trazer mais pessoas brancas, porque Eugênia é um movimento racista.	Pensamento do "bem nascido" Pensamento em que os genes define se o cidadão é bom ou ruim quanto pela aparência e ações.	Movimento que buscava melhorar a população humana fazendo assim que toda pessoa negras, deficientes eles eliminavam como forma de deixar apenas brancos, de olhos azuis.
Somos de raças diferentes?	Quando falamos de humanos existe somente uma raça que é a humana, mas se formos falar se etnia existe sim outras raças.	Sim, pois raça são tons de pele.	Não.	Biologicamente não, porém se for pelo tom de pele sim	Não possuímos a etnias diversificadas somos da mesma raça que são os homo sapiens.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Em contraponto ao quadro do formulário inicial, observa-se um avanço significativo na compreensão dos/as estudantes ao final da aula, especialmente no que se refere aos conceitos de racismo científico e eugenia. Nesse sentido, se antes predominava as lacunas de respostas, nesse momento os/as alunos/as apresentam definições mais elaboradas, reconhecendo o caráter pseudocientífico dessas teorias e sua função histórica de justificar desigualdades raciais. Além disso, há maior clareza ao relacionar a eugenia a práticas discriminatórias e projetos de melhoria racial. Entretanto, ainda persistem algumas ambiguidades, sobretudo na questão sobre raças, em que parte dos/as estudantes oscila entre uma compreensão biológica equivocada e a noção social de diversidade, indicando que, embora tenha havido avanço, o tema ainda é necessário um aprofundamento crítico.

Quadro 25 – Falas da turma momento da Instrumentalização 2 inicial

Formulário de Instrumentalização aula2 aplicado no início da aula (F2I)					
Pergunta	Participante Gabriela (PG)	Participante Iasmin (PI)	Participante Mônica (PM)	Participante Suzana (PS)	Participante Vinícius (PV)
O que é etnia?	Eu sei, mas não sei explicar.	Povos que compartilham as mesmas origens, tradições, língua e traços morfológicos.	Não sei explicar.	É pessoas deferentes nacionalidades.	Grupo formado por características e gostos parecidos.
Por que o nome do livro de Carolina se chama “Quarto de despejo”?	Por conta de Carolina contar sobre a vida dela e fazer um diário.	Se chama assim pois faz referência às favelas que são lugares onde a sociedade “despeja” aqueles que são considerados indesejados ou insignificantes.	Acho que é por que ela estava querendo falar sobre o conceito histórico sobre a “libertação” dos escravos, Ou ele quisesse se referir a falta de moradias.	Por ser um lugar simples, pobre, e despresado.	Pois como ela diz em um trecho de seu livro, que o quarto do despejo é onde pessoas pobres são obrigadas a viver e abrigar.
O que são favelas?	Eu sei mas é algo que é complicado de explicar, então logo não sei explicar.	Locais que são uma consequência da alta desigualdade econômica e do grande déficit habitacional no país.	São lugares aonde a maioria das pessoas pobres acabam morando por falta de uma renda maior.	Grupos de pessoas, de uma baixa classe social.	Lugar onde negros e pobres foram obrigados a viver, pois sem lugar de moradia foram empurradas para longe do centro fazendo assim nascer as favelas.
O que é genocídio?	Não sei.	Atos cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso.	Não sei.	Não sei.	Homicídio por preconceito contra a cor da pele.
O que foi o movimento higienista/higienismo?	Não sei.	Não sei.	Não sei.	Não sei.	Não sei.
As leis podem segregar/separar as pessoas? Justifique.	Não sei.	Não sei.	Não sei.	Não sei.	Não sei.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

O quadro do formulário inicial evidencia que os/as alunos/as possuem conhecimentos parciais e ainda pouco sistematizados sobre conceitos como etnia, favela e genocídio. Enquanto alguns conseguem apresentar definições aproximadas, especialmente sobre etnia e favela,

relacionando-as a aspectos culturais e sociais. Outros/as demonstram insegurança ou desconhecimento, recorrendo a respostas como “não sei” ou explicações incompletas. Além disso, temas mais complexos, como genocídio e higienismo, revelam lacunas ainda mais evidentes, indicando pouca familiaridade com esses conceitos.

Quadro 26 – Falas da turma momento da Instrumentalização 2 final

Formulário de Instrumentalização aula2 aplicado no final da aula (F2F)					
Pergunta	Participante Gabriela (PG)	Participante Iasmin (PI)	Participante Mônica (PM)	Participante Suzana (PS)	Participante Vinícius (PV)
O que é etnia?	Não é “raça” assim como muitos pensam, é como um grupo de pessoa ou um povo que tem a mesma cultura, língua, tradições e religião.	Conjunto de pessoas que se identificam com base em uma genealogia ou ancestralidade comum ou em semelhanças língua, história, sociedade, cultura ou nação.	Etnia são pessoas que possuem características históricas diferentes.	Refere se a um grupo humano que compartilham características culturais, históricas e/ou de ancestralidade e que se identifica como tal.	Grupo de pessoas que se caracterizam por línguas, costumes, crenças ou tradições iguais.
Por que o nome do livro de Carolina se chama "Quarto de despejo"?	Porque as pessoas pobres nas favelas são consideradas como lixo e despejo.	Refere-se à ideia de que as favelas são lugares onde a sociedade “despeja” aqueles que são considerados indesejados ou insignificantes. Para Carolina, a favela.	Acho que ela queria se referir as favelas.	Referindo se as favelas que seria um lugar onde o governo colocaria as pessoas inúteis.	Pois ela conta sua jornada morando na periferia onde o povo pobre a maioria negros são afastados do centro forçados a viver longe.
O que são favelas?	Construções precárias que não são atendidas pelo governo, são muito juntas e quase uma em cima da outra de certa forma, sem saneamento básico e descuidado.	São uma consequência da alta desigualdade econômica e do grande déficit habitacional no país.	São lugares aonde pessoas que são considerados inúteis para sociedade são jogadas lá, aonde não tem saneamento básico nem casas com estacionamento melhor é um lugar sujo aonde pessoas pobres e na maioria das vezes são pessoas negras.	Um lugar onde o governo joga as pessoas inúteis ou seja q não lhes trás lucro, e que são indesejáveis no centro da cidade por conta das suas características.	Como foi dito no livro de Carolina com a construção dos centros urbanos o povo pobre a maioria negros foram obrigados a sair fazendo assim com oque procurassem refúgio em outros lugares nascendo as favelas.

O que é genocídio?	Destruição de um grupo étnico por conta da cultura.	Extermínio deliberado, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso.	É o ato que matar pessoas que são considerados diferentes.	É o ato de tentar exterminar uma determinada população/grupo de pessoas por suas características, seja física, culturais, religiosas...	E o ato de tentar irradiar um povo, na qual você tenta fazer com o que aquele povo siga sua tradição e seus costumes e quando não seguidos ou aceitos você começa a matar e eliminar o grupo fazendo assim com que uma etnia seja irradiada .
O que foi o movimento higienista/higienismo?	Tentativa de “limpar as ruas” e melhorar a saúde no Brasil.	Não sei.	Foi o movimento que envolve jogar as pessoas pobres e negras nas favelas aonde não havia saneamento básico.	Com o aparecimento de doenças a culpa cai sobre as pessoas negras e pobres sendo assim estes deveriam ser afastados do centro. Inicia a revolta da vacina . Tentativa de tornar o centro da cidade perfeito e afastar tudo q considerando sujo, indesejável.	Foi o movimento onde a falta de políticas públicas eficazes acabava que os pobre e negros por ficarem afastados não tinham acesso ao saneamento básico.
A miscigenação eliminou o racismo? Justifique.	Não, é perceptível que ainda tem muito racismo em várias partes do mundo inteiro.	A tão aclamada miscigenação racial brasileira não resolveu o racismo brasileiro, muito pelo contrário, colocou-o num lugar difícil de resolver.	Não, já que a miscigenação envolve tornar as pessoas brancas.	Não. A miscigenação foi uma tentativa de tornar a população branca, portanto o racismo continua.	Não. Fez com que aumentasse mais ainda pois a maioria dos racistas de hoje em dia não aceitam ter um filho negro pois ele é branco mais se esquece que temos gerações passadas desconhecidas da cor da pele.
As leis podem segregar/separar as pessoas? Justifique.	Sim, haviam leis para impedir os negros de ir para a escola.	Sim.	Não sei.	Sim. Pois as leis não são cumpridas igualmente para todos. as favelas não recebia os mesmos direitos que a cidade. E	Depende do ponto de vista crítico, no meu ponto de vista vejo que a lei tenta ajudar com que esta prática seja

				quando moradores de favelas, negros são julgados por mais que tem cometido o mesmo crime em que um homem branco ou até um mais leve são julgados com mais dureza.	incomum mais as autoridades em si não respeitam esta lei, o que faz com o que pessoas se inspirem e não sigam as leis também.
--	--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Em contraponto ao quadro do formulário inicial, o formulário final evidencia um avanço significativo na compreensão dos/as estudantes, que passam a apresentar definições mais completas e críticas sobre etnia, favela, genocídio e higienismo. É perceptível que os/as alunos/as abandonam as respostas vagas para construções conceituais mais articuladas, relacionando os temas a processos históricos, desigualdades sociais e questões raciais. Além disso, ampliam a capacidade de interpretação ao compreender o título da obra de Carolina Maria de Jesus de forma mais crítica, associando-o à marginalização social. Outrossim, destacam reflexões mais maduras sobre racismo, miscigenação e desigualdade social, expressando não apenas a assimilação do conteúdo, mas também o olhar crítico sobre a realidade social, embora ainda persistam pequenas lacunas pontuais que aparecem principalmente na compreensão ainda limitada de alguns conceitos, como higienismo, em oscilações na ideia de raça e em explicações com pouco aprofundamento crítico.

Quadro 27 – Falas da turma momento da Instrumentalização 3 inicial

Formulário de Instrumentalização aula3 aplicado no início da aula (F3I)					
Pergunta	Participante Gabriela (PG)	Participante Iasmin (PI)	Participante Mônica (PM)	Participante Suzana (PS)	Participante Vinícius (PV)
Por que as cotas foram criadas?	Não sei.	Para reduzir o racismo e a desigualdade social.	Não sei.	Não sei.	Não sei descrever.
Quem precisa das cotas?	As pessoas que se interessam em alguma instituição ou rede de ensino público.	candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas.	Não sei.	Negros.	Não sei descrever.

As ações afirmativas têm qual serventia?	Não sei.	Não sei.	Não sei.	Não sei.	Não sei declarar.
--	----------	----------	----------	----------	-------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

O quadro do formulário inicial mostra que os/as estudantes possuem pouco conhecimento sobre cotas e ações afirmativas, com várias respostas “não sei”. Entretanto, alguns alunos/as demonstram noções iniciais ao relacionar as cotas à redução das desigualdades e à inclusão de grupos historicamente excluídos, é perceptível um entendimento ainda superficial.

Quadro 28 – Falas da turma momento da Instrumentalização 3 final

Formulário de Instrumentalização aula3 aplicado no final da aula (F3F)					
Pergunta	Participante Gabriela (PG)	Participante Iasmin (PI)	Participante Mônica (PM)	Participante Suzana (PS)	Participante Vinícius (PV)
Por que as cotas foram criadas?	Para aumentar a diversidade em espaços como empresas, órgãos públicos e universidades.	Para reduzir o efeito do racismo e da desigualdade social.	Eu acho que é para combater o racismo estrutural, já que ainda se mostra muito que pessoas negras e pardas ainda enfrentam dificuldades de ter acesso a uma educação boa ou oportunidades de emprego.	Para ajudar as pessoas a alcançar seus objetivos através da equidade.	Para compensar as desigualdades históricas, aumentar a diversidade em espaços públicos, para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades.
De acordo com o vídeo assistido no Youtube, este que foi centro das nossas discussões. Você acredita que as cotas "rebaixam" as pessoas negras?	Não, pois imagino que todos tem que ter as mesmas oportunidades e cotas ajudam as pessoas que são excluídas da sociedade.	Sim.	Não, na verdade eu acho que as cotas ajudam as pessoas a conseguirem um ensino superior e boas oportunidades no mercado de trabalho.	Não.	Não, pois como vimos isso acaba que nos ajuda a ocupar cargos e nos dá direito de conseguir uma vaga em uma universidade federal.
Quem precisa das cotas?	São os grupos sociais que são marginalizados ou excluídos da sociedade.	Pessoas negras, pardas, mulheres, indígenas etc.	As pessoas que foram marginalizados historicamente, tipo negros e pardos.	Pessoas de escolas pública, negros, deficientes.	Nós, pois fazemos parte de um grupo discriminado.

As ações afirmativas têm qual serventia?	Para as minorias também terem a oportunidade de participar de educação, política e etc.	Promover a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais etc.	Corrigir as desigualdades sociais e o racismo estrutural.	Garantir que cada pessoa ocupe seu espaço na sociedade.	Tem a serventia de que o governo ajude grupos discriminados por meio de políticas públicas.
--	---	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Gasparin (2012).

Em contraponto ao quadro do formulário inicial, o formulário final expressa o avanço na compreensão dos/as estudantes sobre cotas e ações afirmativas, que passam a apresentar respostas mais completas e críticas. Os/as alunos/as reconhecem as cotas como mecanismos de equidade, reparação histórica e combate às desigualdades sociais e raciais. Além disso, ampliam a compreensão sobre quem são os beneficiários e a função das ações afirmativas na promoção de direitos e oportunidades. No entanto, há pequenas divergências, como opiniões isoladas sobre o impacto das cotas, mas, no geral, observa-se o desenvolvimento de percepções mais conscientes.

Estabelecendo relações

Nos Quadros 29 e 30 constam as respostas dos/as alunos/as que se relacionam aos objetivos da pesquisa, que estão organizados e interligados aos teóricos discutidos no decorrer do trabalho. Os dados foram devidamente argumentados e justificados nos metatextos logo abaixo.

Quadro 29 – Unitarização e categorização dos textos de análise 1

Categoria 1: Compreensão e problematização do racismo estrutural e científico	
Código e unidade de sentido do corpus	Unidade teórica
FPF. UEC. PI: Racismo estrutural são práticas preconceituosas no nosso dia a dia.	“... o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. Mas que fique a ressalva já feita: a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classe, raciais, sexuais etc. –, o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais (Almeida, 2019, p. 32)”.
FPI. UEC. PS: Um racismo, porém, disfarçado por meio de brincadeira.	
FPF. UEC. PG: Racismo estrutural são práticas racistas que estão enraizadas na sociedade em que vivemos.	
FPF. UEC. PV: Racismo é a prática de querer não atender as necessidades das pessoas negras apenas por seu tom de pele, não contratar, não atender etc.	
FCO. UEC. PS: Por mais que já houve a libertações dos escravizados as pessoas principalmente negros	

continuaram sofrendo de outras diversas formas pois foram libertos sem nada o que fez com q passassem por muitas dificuldades para se sustentar e sustentar sua família, e ainda q conseguiam um trabalho não eram remunerado assim como um homem branco tornando-os escravizados pela fome e seu próprio sentimento. F1F. UEC. PV: Racismo científico é o preconceito onde uma crença de que há uma hierarquia de raças onde pessoas brancas são valorizadas enquanto pessoas negras são rebaixadas. F1F. UEC. PM: A eugenia é um tipo de teoria que envolvia “melhorar” a genética das pessoas para que elas fossem melhor no que fazem, e na cabeças dessas pessoa que achavam que essa teoria faz algum sentido é porque eles querem trazer mais pessoas brancas, porque Eugênia é um movimento racista. F1F. UEC. PS: Eugenia é o pensamento do “bem-nascido” Pensamento em que os genes define se o cidadão é bom ou ruim quanto pela aparência e ações. F1F. UEC. PI: Racismo científico é o conjunto de ideias que almeja a melhoria genética dos seres humanos.	“O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2019, p. 8)”. “O alvo dos eugenistas não são somente os doentes hereditários e os cruzamentos inter-raciais, mas também os pobres. Deve-se, então, ressaltar mais uma vez a dimensão a-histórica da eugenia, por considerar o pauperismo uma consequência da hereditariedade e não o resultado das relações sociais historicamente constituídas. Para que existam famílias de boa descendência, é necessário fazer um plano para estimular o aumento do índice de nascimentos dos 'superiores', propagando as vantagens do casamento no interior de uma mesma raça... (Diwan, 2015, p.148)”. “Incentivar os casamentos e a procriação dos ‘bem-dotados’, a elite branca... (Diwan, 2015, p. 134)”. “Eugenizar nada mais era do que homogenizar a população, ressaltando e aperfeiçoando suas semelhanças e segregando os diferentes (Diwan, 2015, p. 138)”. “O cerne da preocupação eugenista era eliminar os indesejáveis do ponto de vista biológico, psicológico e social (Diwan, 2015, p. 54)”. "Para evitar o aumento da população de 'anormais', ou, segundo Renato Kehl, dada a necessidade de impedir a proliferação desses 'resíduos humanos', algumas propostas serão feitas por ele, a fim de eliminar da sociedade brasileira os considerados inaptos, degenerados e criminosos. Para obter o padrão ótimo numa sociedade eugenizada, Kehl se inspira no exemplo norte-americano. Estes, ressalta Kehl, optaram por adotar uma postura segregacionista em relação à raça... (Diwan, 2015, p. 143)”.
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Moraes e Galiuzzi (2016).

As falas dos/as estudantes dialogam diretamente com os recortes teóricos ao exporem a compreensão do racismo como fenômeno estrutural e histórico. Ao afirmarem que o racismo está presente no cotidiano, disfarçado ou naturalizado, suas percepções se aproximam da ideia de Almeida (2019) de que o racismo integra a ordem social e se reproduz nas instituições, muitas vezes de forma normalizada e naturalizada. Nesse sentido, ao relacionarem desigualdades vividas pela população negra após a abolição, as falas convergem com a perspectiva de Ribeiro (2019), que destaca a necessidade de compreender o racismo a partir de

sua dimensão histórica e estrutural. As concepções apresentadas sobre racismo científico e eugenia revelam aproximações com as discussões de Schwarcz (1993) e Diwan (2015), ao reconhecerem essas teorias (eugenia e racismo científico) como formas de legitimação das hierarquias raciais. Logo, observa-se que os/as estudantes não apenas reproduzem conceitos, mas começam a articular suas falas com percepções acerca de referenciais críticos, demonstrando avanço na compreensão das relações entre ciência, sociedade e desigualdade racial.

Quadro 30 – Unitarização e categorização dos textos de análise 2

Categoria 2: Apreensão da realidade social, política e econômica	
Código e unidade de sentido do corpus	Unidade teórica
FCO. UEC. PS: Neste trecho (trecho 3) fica evidente a ignorância de quem ocupa os cargos de poder, pois após os escravizados serem libertos, os políticos criam mentiras prometendo melhoras, mas só querem o voto e não se importam com o povo. Mostra também a pobreza e suas consequências pois o povo se entregam ao álcool para esquecerem as amarguras que passam no dia a dia e bêbados se envolvem em brigas. FCO. UEC. PV: No quarto fragmento podemos observar uma crítica de Carolina contra o governo e as situações enfrentadas por ser considerada com favelada, com suas palavras podemos ver que tudo o que ela diz é a mais pura verdade, o governo só aparece e épocas eleitorais e usam nos seus discursos paltas que fazem o povo sofrer e com isso ganham e o voto e depois de eleitos somem e esquecem da promessa feita e de quem votou neles para que eles estivessem no cargo dado pela população. FCO. UEC. PS: Em todo o texto fica explícito a pobreza, as dificuldades, a desigualdade e as consequências. Quem está no poder manipula o povo para pensarem que estão sendo beneficiados, mas na verdade estão sendo totalmente enganados. O único que sai em vantagem é governo pois ele está procurando melhoras para si e não para o povo. Hoje pode se haver leis em que exigem a igualdade, mas verdadeiramente nunca foram cumpridas. F2F. UEC. PI: Refere-se à ideia de que as favelas são lugares onde a sociedade "despeja" aqueles que são considerados indesejados ou insignificantes. Para Carolina, a favela. F2F. UEC. PI: As favelas são uma consequência da alta desigualdade econômica. F2F. UEC. PS: As favelas são um lugar onde o governo joga as pessoas inúteis, ou seja, q não lhes trás lucro, e q são indesejáveis no centro da cidade por conta das suas características.	“Vê-se que, apresentando o alcoolismo como um problema médico, ele deixa de ser considerado um problema social para ser uma questão moral e individual. [...] Sabe-se, contudo o quanto o alcoolismo foi considerado um problema relacionado à produtividade no trabalho (Diwan, 2015, p. 132)”. “É sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história do capitalismo traz consigo essa contradição (Saviani, 2021, p. 67)”. “Ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira (Ribeiro, 2019, p. 23)”. “À luz da análise feita, parece óbvio que as camadas trabalhadoras não têm qualquer motivo para temer a competência técnica. Ao contrário, é a classe dominante que tem razões para temer a competência técnica, pois ela, tanto assim que, no empenho em preservar seus interesses, acabou por provocar a produção da incompetência, a despeito das proclamações em contrário (Saviani, 2021, p. 35)”. “Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da

F2F. UEC. PV: O higienismo foi o movimento onde a falta de políticas públicas eficazes acabava que os pobres e negros por ficarem afastados não tinham acesso ao saneamento básico. F2F. UEC. PS: O higienismo foi a tentativa de tornar o centro da cidade perfeito e afastar tudo q considerando sujo, indesejável. F2F. UEC. PV: Como foi dito no livro de Carolina com a construção dos centros urbanos o povo pobre a maioria negros foram obrigados a sair fazendo assim com o que procurassem refúgio em outros lugares nascendo as favelas. F2F. UEC. PM: As favelas são lugares onde pessoas que são considerados inúteis para sociedade são jogadas lá, onde não tem saneamento básico nem casas com estacionamento melhor é um lugar sujo aonde pessoas pobres e na maioria das vezes são pessoas negras. F2F. UEC. PS: As leis podem separar as pessoas pois as leis não são cumpridas igualmente para todos. As favelas não recebia os mesmos direitos q a cidade. E quando moradores de favelas, negros são julgados por mais que tem cometido o mesmo crime em que um homem branco ou até um mais leve são julgados com mais dureza. F3F. UEC. PI: As cotas foram criadas para reduzir o efeito do racismo e da desigualdade social. F3F. UEC. PM: Eu acho que é para combater o racismo estrutural (cotas), já que ainda se mostra muito que pessoas negras e pardas ainda enfrentam dificuldades de ter acesso a uma educação boa ou oportunidades de emprego. F3F. UEC. PV: As cotas foram criadas para compensar as desigualdades históricas, aumentar a diversidade em espaços públicos, para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades. F3F. UEC. PG: Quem precisa das cotas são os grupos sociais que são marginalizados ou excluídos da sociedade. F3F. UEC. PM: Quem precisa das cotas são as pessoas que foram marginalizados historicamente, tipo negros e pardos. F3F. UEC. PM: Nós precisamos das cotas, pois fazemos parte de um grupo discriminado. F3F. UEC. PG: As ações afirmativas são para que as minorias também tenham a oportunidade de participar de educação, política etc.	objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva (Saviani, 2021, p. 50)". “Cabe, enfim, acumular forças, unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente (Saviani, 2021, p. 55)". “O nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber (Saviani, 2021, p. 68)".
---	--

F3F. UEC. PI: As ações afirmativas promovem a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais etc. F3F. UEC. PM: Corrigir as desigualdades sociais e o racismo estrutural (ações afirmativas). F3F. UEC. PV: As ações afirmativas têm a serventia de que o governo ajude grupos discriminados por meio de políticas públicas.	
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Moraes e Galiuzzi (2016).

O quadro mostra uma articulação consistente entre as falas dos/as estudantes e os referenciais teóricos, especialmente no que diz respeito à compreensão da realidade social, política e econômica. As respostas que abordam desigualdade, pobreza, exclusão social e a atuação do Estado dialogam diretamente com a perspectiva de Saviani (2021), ao reconhecerem as contradições do sistema capitalista e a relação entre produção, conhecimento e desigualdade. Além disso, ao problematizarem o papel do governo, a marginalização das favelas e as promessas não cumpridas, os/as estudantes se aproximam das discussões sobre estrutura social e manutenção das desigualdades. Além disso, as reflexões sobre racismo, eugenia e exclusão também se alinham às contribuições de Diwan (2015) e Almeida (2019) ao evidenciarem que esses fenômenos não são individuais, mas estruturais e historicamente construídos, percebe-se, dessa maneira, que os/as alunos/as construíram uma leitura crítica da realidade, relacionando suas interpretações às bases teóricas trabalhadas.

Metatextos: argumentando a partir dos textos de análise

Nos metatextos, foram argumentadas as categorias expostas nos quadros acima pela pesquisadora que são: compreensão e problematização do racismo estrutural e científico e a apreensão da realidade social, política e econômica.

Categoria 1: compreensão e problematização do racismo estrutural e científico

De acordo com Almeida (2019), o racismo estrutural não se limita a atitudes individuais, mas constitui um elemento central na formação e funcionamento da sociedade. Nesse sentido, o autor explica que o conceito de racismo institucional representou um avanço importante, tendo em vista que demonstrou que o racismo ultrapassa ações isoladas e está profundamente

ligado às relações de poder entre grupos sociais. Dessa forma, o racismo se manifesta não apenas nas interações entre indivíduos, mas também nas estruturas e instituições que organizam a vida social, como escolas, empresas e o Estado. Para o autor, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista (2019, p.31)”, ou seja, o racismo está enraizado no modo como a sociedade se organiza e se reproduz, influenciando comportamentos, práticas e políticas. Dessa forma, compreender o racismo estrutural implica reconhecer que ele é sistêmico e histórico, e que o enfrentamento dessa forma de opressão requer mudanças profundas nas estruturas sociais, e não apenas a punição de atitudes individuais. Djamila Ribeiro (2019) também contribui para a discussão acerca do racismo estrutural na sociedade, ressaltando de que maneira a construção histórica no Brasil moldou a diferenciação econômica e étnico-racial na atualidade e suas implicações estruturais.

O conceito de racismo estrutural explicado por Almeida (2019) e também discutido por Ribeiro (2019) foi expresso pelos/as estudantes a partir do entendimento de sua complexidade mesmo antes e também depois das aulas nas falas acerca da pergunta “O que é racismo estrutural?”:

FPF. UEC. PI: Racismo estrutural são práticas preconceituosas no nosso dia a dia.

FPF. UEC. PG: Racismo estrutural são práticas racistas que estão enraizadas na sociedade em que vivemos.

FPF. UEC. PV: Racismo é a prática de querer não atender as necessidades das pessoas negras apenas por seu tom de pele, não contratar, não atender etc.

FCO. UEC. PS: Por mais q já houve a libertações dos escravizados as pessoas principalmente negros continuaram sofrendo de outras diversas formas pois foram libertos sem nada o que fez com q passassem por muitas dificuldades para se sustentar e sustentar sua família, e ainda q conseguiam um trabalho não eram remunerado assim como um homem branco tornando-os escravizados pela fome e seu próprio sentimento.

FPI. UEC. PS: Um racismo, porém, disfarçado por meio de brincadeira

Os/as participantes associam o racismo estrutural não apenas a atitudes individuais preconceituosas, mas também a práticas naturalizadas e enraizadas na sociedade, esses elementos demonstram um avanço na compreensão do conceito para além de ações isoladas, reconhecendo-o como fenômeno social que é reforçado e replicado socialmente. A turma passa a reconhecer que o racismo opera de maneira velada, histórica e institucionalizada, afetando oportunidades, relações sociais e condições de vida da população negra. Assim, as falas

apontam para a construção de uma leitura mais crítica da realidade social, possibilitada pelas discussões realizadas em aula e pelo contato com debates sobre relações étnico-raciais. Outrossim, em sua obra *Raça Pura: Uma História da Eugenia no Brasil e no Mundo* (2015), Diwan propõe que a eugenia, entendida como o conjunto de ideias médico-científicas que visavam à higiene das raças, a melhoria genética ou racial da população foi um fenômeno global, mas que no Brasil ganhou contornos próprios, articulando-se com ideais de nação, de civilização, de trabalho, de saúde pública e de miscigenação. A autora aponta que a eugenia foi legitimada por cientistas, médicos, estados, movimentos sociais nem sempre explicitamente racistas, mas partindo de premissas de melhoria da espécie humana que têm implicações racistas. Considerou-se, assim, os trechos do que foi falado pelos/as estudantes coerentes criticamente sobre a realidade eugênica imposta no Brasil a partir de Renato Kehl.

F1F. UEC. PV: Racismo científico é o preconceito onde uma crença de que há uma hierarquia de raças onde pessoas brancas são valorizadas enquanto pessoas negras são rebaixadas.

F1F. UEC. PM: A eugenia é um tipo de teoria que envolvia "melhorar" a genética das pessoas para que elas fossem melhor no que fazem, e na cabeça dessas pessoa que achavam que essa teoria faz algum sentido é porque eles querem trazer mais pessoas brancas, porque Eugênia é um movimento racista.

F1F. UEC. PS: Eugenia é o pensamento do "bem-nascido" Pensamento em que os genes define se o cidadão é bom ou ruim quanto pela aparência e ações.

F1F. UEC. PI: Racismo científico é o conjunto de ideias que almeja a melhoria genética dos seres humanos.

As falas dos/as estudantes evidenciam avanços na compreensão crítica sobre o racismo científico e a eugenia, especialmente ao associarem essas concepções à hierarquização racial, à valorização da branquitude e à tentativa de “melhoramento” genético da sociedade. Ainda que algumas definições apareçam de forma simplificada, observa-se que os/as alunos/as conseguem reconhecer que essas ideias foram historicamente utilizadas para justificar desigualdades, discriminações e exclusões sociais. Além disso, ao relacionarem aparência, genética e julgamento social, os/as participantes demonstram compreender que determinados discursos pseudocientíficos contribuíram para legitimar preconceitos raciais e processos de marginalização da população negra, revelando um movimento de ampliação da consciência crítica acerca das relações étnico-raciais. Logo, compreende-se que o entendimento acerca do racismo científico que os/as estudantes expressaram encontra-se ancorada no entendimento

histórico das implicações do eugenismo e do racismo científico na sociedade como um movimento impulsionado por ideais racistas.

Categoria 2: apreensão da realidade social, política e econômica

Segundo Diwan (2015), ao transformar o alcoolismo em um problema médico, a sociedade deixou de tratá-lo como uma questão social e coletiva, passando a considerá-lo um problema moral e individual. Essa mudança de perspectiva está ligada ao pensamento eugenista, que buscava explicar comportamentos e desigualdades por causas biológicas, ocultando as condições sociais e econômicas que os produziam. Assim, o alcoolismo passou a ser associado à improdutividade e à degeneração moral, servindo como instrumento de controle social e de culpabilização dos trabalhadores pelos efeitos das desigualdades impostas pelo sistema capitalista.

Vê-se que, apresentando o alcoolismo como um problema médico, ele deixa de ser considerado um problema social para ser uma questão moral e individual. [...] Sabe-se, contudo o quanto o alcoolismo foi considerado um problema relacionado à produtividade no trabalho (Diwan, 2015, p. 132).

O contexto citado por Diwan (2015) aplicado ao contexto da década de 1950 no livro Quarto de Despejo, foi observado e interligado pela participante Suzana que relaciona diretamente o alcoolismo à desigualdade social, na tentativa dos mais pobres “esquecerem” as amarguras. Além disso, refletiram sobre o afastamento de pessoas consideradas indesejáveis para longe dos centros urbanos.

FCO. UEC. PS: Neste trecho (trecho 3) fica evidente a ignorância de quem ocupa os cargos de poder, pois após os escravizados serem libertos, os políticos criam mentiras prometendo melhoras, mas só querem o voto e não se importam com o povo. Mostra também a pobreza e suas consequências pois o povo se entregam ao álcool para esquecerem as amarguras que passam no dia a dia e bêbados se envolvem em brigas.

F2F. UEC. PV: O higienismo foi o movimento onde a falta de políticas públicas eficazes acabava que os pobres e negros por ficarem afastados não tinham acesso ao saneamento básico.

F2F. UEC. PS: O higienismo foi a tentativa de tornar o centro da cidade perfeito e afastar tudo q considerando sujo, indesejável.

F2F. UEC. PV: Como foi dito no livro de Carolina com a construção dos centros urbanos o povo pobre a maioria negros foram obrigados a sair fazendo assim com o que procurassem refúgio em outros lugares nascendo as favelas.

F2F. UEC. PM: As favelas são lugares onde pessoas que são considerados inúteis para sociedade são jogadas lá, onde não tem saneamento básico nem casas com estacionamento melhor é um lugar sujo aonde pessoas pobres e na maioria das vezes são pessoas negras.

F2F. UEC. PS: As leis podem separar as pessoas pois as leis não são cumpridas igualmente para todos. As favelas não recebia os mesmos direitos q a cidade. E quando moradores de favelas, negros são julgados por mais q tem cometido o mesmo crime em que um homem branco ou até um mais leve são julgados com mais dureza.

A fala do/a estudante evidencia uma compreensão crítica de que as desigualdades sociais e raciais não acontecem de maneira natural ou isolada, mas estão relacionadas às condições históricas e materiais que organizam a sociedade. Nesse sentido, ao afirmar que “as leis não são cumpridas igualmente para todos” e que moradores/as de favelas e pessoas negras são julgados/as com mais dureza, o/a aluno/a demonstra perceber que fatores como classe social, raça e território influenciam diretamente a forma como determinados grupos são tratados socialmente e juridicamente. Essa reflexão dialoga com a perspectiva do materialismo histórico-dialético ao evidenciar que a organização da sociedade, marcada por desigualdades econômicas, raciais e sociais, interfere nas formas de tratamento, acesso a direitos e funcionamento das instituições. Assim, a fala do/a estudante revela uma compreensão de que o racismo e a desigualdade não são apenas questões individuais, mas fenômenos estruturais historicamente construídos, relacionados às condições concretas de existência de determinados grupos sociais.

Em relação ao contexto educacional e político, Saviani (2021), defende que não existe conhecimento neutro, visto que todo saber é produzido dentro de interesses sociais de classe. Enquanto a burguesia busca ocultar a realidade da exploração, mantendo o povo alienado, Saviani (2021) afirma que o proletariado e as camadas populares têm interesse em desvendar e compreender criticamente esses mecanismos para transformar a realidade. Portanto, a objetividade está do lado dos oprimidos, que buscam compreender racionalmente as causas de sua opressão.

A turma identifica que essa desigualdade é assistida pelo governo que se apropria de pautas sociais para permanecer no poder, mas não promove mudanças sociais efetivas. Dessa forma, a suposta ignorância governamental é intencional porque tem como objetivo manter o proletariado alienado e se beneficiar desse distanciamento. As falas dos/as estudantes abaixo identificam a ideologia dominante, conceito central no pensamento marxista que fundamenta a PHC. Segundo Saviani (2021), a burguesia não tem interesse em desvelar a realidade, pois se beneficia da exploração.

FCO. UEC. PV: No quarto fragmento podemos observar uma crítica de Carolina contra o governo e as situações enfrentadas por ser considerada com favelada, com suas palavras podemos ver que tudo o que ela diz é a mais pura verdade, o governo só aparece e épocas eleitorais e usam nos seus discursos paltas que fazem o povo sofrer e com isso ganham o voto e depois de eleitos somem e esquecem da promessa feita e de quem votou neles para que eles estivessem no cargo dado pela população.

FCO. UEC. PS: Em todo o texto fica explícito a pobreza, as dificuldades, a desigualdade e as consequências. Quem está no poder manipula o povo para pensarem que estão sendo beneficiados, mas na verdade estão sendo totalmente enganados. O único que sai em vantagem é o governo pois ele está procurando melhoras para si e não para o povo. Hoje pode se haver leis em que exigem a igualdade, mas verdadeiramente nunca foram cumpridas.

F2F. UEC. PI: Refere-se à ideia de que as favelas são lugares onde a sociedade "despeja" aqueles que são considerados indesejados ou insignificantes. Para Carolina, a favela.

F2F. UEC. PI: As favelas são uma consequência da alta desigualdade econômica.

F2F. UEC. PS: As favelas são um lugar onde o governo joga as pessoas inúteis, ou seja, que não lhes trará lucro, e que são indesejáveis no centro da cidade por conta das suas características.

Ao afirmar que “quem está no poder manipula o povo para pensarem que estão sendo beneficiados, mas na verdade estão sendo totalmente enganados”, a aluna demonstra compreender que há conflitos entre os interesses das classes dominantes e as necessidades da população. Nesse contexto, a fala de Suzana pode ser relacionada ao materialismo histórico-dialético, pois evidencia a percepção das contradições existentes na sociedade. Nesse sentido, a sociedade é entendida como um espaço marcado por tensões, desigualdades e contradições históricas que impulsionam transformações sociais. A reflexão da estudante evidencia uma leitura crítica das relações de poder, ao perceber que, embora existam leis e discursos sobre igualdade, muitas dessas promessas não se concretizam na prática social. Assim, a fala revela uma compreensão de que a realidade social não é igualitária e nem justa, mas sim constituída por disputas e interesses contraditórios e conflitantes. Concluindo o raciocínio de Saviani (2021), é necessária a união do proletariado, discutindo a imposição da burguesia na sociedade e questionando o poder que as elites exercem ainda hoje, com o objetivo de reapropriação dos meios de produção.

Cabe, enfim, acumular forças, unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente (Saviani, 2021, p. 55).

A afirmativa de Saviani (2021) é expressa pela participante Mônica que, no momento da instrumentalização, exerce a consciência de classe a partir das aulas já discutidas anteriormente, evidenciando que é necessário o domínio do saber pela classe proletária e que esta deve se apropriar dos meios de produção para romper, assim, com a dominação burguesa. E somente assim,

o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber (Saviani, 2021, p. 68).

A materialização dessa apropriação do conhecimento foi evidenciada na fala da aluna Mônica, em que ela expressou durante as aulas sobre discussão das cotas:

F3F. UEC. PM: Nós precisamos das cotas, pois fazemos parte de um grupo discriminado.

Essa fala expressa a dimensão histórica e política do conhecimento, uma vez que a aluna reconhece a turma como grupo discriminado, demonstrando a consciência de classe em formação. Para Saviani (2021), compreender o presente à luz do passado é um ato crítico, pois rompe com a aparência imediata e revela as estruturas sociais objetivas que perpetuam a exploração.

Conforme Saviani (2021, p. 50), o proletariado tem interesse em desvendar os mecanismos da exploração, e os/as alunos/as, ao denunciarem o papel do Estado e da elite, estão justamente exercendo essa postura crítica e investigativa que caracteriza o interesse proletário pela objetividade. Ribeiro (2019) reforça também a necessidade da consciência de classe em consonância com Saviani (2021), visto que, somente assim é possível o vislumbre da transformação social.

Ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira (Ribeiro, 2019, p. 23)

Para isso, é necessário que, nós, enquanto cidadãos, assumamos o nosso compromisso coletivo e responsável sobre a elaboração e implicação de políticas públicas, como expressado pelas falas abaixo da turma.

F3F. UEC. PI: As cotas foram criadas para reduzir o efeito do racismo e da desigualdade social.

F3F. UEC. PM: Eu acho que é para combater o racismo estrutural (cotas), já que ainda se mostra muito que pessoas negras e pardas ainda enfrentam dificuldades de ter acesso a uma educação boa ou oportunidades de emprego.

F3F. UEC. PV: As cotas foram criadas para compensar as desigualdades históricas, aumentar a diversidade em espaços públicos, para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades.

F3F. UEC. PG: Quem precisa das cotas são os grupos sociais que são marginalizados ou excluídos da sociedade.

F3F. UEC. PM: Quem precisa das cotas são as pessoas que foram marginalizados historicamente, tipo negros e pardos.

F3F. UEC. PG: As ações afirmativas são para que as minorias também tenham a oportunidade de participar de educação, política etc.

F3F. UEC. PI: As ações afirmativas promovem a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais etc.

F3F. UEC. PM: Corrigir as desigualdades sociais e o racismo estrutural (ações afirmativas).

F3F. UEC. PV: As ações afirmativas têm a serventia de que o governo ajude grupos discriminados por meio de políticas públicas.

Nas falas acima há uma compreensão de que, ao reivindicar as cotas, o/a aluno/a reconhece que o acesso ao saber sistematizado é condição para a superação da exploração e para a construção da consciência de classe elaborada, além de reconhecer a importância das políticas públicas para os grupos discriminados. As falas traduzem, portanto, o processo de reapropriação do conhecimento histórico pelas camadas trabalhadoras para essa ação questionadora.

No geral, foi observado pela docente que os/as alunos/as mais ouviram do que falaram, isso fica evidente durante as gravações dos áudios em sala, apesar de serem frequentemente indagados durante os momentos. A pouca participação dos/as alunos/as se relaciona também à configuração tradicional da sala de aula já que não são frequentemente incentivados a questionar, direcionados apenas em aprendizagens para cumprir habilidades previstas nas avaliações externas segundo Alvernaz, Souza e Henrique (2021).

Outro aspecto é que, alguns alunos/as presentes em sala expressaram que se sentiram cansados ao responder vários formulários, visto que toda a PD foi compreendida a partir da aplicação dos formulários para registrar suas respostas a fim de coletar dados. Foi percebido que o excesso de formulários pode ter impactado o engajamento e a participação dos/as alunos/as em determinados momentos. Dessa forma, compreende-se como uma fragilidade do produto pedagógico a utilização recorrente desse recurso, sendo necessário a diversificação de estratégias de avaliação que devem ser repensadas e/ou reavaliadas pelos/as docentes que venham a utilizar futuramente esta PD.

Em conclusão, as falas dos/as alunos/as estão em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2021) porque demonstram uma compreensão crítica da realidade social e política, rompendo com a ingenuidade e revelando consciência de classe. Ao identificarem o papel ideológico do poder e a manipulação sobre o proletariado, os/as estudantes expressam o entendimento de que o conhecimento não é neutro, mas orientado por interesses de classe. Além disso, ao relacionarem as desigualdades sociais e o papel da educação por meio da literatura de Carolina Maria de Jesus e Djamila Ribeiro reconhecem a importância do acesso ao saber sistematizado como instrumento de emancipação e crítica. Dessa forma, suas reflexões traduzem o movimento de tomada de consciência e o interesse do povo oprimido em compreender e transformar a realidade, em consonância com a proposta de Saviani (2021) de que o domínio do conhecimento é condição essencial para a transformação social.

Para esse processo, foram essenciais as discussões com o apoio de autores como Pietra Diwan (2015), que possibilitou o entendimento sobre a eugenia e as implicações do racismo científico que perdura ainda hoje nas relações pessoais, sendo refletida por meio de ofensas e crenças preconceituosas. Essas reflexões permitiram compreender que o racismo não é apenas um fenômeno histórico, mas uma estrutura social que ainda influencia comportamentos, discursos e práticas cotidianas. Ao reconhecer as raízes científicas e ideológicas que sustentaram a eugenia, torna-se possível questionar as formas sutis de discriminação presentes nas instituições e nas relações humanas. Assim, a compreensão do conhecimento historicamente acumulado não se limita à compreensão do passado, mas impulsiona a construção de uma educação crítica e antirracista, capaz de promover o respeito à diversidade e a valorização das identidades que compõem a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à pergunta-síntese da pesquisa, a PHC pode favorecer o aprendizado da Literatura Negra e Biologia de várias maneiras. Nesse sentido, pode promover a socialização do conhecimento historicamente acumulado, interligando-o com a abordagem crítica da realidade, com o potencial de aprofundar a problematização dos/as estudantes sobre as práticas de dominação e desigualdades sociais, estimulando uma compreensão mais consciente da realidade, visto que os/as alunos/as puderam se reconhecer e se afirmar como parte de um grupo discriminado nas falas gravadas e repostas escritas analisadas acima. Outrossim, possibilita o trabalho com obras literárias como o livro *Quarto de Despejo* (Jesus, 2022) com o objetivo de articular as questões raciais às narrativas historicamente silenciadas promovendo discussões, por meio de uma abordagem decolonial e o olhar crítico sobre o conhecimento científico, compreendendo os impactos da desigualdade racial relacionando-os às discussões sobre racismo estrutural e científico.

Os diálogos promovidos em classe tiveram como ponto de partida a problematização da própria realidade dos/as alunos/as em suas práticas sociais, aproximando-os do conteúdo sendo questionados sobre ações e atitudes que a turma pode promover a partir dos momentos discutidos em sala. Essa prática é transformadora porque envolve mudança não só de pensamento, mas também de comportamento, incorporado em proposta de ação. Dessa forma, a didática da PHC, constitui uma possibilidade de fortalecimento do aprendizado das relações étnico-raciais, bem como de aprofundar a compreensão crítica a respeito do racismo científico, podendo ser apropriada por professores/as interessados/as em introduzi-la na prática pedagógica.

O ensino de Biologia também pode ser viabilizado de maneira inicial, possibilitando reflexões e questionamentos sobre a história e as opressões pseudocientíficas e sociais no Brasil. Entretanto, não é possível afirmar que essa PD garanta o aprendizado integral acerca do conceito de raça e racismo científico da turma, mas sim potencializar o questionamento de práticas racistas na sociedade tendo como apoio a disciplina de Biologia além de Língua Portuguesa e História. A partir do desenvolvimento da PD dentro da sala, foi possível perceber a apropriação do conteúdo por parte dos/as estudantes e a apreensão da realidade, visto que se identificaram com a classe trabalhadora, esta que segundo Saviani (2021) precisa ter acesso ao conhecimento historicamente sistematizado. É importante que o/a docente que busque essa PD se atente à quantidade de formulários aplicados e reformule a aplicação de menos formulários a fim de refinar a aplicação de acordo com a sua realidade escolar. Essa PD contribui, portanto,

para fomentar discussões sobre as relações étnico-raciais na escola além de ter sido elaborada de modo a subsidiar e fortalecer a prática pedagógica de outros/as profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVERNAZ, Aline; SOUZA, Nádia; HENRIQUE, José. Avaliação externa: implicações na avaliação escolar. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e06778, 2021.
- ALVAREZ, Gilberto. Capítulos do desmonte do ensino. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 41-44.
- BARBOSA, Jonei Cerqueira; OLIVEIRA, Andreia Maria Pereira de. Por que a pesquisa de desenvolvimento na educação matemática? **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, n. temático, p. 526–544, 2015.
- BIGODE, Antonio José Lopes. Base, que base? O caso da matemática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 124-143.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2003.
- BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, out. 2004.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em 11 de set. de 2024.
- BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. BRASIL. Ministério da Educação.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Painel de Monitoramento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/diagnostico-e-monitoramento-da-implementacao-da-lei-no-10-639-2003>. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Educação (SNE). Brasília: MEC, 2025, Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/sne>. Acesso em: 3 abr. 2026.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em 29 ago. 2024.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

DUTRA, Débora Santos de Andrade; CASTRO, Dominique Jacob Fernandes de Assis; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação em ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: MONTEIRO, Bruno A. P. *et al.* (Org.). **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 1-18.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade ou ideologia**, 6. ed..São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 9-20, abr. 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., 2. reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás - Ensino Médio**. 1. ed. Goiânia: Seduc, 2018. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Gerais%20Basica%20DC%20GOEM.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 2ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 49, p. 19-33, jan./abr. 2013.

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra. Pesquisa inédita mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639. 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 14 ago. 2026.

JESUS, Gilmara Barbosa de; REBOUÇAS, Veronise Francisca dos Santos Lima; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. Formação de professores de ciências para as relações étnico-

raciais: Uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024036, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.17993>. Acesso em: 10 abr. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MONTEIRO, Bruno A. P.; DUTRA, Débora S. A.; CASSIANI, Suzani; SANCHEZ, Celso; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. (Org.). **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. (Coleção Culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências).

MENEZES, Anne Kassiadou; SALGADO, Stephanie Di Chiara; RANGEL, João Paulo Gonçalves Ferreira; PELACANI, Bárbara; STORTTI, Marcelo; SÁNCHEZ, Celso. Educação ambiental desde el Sur: da ruptura com a perspectiva colonial em busca de outras relações sociedade-natureza. In: MONTEIRO, Bruno A. P. *et al.* (Org.). **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 64-78.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção educação em ciências).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Lisboa, Estampa, 1973.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SALGADO, Stephanie Di Chiara; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campelo. Educação em direitos humanos e decolonialidades: um diálogo possível na educação em ciências? In: MONTEIRO, Bruno A. P. *et al.* (Org.). **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 120-139.

REGIS, Kátia Evangelista; GOMES, Nilma Lino; NHALEVILO, Emília Afonso. Possibilidades de fundamentos epistemológicos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil: reflexões a partir do contexto africano. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 70–99, 2022. DOI: 10.23925/1809-3876.2022v20i1p70-99. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54681>. Acesso em: 1 abr. 2026.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SEPÚLVEDA, Claudia; FADIGAS, Mateus Dumont; SÁNCHEZ ARTEAGA, Juan Manuel. Educação das relações étnico raciais a partir da história do racismo científico: princípios de planejamento e materiais curriculares educativos. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 808-830, 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Aula 01 introdução**: caracterização geral da PHC como teoria pedagógica - Dermeval Saviani. HISTEDBR. *YouTube*, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YHOzmUVMjdY>. Acesso em 11 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Mariani; NETO, Jorge Megid. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência & Educação**, Jequié, v. 2, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 705-718, 2010.

WORLD BANK. World Development Report 2018: Learning to realize education's promise. Washington: **World Bank**, 2017. Disponível em: openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464810961.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

APÊNDICES
APÊNDICE A – CATARSE: PANFLETO CONSCIENTIZADOR PRODUZIDO
PELOS/AS ALUNOS/AS



COTAS

Uma oportunidade para você que estuda em escola pública!

As cotas garantem que alunos/as de escolas públicas tenham prioridade no acesso às universidades e concursos públicos, valorizando sua trajetória escolar. Se você estudou todo o Ensino Médio em escola pública, pode concorrer às vagas reservadas no SiSU usando sua nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Cotas sociais
Para famílias de baixa renda.



Cotas raciais
Para pessoas negras (pretas e pardas) e indígenas.

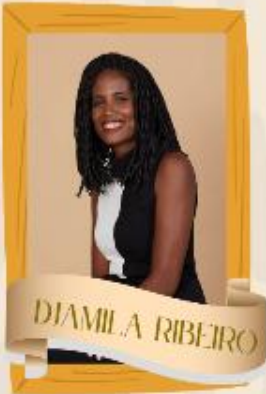
Cotas para Pessoa com Deficiência (PcD)
Para pessoas com deficiência.

As cotas não são um privilégio, mas uma forma de equilibrar oportunidades para que você, estudante de escola pública, tenha as mesmas chances de chegar à universidade.



APÊNDICE B – CATARSE: PANFLETO CONSCIENTIZADOR PRODUZIDO PELOS/AS ALUNOS/AS

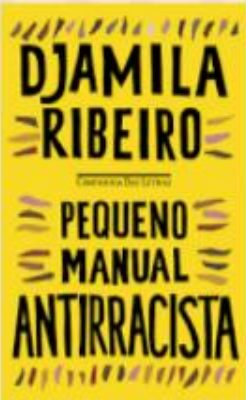
VOCÊ CONHECE ALGUMA ESCRITORA NEGRA?



DJAMILA RIBEIRO:
AUTORA DA OBRA
“PEQUENO MANUAL
ANTIRRACISTA”.



CAROLINA MARIA DE JESUS:
AUTORA DA
OBRA “QUARTO DO
DESPEJO”.




Conhecer essas autoras é fundamental para a nossa educação e luta antirracista.



APÊNDICE C – CONHECENDO A GALERINHA

22/09/25, 08:04

Conhecendo a galerinha

Conhecendo a galerinha

Neste formulário, você cederá antecipadamente algumas informações pessoais (que serão discutidas durante as aulas) para que a professora possa compreender o perfil da turma e a realidade discutida.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. E-mail *

3. Você mora no centro ou na periferia? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Centro
☐ Periferia
☐ Não sei

4. Como você se identifica racialmente? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Preto(a)
☐ Pardo(a)
☐ Branco(a)
☐ Indígena
☐ Amarelo (descendência asiática)
☐ Prefiro não responder
☐ Outro:

22/09/25, 08:04

Conhecendo a galerinha

5. Você já sofreu ou presenciou alguma situação de racismo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Prefiro não responder

6. Você já sofreu ou presenciou alguma situação de racismo? Se sim, e quiser compartilhar, descreva: *

7. Você pretende continuar estudando após o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Ainda não sei

8. Você sabe o que são cotas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

22/09/25, 08:04

Conhecendo a galerinha

9. Você deseja entrar em uma Universidade? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

10. Os responsáveis por você completaram até que nível de escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Ensino Fundamental

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

☐ Pós-graduação

☐ Não sei

11. Que tipo de música, filmes ou conteúdos você consome com mais frequência? *

12. A residência na qual você mora tem acesso a: *

Marque todas que se aplicam.

☐ Água encanada

☐ Esgoto sanitário

☐ Energia elétrica

☐ Internet

☐ Computador

☐ Celular com acesso à internet

☐ Nenhuma das opções acima

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

APÊNDICE D – SABER MAIS

22/09/25, 08:12

Educação étnico-racial: Quero saber mais.

Educação étnico-racial: Quero saber mais.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. E-mail *

3. O que vocês gostariam de saber mais sobre as questões levantadas na aula anterior? * 1 ponto

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – FORMULÁRIO: PROBLEMATIZAÇÃO 1

22/09/25, 08:13

Problematização/ 1

Problematização/ 1

Formulário criado com o objetivo de avaliar o conhecimento prévios dos(as) estudantes.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. E-mail *

3. O que é racismo? *

4. O que é racismo estrutural? *

22/09/25, 08:13

Problematização/ 1

5. Exponha o que você sabe sobre o período da escravização do Brasil. *

6. Você conhece algum/a autor ou autora negro/ negra? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

7. Se você conhece algum/alguma, cite quem são:

8. Você acha que a literatura negra é reconhecida no Brasil?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

22/09/25, 08:13

Problematização/ 1

9. Na sua opinião, você acredita que as pessoas negras ocupam muitos cargos de poder?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE F – FORMULÁRIO: PROBLEMATIZAÇÃO 2 COMENTÁRIOS DA OBRA

22/09/25, 10:56

Comentários da obra

Comentários da obra

Os comentários acerca dos fragmentos da obra "Quarto de despejo" de Carolina Maria de Jesus devem ser registrados por meio deste formulário.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. E-mail *

3. Comentário sobre o primeiro fragmento:

1 ponto

4. Comentário sobre o segundo fragmento:

1 ponto

22/09/25, 10:56

Comentários da obra

5. Comentário sobre o terceiro fragmento:

1 ponto

6. Comentário sobre o quarto fragmento:

1 ponto

7. O que foi observado por você a partir da leitura dos fragmentos?
Descreva nesta seção.

★ 1 ponto

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE G– FORMULÁRIO: INSTRUMENTALIZAÇÃO 1

22/09/25, 10:40

Instrumentalização primeira aula/1

Instrumentalização primeira aula/1

Formulário criado com o objetivo de possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. E-mail *

3. Você já cometeu atos racistas? Justifique.

4. O que é racismo científico? *

1 ponto

22/09/25, 10:40

Instrumentalização primeira aula/1

5. O que é eugenia? *

1 ponto

6. Somos de raças diferentes? *

1 ponto

7. O que é fenótipo? *

8. Você acha que o fenótipo negro é socialmente aceito? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

9. O que mais chamou a sua atenção durante a discussão do conteúdo?

APÊNDICE H – FORMULÁRIO: INSTRUMENTALIZAÇÃO 2

22/09/25, 10:50

Instrumentalização segunda aula/1

Instrumentalização segunda aula/1

Formulário criado com o objetivo de possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. E-mail *

3. O que é etnia? *

1 ponto

4. Por que o nome do livro de Carolina se chama "Quarto de despejo"? *

1 ponto

22/09/25, 10:50

Instrumentalização segunda aula/1

5. Qual é a relação entre os conceitos que você aprendeu e o livro "Quarto de despejo"? * 1 ponto

6. O que são favelas? * 1 ponto

7. O que é ideologia do branqueamento? * 1 ponto

8. O que é genocídio? * 1 ponto

22/09/25, 10:50

Instrumentalização segunda aula/1

9. O que foi o movimento higienista/ higienismo? *

1 ponto

10. A miscigenação eliminou o racismo? Justifique. *

1 ponto

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google

 Formulários

APÊNDICE I – FORMULÁRIO: INSTRUMENTALIZAÇÃO 3

22/09/25, 10:52

Instrumentalização terceira aula/1

Instrumentalização terceira aula/1

Formulário criado com o objetivo de possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. E-mail *

3. O que são cotas? *

4. O que são cotas raciais? *

22/09/25, 10:52

Instrumentalização terceira aula/1

5. De acordo com o vídeo assistido no Youtube, este que foi centro das nossas discussões. Você acredita que as cotas "rebaixam" as pessoas negras? *

6. Por que as cotas foram criadas? *

7. Quem precisa das cotas? *

8. As ações afirmativas têm qual serventia? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL

LITERATURA NEGRA E BIOLOGIA

PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO

Autoras: Brendah Souza Santos
Rita Rodrigues de Souza



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Material didático/instrucional | |

Nome Completo do Autor: Brendah Souza Santos

Matrícula: 20241020280075

Título do Trabalho: Literatura Negra e Biologia: proposta didática para o Ensino Médio.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente
BRENDAH SOUZA SANTOS
Data: 18/08/2026 21:15:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Jataí, Goiás,
Local

18/08/2026.
Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Material didático/instrucional | |

Nome Completo do Autor: Rita Rodrigues de Souza

Matrícula: 1489393

Título do Trabalho: Literatura Negra e Biologia: proposta didática para o Ensino Médio.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, Goiás,
Local

18/08/2026.
Data



Documento assinado digitalmente
RITA RODRIGUES DE SOUZA
Data: 19/08/2026 12:44:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

Autora: Brendah Souza Santos
Autora: Rita Rodrigues de Souza

**LITERATURA NEGRA E BIOLOGIA: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO
MÉDIO**

Produto educacional vinculado à dissertação: Literatura Negra e Biologia: aplicação da
Lei nº 10.639/03 a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

JATAÍ/GO
2026

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Santos, Brendah Souza.

Literatura Negra e Biologia: proposta didática para o Ensino Médio [manuscrito] / Brendah Souza Santos; Rita Rodrigues de Souza. - 2026.
liii; 53 f.; il.

Produto Educacional (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2026.

Inclui referências e apêndices.

Vinculado à dissertação: Literatura negra e Biologia: aplicação da lei nº 10.639/03 a partir da pedagogia histórico-crítica.

1. Lei 10.639/2003. 2. Literatura Negra. 3. Ensino de Biologia. I. Souza, Rita Rodrigues. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **LITERATURA NEGRA E BIOLOGIA: APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**, sob orientação de Rita Rodrigues de Souza, apresentada pela aluna **Brendah Souza Santos (20241020280075)** do Curso **Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí)**. Os trabalhos foram iniciados às **11:30** do dia **16/06/2026** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Rita Rodrigues de Souza** (Presidente)
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes** (Examinadora Interna)
- **Lia Midori Meyer Nascimento** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

Produto Educacional vinculado à dissertação: Literatura Negra e Biologia - proposta didática para o ensino médio

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Rita Rodrigues de Souza** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Rita Rodrigues de Souza**, em **16/06/2026 12:37:32** com chave **4a9a2672699911f184ac005056a537a4**.
- **Lia Midori Meyer Nascimento**, em **16/06/2026 18:45:08** com chave **a4e3283a69cc11f18763005056a537a4**.
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes**, em **16/06/2026 12:51:36** com chave **41a72716699b11f19cfb005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 17/06/2026

Código de Autenticação: d9708f





DESCRIÇÃO TÉCNICA

AUTORIA

Primeiro(a) autor(a): Brendah Souza Santos

Segundo(a) autor(a): Rita Rodrigues de Souza

TÍTULO DO PRODUTO: Literatura Negra e Biologia: proposta didática para o Ensino Médio.

PRODUTO VINCULADO À [TESE/DISSERTAÇÃO]:

Produto Educacional vinculado à dissertação intitulada: "Literatura Negra e Biologia: aplicação da lei nº 10.639/03 a partir da pedagogia histórico-crítica".

CATEGORIA: PTT1 – Materiais didático-instrucionais: Sequência didática.

PÚBLICO-ALVO: professores/as e demais profissionais da educação.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de Ciências e Matemática.

LINHA DE PESQUISA: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática.

FINALIDADE: Este produto educacional consiste em uma Proposta Didática interdisciplinar, em formato digital, elaborada para o Ensino Médio, com o objetivo de promover a formação antirracista por meio da articulação entre Literatura Negra e a Biologia. Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) didatizada por Gasparin (2012), a proposta busca possibilitar aos/as estudantes a compreensão das relações entre os conhecimentos científicos, literários e as questões sociais e históricas relacionadas ao racismo e à população negra discutindo a realidade brasileira. Nesse sentido, a proposta é organizada a partir dos cinco momentos da PHC que são: a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, e apresenta atividades e discussões que articulam a leitura de obras como Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus (2022), e Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro (2019), às teorias raciais no Brasil. Nesse percurso, são desenvolvidas atividades de leitura, reflexão, crítica, discussão e produção, possibilitando aos/as estudantes relacionar os conhecimentos científicos às dimensões sociais, históricas, legais e culturais das relações étnico-raciais. Além de orientar o desenvolvimento das atividades em sala de aula, o produto apresenta a metodologia segundo a PHC e proposta de intervenção que podem auxiliar professores/as na abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) de maneira interdisciplinar. Dessa forma, busca contribuir para a superação de práticas educativas fragmentadas e para a construção de uma compreensão crítica acerca do racismo, valorizando a literatura produzida por autores/as negros/as e promovendo a apropriação de conhecimentos científicos que favoreçam uma formação humana, crítica e antirracista.

ADERÊNCIA: O produto educacional buscou alinhar-se à linha de pesquisa Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática e, especificamente, à sublinha Linguagem, Cultura e Sociedade, ao propor uma abordagem interdisciplinar entre Literatura Negra e Biologia. Fundamentado na

Pedagogia Histórico-Crítica, o produto articula conhecimentos científicos, literários, culturais e sociais, considerando a linguagem e a literatura como elementos importantes para a compreensão da realidade e para a problematização das relações étnico-raciais. Nesse sentido, a proposta contribui para o aprimoramento da prática docente ao oferecer possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de um ensino de Ciências contextualizado e interdisciplinar, promovendo a reflexão sobre racismo científico, teorias raciais, cultura e sociedade e favorecendo a formação crítica e antirracista dos/as estudantes do Ensino Médio.

IMPACTO: A proposta do produto educacional origina-se a partir dos resultados observados durante a aplicação da pesquisa em uma instituição da rede estadual de ensino de Rio Verde-GO, no contexto do Ensino Médio, evidenciando a relevância de uma intervenção pedagógica que articule os conhecimentos de Biologia e Literatura Negra. A partir das experiências e necessidades identificadas no contexto escolar, buscou-se desenvolver uma proposta didática fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, capaz de contribuir para a abordagem das questões étnico-raciais no ensino de Ciências e para a formação crítica e antirracista dos/as estudantes.

APLICABILIDADE: O produto educacional pode ser facilmente replicado em diferentes contextos da educação básica, uma vez que apresenta orientações detalhadas para o desenvolvimento da Proposta Didática interdisciplinar. O material instrucional destinado aos/as professores/as contém a apresentação da proposta metodológica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, os textos e obras literárias utilizados, as atividades e os materiais necessários para sua realização, além das orientações referentes a cada etapa da sequência didática. São indicados, ainda, os objetivos de cada atividade, a ordem em que devem ser desenvolvidas, os encaminhamentos metodológicos e o tempo previsto para sua realização. Dessa forma, o material oferece aos docentes subsídios para a aplicação da proposta, possibilitando sua adaptação às diferentes realidades e necessidades do contexto escolar.

INOVAÇÃO: Considerando-se a Proposta Didática para fins pedagógicos e formativos, atribui-se ao produto médio teor inovador, uma vez que existem outras propostas voltadas à articulação entre Literatura, ensino de Ciências e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Entretanto, considera-se que o produto apresenta elementos diferenciadores ao articular Literatura Negra e Biologia a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, organizando as atividades nos cinco momentos dessa perspectiva pedagógica. A elaboração do produto também possibilitou à pesquisadora ampliar seus conhecimentos acerca da construção de propostas didáticas interdisciplinares e da articulação entre conhecimentos científicos, literários, culturais e sociais. A experiência de planejar, aplicar e avaliar a proposta em uma turma do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Rio Verde-GO permitiu desenvolver novos conhecimentos e possibilidades metodológicas para a prática docente, especialmente no que se refere à abordagem das relações étnico-raciais no ensino de Ciências. Dessa forma, o produto contribui com um saber-fazer pedagógico

voltado à construção de práticas interdisciplinares, contextualizadas e comprometidas com uma formação crítica e antirracista.

COMPLEXIDADE: Este produto educacional apresenta média complexidade, considerando a necessidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento, especialmente Biologia e Literatura Negra, além da organização da proposta a partir dos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Sua elaboração envolveu a seleção e articulação de obras literárias, conteúdos científicos, atividades e estratégias metodológicas, bem como a organização de orientações para a aplicação da proposta no contexto escolar. A complexidade também está relacionada à necessidade de estabelecer relações entre conhecimentos científicos, literários, culturais e sociais, de modo a possibilitar uma abordagem interdisciplinar e contextualizada das relações étnico-raciais no Ensino Médio.

VALIDAÇÃO: O produto educacional foi validado por meio de sua aplicação com estudantes em sala de aula e, posteriormente, submetido à avaliação e aprovação da

banca examinadora da dissertação e do produto educacional, composta por pesquisadoras da área.

DISPONIBILIDADE: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto.

DIVULGAÇÃO: Em formato digital no repositório institucional: <https://repositorio.ifg.edu.br/>.

FINANCIAMENTO: Não houve.

INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí e Escola Estadual Professor Quintiliano Leão Neto -Rio Verde.

IDIOMA: Português

CIDADE: Jataí-GO

PAÍS: Brasil

ANO: 2026.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
3. SUGESTÕES DE LEITURA PARA O/A DOCENTE.....	14
4. PÚBLICO-ALVO E OBJETIVOS.....	17
5. ESTRATÉGIAS PARA INCITAR O ENVOLVIMENTO DOS/AS ESTUDANTES.....	18
6. MOMENTOS PEDAGÓGICOS SEGUNDO A PHC.....	19
7. OS CINCO MOMENTOS.....	20
8. PRÁTICA SOCIAL INICIAL.....	21

SUMÁRIO

9. PROBLEMATIZAÇÃO 1.....	22
10. PROBLEMATIZAÇÃO 2.....	24
11. INSTRUMENTALIZAÇÃO 1.....	25
12. INSTRUMENTALIZAÇÃO 2.....	27
13. INSTRUMENTALIZAÇÃO 3.....	28
14. CATARSE.....	29
15. PRÁTICA SOCIAL FINAL.....	30
16. PROPOSTA DE AÇÃO.....	31
17. REFERÊNCIAS.....	32

APRESENTAÇÃO



Este Produto Educacional foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte integrante da dissertação de mestrado profissional intitulada Literatura Negra e Biologia: Aplicação da Lei nº 10.639/03 a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). É uma Proposta Didática (PD) que relaciona Literatura Negra e Biologia organizada tendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) segundo Saviani (2019). Nesse sentido, para o desenvolvimento da PD os/as autores/as centrais no processo de construção dos momentos são Carolina Maria de Jesus (2022), Djamila Ribeiro (2019), Diwan (2015) e Schwarcz (1993).

A PD foi aplicada para uma turma constituída por cinco alunos/as do 1º ano do Ensino Médio técnico integrado, tendo como objetivo a promoção de uma formação antirracista no contexto do Ensino Médio. O produto, nesse sentido, consiste estruturalmente em 05 momentos segundo a PHC estruturada por Saviani (2021) e Gaparin (2012), para o estudo das obras Quarto de despejo: diário de uma favelada (2022) e Pequeno Manual Antirracista (2019) aliadas às noções de racismo estrutural e racismo científico, discutidas de maneira articulada. Todos os momentos da proposta foram explicitados e descritos para que outros/as educadores/as possam explorar o material e usufruí-lo de acordo com seus contextos escolares. Esse produto não apenas tem como objetivo contribuir para a prática docente, mas também para a formação dos/as nossos/as estudantes ao propor momentos pedagógicos que possibilitem a problematização da normalização dos atos racistas no Brasil, além de debater a realidade de maneira intencional e crítica.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino da cultura afro-brasileira é obrigatório na educação básica, de acordo com a Lei nº 10.639/03. O segundo parágrafo do Art. 26A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 (Brasil, 1996), alterado pela Lei nº 10.639/03, estabelece que os “conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”. Nesse sentido, essa PD articula Literatura Negra e Biologia fundamentada na PHC para promover uma formação antirracista no contexto do Ensino Médio. A utilização de conceitos como racismo estrutural e racismo científico são necessários para a compreensão da nossa História. O processo de colonização no Brasil, subordinou pessoas negras às brancas e extinguiu culturas e corpos africanos considerados diferentes por meio de inúmeras violências “com a ‘coisificação’ de negros e de diversas minorias dominadas e submetidas ao longo de vários séculos, no Brasil” (Diwan, 2015, p. 10). Essa opressão inviabilizou saberes dessas comunidades, por isso a necessidade de questionar a produção de conhecimento vigente.



REFERENCIAL TEÓRICO

Esta PD se apoia na proposta estruturada por Luiz Gasparin (2012), que propõe uma forma de materializar a PHC por meio de uma didática. Os cinco passos para a PHC (Gasparin, 2012), dessa forma, estão sendo utilizados para propor a reflexão das relações étnico-raciais de maneira interdisciplinar com o ensino de Biologia para a formação crítica do/a aluno/a. Ao serem aplicados à reflexão das relações étnico-raciais, constituem-se como estratégia de enfrentamento da colonialidade presente no currículo, abrindo espaço para que os/as estudantes questionem hierarquias históricas de saber e reconheçam epistemologias marginalizadas. Nessa perspectiva, a prática pedagógica assume também um caráter crítico, pois possibilita o diálogo interdisciplinar com as ciências a partir da problematização do racismo estrutural e científico, promovendo a formação de sujeitos socialmente engajados. Essa PD se relaciona ao recorte decolonial ao ter em sua essência o estudo e leitura de duas obras: Quarto de despejo (2022) e Pequeno Manual Antirracista (2019), valorizando, dessa forma, epistemologias marginalizadas.



SUGESTÕES DE LEITURAS PARA O/A DOCENTE

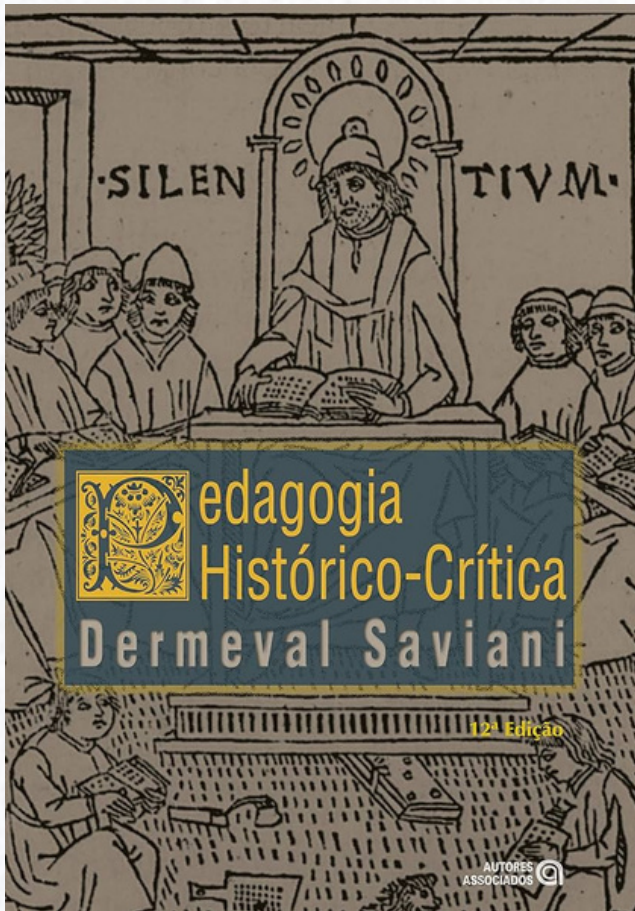


Outrossim, a obra *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930* (1993), de autoria da historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz, dialoga com o objetivo da PD visto que discute as teorias raciais deterministas e evolutivas e seus impactos na construção de uma lógica equivocada de superioridade racial.



Apesar das diversas conquistas, ainda perdura no nosso país o racismo, visto que este é resultado de uma violência fundante do Brasil. Essa base serviu e ainda serve como controle econômico, definindo classes sociais e a ascensão de grupos seletos a partir da exploração do trabalho do proletariado. Esse controle é evidenciado na obra *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo* (2015), escrita pela historiadora Pietra Diwan, que revela como o pensamento racista se consolidou historicamente, atravessando políticas públicas, práticas sociais e discursos científicos.

SUGESTÕES DE LEITURAS PARA O/A DOCENTE

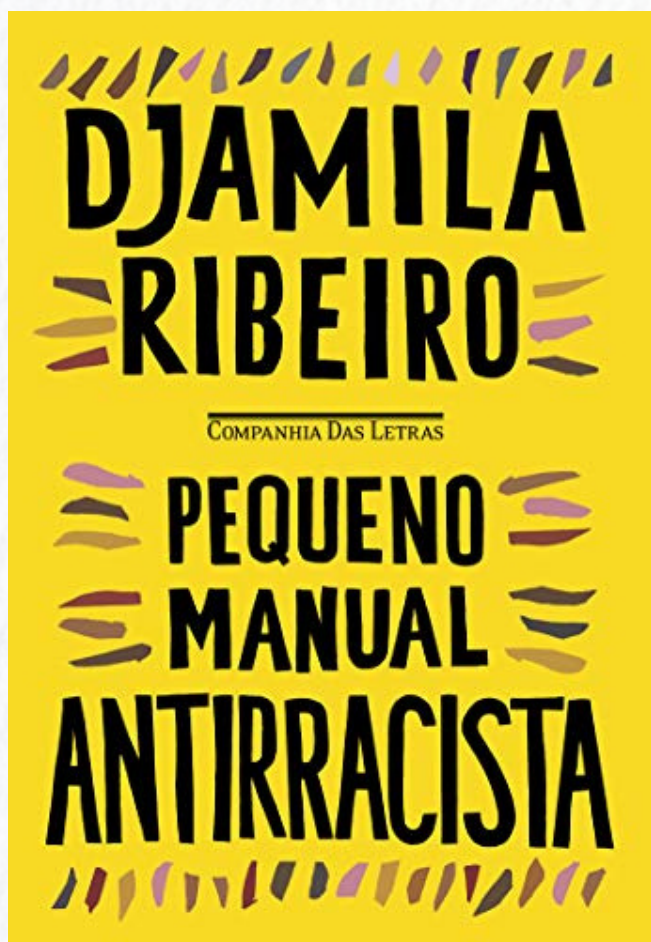


Dermeval Saviani (2021) defende que a educação deve garantir o acesso ao conhecimento científico e formar sujeitos críticos. Baseada no materialismo histórico, propõe o acesso da classe trabalhadora ao saber historicamente acumulado para transformar a realidade social.



Gasparin (2012) apresenta um método prático de ensino baseado na proposta de Saviani, organizado em cinco etapas (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática final), visando uma aprendizagem crítica e consciente.

SUGESTÕES DE LEITURAS PARA O/A DOCENTE



Djamila Ribeiro (2019) apresenta reflexões e orientações práticas para combater o racismo no cotidiano, destacando a importância de reconhecer privilégios, ouvir pessoas negras e adotar uma postura ativa na luta antirracista.



Carolina Maria de Jesus (2022) relata, em forma de diário, a vida na favela e as dificuldades enfrentadas por ela, evidenciando a desigualdade social, a fome e a exclusão vividas pela população negra e pobre no Brasil.

PÚBLICO-ALVO

ENSINO MÉDIO

- A PD foi aplicada para uma turma constituída por cinco alunos/as do 1º ano do Ensino Médio técnico integrado.

OBJETIVOS

GERAL

- Promoção de uma formação antirracista no contexto do Ensino Médio.

ESPECÍFICOS

- Analisar como a articulação entre Literatura Negra e Biologia, na perspectiva da PHC, contribui para a problematização do racismo estrutural no contexto escolar.
- Identificar manifestações de ampliação da consciência crítica dos/as estudantes a partir das atividades, as quais envolvem tanto a produção de panfletos pelos/as estudantes quanto a análise de suas atitudes e diálogos ao longo da proposta interdisciplinar.

ESTRATÉGIAS PARA INCITAR O ENVOLVIMENTO DOS/AS ESTUDANTES



Foi criado um grupo de WhatsApp com o consentimentos dos/as pais/responsáveis e dos/as estudantes para facilitar a comunicação e o compartilhamento de materiais.



Durante o desenvolvimento da PD os/as alunos/as responderam a formulários relacionados ao conteúdo. Os formulários são uma maneira de avaliar o que os/as alunos/as já sabem e o que eles querem aprender, com a mediação do/a professor/a. Os formulários constam nos apêndices.



A exposição dos slides foi realizada a partir do uso de um retroprojektor.



Todos os momentos foram organizados em roda de conversa.

MOMENTOS PEDAGÓGICOS SEGUNDO A PHC

Prática Social Inicial

Problematização

Instrumentalização

Catarse

Prática Social
Final



OS CINCO MOMENTOS

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) organiza o processo de ensino em um movimento de práxis, que parte da prática social inicial dos alunos, ou seja, de suas vivências e conhecimentos prévios. Em seguida, ocorre a problematização, momento em que o professor levanta questões e contradições da realidade para despertar a necessidade de aprender. Depois, na instrumentalização, são apresentados os conhecimentos científicos sistematizados, possibilitando ao aluno compreender de forma mais aprofundada o tema estudado. Na etapa da catarse, o estudante elabora uma síntese crítica, superando o senso comum. Por fim, chega-se à prática social final, quando o aluno retorna à realidade com um novo olhar, mais consciente e crítico, sendo capaz de compreender e intervir no mundo de forma transformadora.

Observação

Os momentos da Problemática e Instrumentalização foram organizados em mais de uma aula pela docente, tendo em vista a densidade do conteúdo explorado.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL



Objetivo: identificar o nível de desenvolvimento atual dos/as educandos/as, partindo do conhecimento prévio deles/as e da professora sobre racismo, iniciando o diálogo com a pergunta: o que é racismo estrutural?



Conteúdo: preconceito Racial. Racismo estrutural. Escravização no Brasil.



Anunciar o conteúdo a partir da pergunta: o que é racismo estrutural? Após isso, foi exposto em slides notícias que retratam discriminações raciais, a fim de iniciar o diálogo e proporcionar comentários dos/as alunos/as;



Incitar os/as alunos/as a pensar sobre práticas que já vivenciaram ou perceberam que envolviam situações de hierarquia racial promovidas pelo racismo;



Em seguida, foi apresentado e discutido o vídeo da cantora Mc Carol intitulado “O Brasil é um país racista?” anexado ao canal GNT pela plataforma do YouTube. Decorridos vários momentos de diálogos, os/as estudantes foram indagados, por fim, sobre o que gostariam de saber mais;



Foi solicitado que os/as estudantes respondessem ao formulário “Saber Mais” que consta no apêndice D destacando o que gostariam de saber além do que foi exposto.

PROBLEMATIZAÇÃO 1



Objetivo: explicar os principais problemas relacionados à prática social, vinculados ao conteúdo que será estudado, problematizando a questão racial no Brasil levando em consideração as dimensões científica, conceitual e cultural.



Conteúdo: preconceito Racial. Racismo Científico.



Os/as alunos/as foram orientados a responderem o formulário "Problematização 1" que consta no apêndice E;



Foram apresentados em slides os conceitos de racismo, preconceito, discriminação. Além disso, as seguintes leis foram discutidas: Lei áurea e a Lei da vadiagem, rememorando e problematizando a história do Brasil colônia. Além disso, , foram apresentados canais de denúncias para que os/as alunos/as pudessem contatar caso presenciem situações racistas;



Após isso, foi apresentado um vídeo retirado do YouTube no Canal Preto intitulado "Entenda o que é racismo estrutural", a fim de endossar a discussão juntamente com a pergunta orientadora da professora regente "Você é racista?"



Na sequência, a pergunta orientadora da professora "O que é Literatura Negra?", possibilitou a abertura da discussão sobre as autoras Djamila Ribeiro e Carolina Maria de Jesus e suas obras, a fim de discutir sobre o porquê os/as estudantes não terem acesso a obras de autores/as negros/as na escola e a importância da leitura de diversas produções literárias;

CONTINUAÇÃO...

Duração da aula
90 min



os/as estudantes foram orientados a ler quatro trechos do livro Quarto de despejo da autora Carolina Maria de Jesus definidos pela professora regente proporcionados a partir do material impresso entregue na primeira aula que constam no anexo A. Esse primeiro momento de acesso à obra foi definido para que os/as estudantes pudessem articular os trechos literários aos conceitos e rememoração histórica abordados em aula. Foi orientado também que esses registros fossem levados pelos/as estudantes para a próxima aula;



Na finalização da aula, foi disponibilizado um questionário com as mesmas perguntas do início da aula, a partir de um QR Code projetado em slide, a fim de que a professora regente pudesse analisar os dados e a construção de conhecimento dos/as alunos/as proporcionado pelas discussões em sala.

PROBLEMATIZAÇÃO 2



Objetivo: explicar os principais problemas relacionados à prática social, vinculados ao conteúdo que será estudado, expondo o apagamento de autoras negras dentro e fora da escola e de que maneira o racismo contribuiu/contribui para essa falta de representação delas



Conteúdo: Literatura Negra. Segregação Racial. Produção Científica.



A aula anterior foi memorada. Os/as alunos/as apresentaram os comentários realizados a partir de quatro recortes dos textos contidos na obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada de Carolina Maria de Jesus que constam no anexo A. A orientação foi de que eles/elas relacionassem, por meio de registros no formulário “Comentários da Obra” que consta no apêndice F, a vida e a obra de Jesus (2019) levando em consideração as dimensões científica, conceitual e cultural;



Apresentação de Carolina Maria de Jesus a partir do vídeo disponibilizado no Youtube pelo canal Ativa biografia intitulado “Quem foi a escritora Carolina Maria de Jesus?”.



Releitura compartilhada do material (trechos da obra). Foi iniciado a discussão sobre a produção da Literatura Negra e a finalidade da obra de Jesus, a turma compartilhou suas percepções com o intuito de estabelecer discussões, expondo suas percepções da leitura e disponibilização do livro Quarto de despejo para que os/as estudantes iniciassem a leitura completa da obra para discussões posteriores.



Objetivo: possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico..



Conteúdo: Racismo Científico. Teorias Raciais no Brasil. Eugenia. Fenótipo. Raça.



Inicialmente foi aplicado o formulário que consta no Apêndice G;



A professora expôs um trecho do vídeo de Mc Carol já discutido anteriormente, mas que discute especificamente sobre o conceito de raça para realizar a abertura do conteúdo histórico e científico;



Foi abordado o conceito de racismo científico: em slides, professora e também pesquisadora apresentou de que forma o racismo científico reforçado no século XIX foi responsável pela hierarquização de raças. Além disso, foram apresentados cientistas que disseminaram as teorias raciais do século XIX com estratégias eugênicas, como Francis Galton (Europa) e Renato Kehl (no Brasil). Em seguida, a professora regente e também pesquisadora apontou um questionamento inicial para incentivar o debate por meio de uma roda de conversa: somos de raças diferentes? Esse questionamento gerou várias dúvidas entre os participantes.



Por fim, a partir da exposição de outro relato de Mc Carol em vídeo, a cantora faz um depoimento sobre já ter sido abordada por policiais por fator racial. Esse relato é imprescindível para que houvesse a discussão sobre fenótipo, genes e preconceito;



Para a finalização da aula, foi ofertado novamente um formulário com as questões iniciais já apresentadas no início da aula com a adição da pergunta: o que mais chamou sua atenção durante a discussão do conteúdo?



Objetivo: possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico.



Conteúdo: Higienismo. Genocídio. Miscigenação. Ideologia do branqueamento.



Inicialmente foi aplicado o formulário que consta no Apêndice H;



O livro de Jesus (2022) foi novamente mencionado durante essa aula, visto que foi necessário para relacionar o tipo de moradia de Carolina (favela) com o movimento higienista disseminado no Brasil a partir do século XX;



Outro recorte do vídeo de Mc Carol foi incorporado na aula e a discussão da pintura “A redenção de Cam” de Modesto Brocos (1895) finalizou a discussão;



O fechamento da aula foi marcado pela reaplicação do formulário com as perguntas dispostas inicialmente antes da discussão do conteúdo.



Objetivo: possibilitar a aprendizagem de modo que o professor e os/as educandos/as se dediquem à apropriação do conhecimento científico..



Conteúdo: cotas sociais e raciais. Ações afirmativas.



Inicialmente foi aplicado o formulário que consta no Apêndice I;



Exposição do vídeo do YouTube: Tudo sobre cotas raciais e sociais no ENEM pelo canal Curso ENEM gratuito;



Discussão sobre o que são as cotas, seu surgimento e sua finalidade, ENEM e entrada na Universidade Pública;



O fechamento da aula foi marcado pela reaplicação do formulário com as perguntas dispostas inicialmente antes da discussão do conteúdo.



Objetivo: expressar a elaboração de uma nova forma de entender a teoria e a prática social.



Conteúdo: gênero Textual Panfleto.



Foi apresentado o gênero panfleto aos/às alunos/as com exemplos em slides;



Nessa etapa, foi proposto que os/as estudantes se organizassem em grupos e estruturassem roteiros (que foram acompanhados e orientados pela professora) para compor panfletos conscientizadores. Esse panfletos foram confeccionados na plataforma Canva e, depois de finalizados, foram entregues na própria Unidade Escolar;



Avaliação oral, escrita e criativa (produção de panfletos conscientizadores). Os/as alunos/as foram avaliados a partir de suas participações orais durante os momentos, visto que os diálogos serão gravados para que a professora regente possa analisar os dados posteriormente e comparar a prática social inicial e a final a fim de evidenciar as novas percepções que os/as alunos/as geriram no decorrer da PD.



Os panfletos produzidos constam nos apêndices A e B.



Objetivo: assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido, consistindo em um novo nível de desenvolvimento atual do educando.



Conteúdo: consciência Racial. Ações transformadoras.



O livro Pequeno Manual Antirracista (2019) foi discutido em tópicos com a turma, a fim de refletir sobre ações que são necessárias para o combate ao racismo;



A partir de uma roda de conversa organizada pela professora, foram discutidas as percepções que os/as alunos/as conseguiram estabelecer com a PD, caso tenha sido positiva ou não e o porquê;



Foi incentivado que os/as alunos/as comentassem sobre a importância desse conhecimento, além de reforçar o compromisso e as ações que a turma se dispõe a executar em seu cotidiano, pondo em efetivo exercício social o conteúdo científico adquirido.

Professor/a, essas foram as ações propostas pela turma.

PROPOSTA DE AÇÃO

NOVA ATITUDE

Conhecer outros/as autores/as negros/as.



Denunciar atos racistas.



Ações coletivas.



Explicar para membros familiares sobre o racismo.



Entender mais sobre a nossa história.



Combater estereótipos e preconceitos nas redes sociais.



AÇÃO

Ler mais autores. Pesquisar no Google.

Fazer ligações, comunicar às autoridades competentes.

Participar de grupos e movimentos sociais.

Conversar, conscientizar e compartilhar informações.

Pesquisar na internet e nos meios de comunicação.

Produzir e compartilhar conteúdos informativos, conscientizadores e respeitosos.

Referências

ALMEIDA, Sílvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**, estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB – **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., 2. reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

Referências

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870–1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

ANEXOS

ANEXO A – TRECHOS DA OBRA QUARTO DE DESPEJO DISCUTIDOS EM SALA

Trecho 1

23 de julho

"...Liguei o rádio para ouvir o drama. Fiz o almoço e deitei. Dormi uma hora e meia. Nem ouvi o final da peça. Mas eu já conhecia a peça. Comecei fazer o meu diário. De vez em quando parava para repreender os meus filhos. Bateram na porta. Mandeí João José abrir e mandar entrar. Era o Seu João. Perguntou-me onde encontrar folhas de batatas para sua filha buchechar um dente. Eu disse que na Portuguesinha era possível encontrar. Quiz saber o que eu escrevia. Eu disse ser o meu diário. — Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você.

"Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler. O Seu João deu cinquenta centavos para cada menino. Quando ele me conheceu, eu tinha só dois meninos.

Ninguém tem me aborrecido. Graças a Deus."

Trecho 2

13 de maio

"Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

...Nas prisões os negros eram os bodes expiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. Não nos tratam com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz.

Continua chovendo. Eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passa um pouco. Vou sair.

...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

— Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandeí um bilhete assim:

— "Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina."

... Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. Eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer

um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958, eu lutava contra a escravidão atual — a fome!

Trecho 3

15 de maio

"Tem noite que eles improvisam uma batucada. não deixa ninguém dormir. Os vizinhos de alvenaria já tentaram com abaixo assinado retirar os favelados. Mas não conseguiram. Os vizinhos das casas de tijolos diz:"

"Os políticos protegem os favelados."

"Quem nos protege é o povo e os Vicentinos. Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitorais. O senhor Candido Sampaio era verdade. O senhor Deputado não visitou mais. Ele era agradável. Tomava nos seus braços, bebia nas nossas xícaras. Ele nos dirigia as suas frases de vidro. Bebi nas nossas xícaras."

"Deixou boas impressões por aqui. Quando em nossas casas aparece um Deputado na Câmara dos Deputados se candidatou."

"— Eu clássico. São Paulo assinou. O palácio é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal, onde jogam os lixos."

"Sou exótica. A noite está rápida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu, já está salpicado de estrelas."

"Começo ouvir uns brados na noite. Já passam da meia-noite. Os brados aumentam. Mados. Mados, ajoio para a rua. O branco quer bater no senhor Bindito porque o Ramiro é forte, o senhor Bindito é fraco."

"O Ramiro ficou zangado porque eu fui a favor do senhor Bindito. Tentei consertar os fios. Enquanto eu tentava consertar o fio o Ramiro queria espancar o Bindito que estava alcoolizado e não podia parar de pé. Estava inconsciente. Eu não posso descrever o efeito do álcool porque não bebo. Já bebi uma vez, em caráter experimental, mas o álcool não me tonteia."

"Enquanto eu pretendia consertar a luz o Ramiro dizia:"

"— Liga a luz, liga a luz, senão eu te quebro a cara."

"O fio não dava para ligar a luz. Precisava emendá-lo. Sou leiga na eletricidade. Mandeí chamar o encarregado da luz. Ele estava nervoso."

"A Luana que é esposa do Bindito deu cinquenta cruzeiros para o senhor Alfredo."

"Ele pegou o dinheiro. Não sorriu. Mas ficou alegre. Percebi pela sua fisionomia. Enfim, o dinheiro dissipou o nervosismo."

Trecho 4

20 de maio

"O dia vinha surgindo quando eu deixei o leito. A Vera despertou e cantou. E convidou-me para cantar. Cantamos. O João e o José Carlos tomaram parte.

Amanheceu garoando. O Sol está elevando-se. Mas o seu calor não dissipa o frio. Eu fico pensando: tem época que é Sol que predomina. Tem época que é chuva. Tem época que é vento. Agora é a vez do frio. Entre eles não deve haver rivalidades. Cada um por sua vez.

Abri a janela e vi as mulheres que passam rápidas com seus agasalhos descorados e gastos pelo tempo. Daqui a uns tempos estes palitol que elas ganharam de outras e que há muito devia estar num museu, vão ser substituídos por outros. É os políticos que há de nos dar. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo, ou queima-se ou joga-se no lixo.

...As mulheres que eu vejo passar vão nas igrejas buscar pães para os filhos. Que o Frei Luiz lhes dá, enquanto os esposos permanecem debaixo das cobertas. Uns porque não encontram emprego. Outros porque estão doentes. Outros porque embriagam-se.

...Eu não preocupo-me com os homens e as mulheres delas. Se fazem bailes eu não compareço porque não gosto de dançar. Só interiro-me nas brigas onde prevejo um crime. Não sei a origem desta antipatia por mim. Com os homens e as mulheres eu tenho um olhar duro e frio. O meu sorriso, as minhas palavras ternas e suaves, eu reservo para as crianças.

...Tem um adolescente por nome Julião que as vezes expanca o pai. Quando bate no pai é com tanto sadismo e prazer. Acha que é invencível. Bate como se estivesse batendo num tambor. O pai queria que ele estudasse para advocacia (...) Quando o Julião vai preso, o pai lhe acompanha com os olhos rasos d'agua. Como se estivesse acompanhando um santo no andor. O Julião é revoltado, mas sem motivo. Eles não precisa residir na favela. Tem casa no Alto de Vila Maria.

...As vezes mudam algumas famílias para a favela, com crianças. No início são iducadas, amáveis. Dias depois usam o calão, são soezes e repugnantes. São diamantes que transformam em chumbo. Transformam-se em objetos que estavam na sala de visita e foram para o quarto de despejo.

...Para mim o mundo em vez de evoluir está retornando a primitividade. Quem não conhece a fome há de dizer: "Quem escreve isto é louco". Mas quem passa fome há de dizer:

— Muito bem, Carolina. Os generos alimenticios deve ser ao alcance de todos.

Como é horrível ver um filho comer e perguntar: "Tem mais?"

Esta palavra "tem mais" fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais.

...Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade.

... Quando cheguei do palácio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que haviam encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco de macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me:

— Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo.

Foi a primeira vez que vi a minha palavra falhar. Eu disse:

— É que eu tinha fé no Kubstchek.

—A senhora tinha fé e agora não tem mais?

— Não, meu filho. A democracia está perdendo seus adeptos. No nosso país tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia.

...Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido.