

**III Congresso Internacional e V Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação 23, 24 e 25 de novembro de 2020
Universidade Federal do Espírito Santo. GT Africanidades e Brasilidades em Educação e Relações Étnico-Raciais**

DIÁLOGO SOBRE A DESIGUALDADE, EXCLUSÃO E A ETNIA: EM SALA DE AULA A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO

Luiz Carlos de Sá Campos¹

Resumo

Um dos objetivos desta comunicação, após identificação e análise realizada a partir da observação das leituras de alguns dos textos da literatura brasileira de Monteiro Lobato e Lima Barreto trabalhados com as turmas do segundo ano do ensino médio, é evidenciar alguns dos discursos homogeneizantes que produzem desigualdades e exclusão, principalmente do negro no cotidiano rede pública de Educação. Os preceitos de desigualdade e exclusão têm sua composição, suas mutações e sua materialização construídos no âmbito dos conflitos presentes nas relações sociais, nas quais ocorrem a intervenção de grupos sociais formados em função do seu estrato social, gênero e, principalmente, cor da pele. Esses conflitos vêm sendo fortemente reproduzidos no ambiente escolar em virtude da hegemonia de um pensamento que encara as desigualdades como normalidade, produzindo, com eficácia, a discriminação. Eficácia que não se pode determinar o grau, varia de acordo com o tempo histórico ou a sociedade em que ocorre e a outros fatores. Já na desigualdade, o aspecto classe tem função predominante,

¹ Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE -UNESA), professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro, da Universidade Estácio de Sá e da Pós-graduação em Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Estácio de Sá (UNESA) – RJ. Orientador Iniciação Científica junto à FAPER. Integra como pesquisador o Programa Pesquisa Produtividade - Literatura e Direito: diálogos pertinentes. Orientador de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da Universidade Estácio de Sá – UNESA. Pesquisador Integrante do grupo de pesquisa Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escola e Integrante como pesquisador do Projeto Educação Cidadã, Justiça Cognitiva, Emancipação Social: políticas práticas educacionais cotidianas e seus praticantes pensantes, inserido no grupo anterior. e-mail: luizcarlosacampos@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6447-836X>

embora a sua eficácia discriminatória dependa de outros aspectos ligados especificamente à etnia e ao sexo.

Palavras-chave: Etnia; Desigualdade; Literatura; Educação.

Introdução

Esta comunicação é resultado de um primeiro olhar do projeto de Doutorado sobre o objeto definido de pesquisa, que parte das pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos escolares, e que requer “mergulhar” no nosso próprio cotidiano. Ela é o primeiro resultado do trabalho desenvolvido na sala de aula, em três turmas do 2º ano do ensino médio da rede pública da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. A partir da leitura de alguns contos de Machado de Assis, foram discutidas as ideias de raça, etnia e identidade, com base no entendimento que os alunos construíram durante o seu percurso escolar, na convivência familiar e nas suas relações sociais. No segundo bimestre, com o propósito de que os alunos compreendessem melhor os conceitos de catarse, mimese e verossimilhança, foram feitas leituras dos contos “Clara do Anjos”, de Lima Barreto, e “Negrinha”, de Monteiro Lobato, e o capítulo “Ratos”, do livro “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato. Destacamos que a reflexão produzida pelos alunos resultou na apreensão que obtive das *políticaspráticas* educacionais cotidianas, daquilo que elas incluem e excluem, significam, são e podem ser. Isso significa que os processos *ensinoaprendizagem* acontecem mediante a tessitura de currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2013, p. 382) cotidianos em rede, e não pelo “praticismo” - a hipervalorização das práticas que frequentemente não considera as causas integrantes da sua composição e as possibilidades de seu aprimoramento (OLIVEIRA, 2013, p. 382) - nem pelas teorias desenvolvidas pelos intelectuais.

Nesta pesquisa, partimos do entendimento de que a experiência social no mundo é muito mais profusa e diversificada que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e julga importante, pois a compreensão do mundo extrapola a compreensão ocidental de mundo (SANTOS, 2004, p. 778). Por esse motivo,

buscamos desenvolver um projeto educativo emancipatório, baseado no conflito, para tornar múltiplos em seus sentidos praticáveis os conteúdos de ensino (SANTOS, 1996, p. 18). Objetivamos provocar e chegar à discussão sobre a ideia de “raça”, em seu significado moderno, que serviu, historicamente, como sustentação da colonialidade do poder global que vemos hoje (QUIJANO, 2005, p. 107). Essa ideia constituiu a formação das relações sociais e gerou, nas Américas, múltiplas identidades sociais que fundam hierarquias basilares de vinculação à dominação, como fundamentação de uma cultura de racismo e etnicismo.

Tomamos como uma das bases as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008. A primeira propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da História e Cultura afro-brasileira e a segunda complementa a primeira, adicionando no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Indígena. Esses documentos legais representam um avanço, conquistado a partir de forte mobilização do movimento negro, diante do fato de haver no Brasil um universo significativo de estudantes afrodescendentes e mulatos nas salas de aula que ainda ouvem a enunciação: “escravo africano”. A nossa comunicação é resultante de um primeiro olhar do projeto de doutorado, que parte das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos escolares*, o que requer “mergulhar” no nosso próprio cotidiano. A questão metodológica nos aponta e ajuda a compreender que não há prática que não esteja agregada a uma política, do mesmo modo que não existe política que não se revele por suas práticas, ou seja, essa metodologia não diferencia uma da outra e une políticas educacionais a práticas cotidianas em uma única expressão: *políticaspráticas*”. (OLIVEIRA, 2013, p. 376).

Elegemos, inicialmente, fazer a nossa pesquisa de Doutorado a partir do ensino da disciplina de Literatura brasileira, com algumas inserções referentes à disciplina de História, pois ambas dialogam em seus conteúdos que, ao mesmo tempo, são relevantes para combater discursos hegemônicos e, simultaneamente, consideram a diversidade brasileira, em particular, a diversidade racial. O projeto investiga as particularidades das relações raciais incidentes no cotidiano das escolas pesquisadas, que vêm precedidas da exposição das raízes históricas e sociais do enganoso pensamento racial que pôs e imputou ao cidadão

afrodescendente condições intensamente desvantajosas na sociedade. (OLIVEIRA, 2007, p. 259). A apreciação de raça é empregada com o propósito de afirmar a intervenção das normas sociais, condicionada à vigência de afinidades sociais dos grupos hegemônicos, que no Brasil do século XIX, atribuíram à raça um conceito cientificista, somado à marca de diferenciação e categorização entre os homens.

A indissociabilidade é muito mais acertada e proficiente para apreender a heterogeneidade das realidades cotidianas, as redes de saberes, fazeres e poderes, que dentro delas se tecem nas conexões entre as distintas dimensões do real, que nelas são originadas cotidianamente, nas diferentes influências constitutivas das *políticaspráticas educacionais cotidianas*. Somos sabedores de que somente esse mergulho na realidade vivida e construída pelos *políticopraticantes* do cotidiano – professores e alunos – nos permite ir mais longe que a concepção generalista daquilo que é vivenciado e produzido pelos currículos e no processo de *aprendizagemensino no/do/com* cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2013, p. 376), pois as pesquisas *nos/dos/com* nos possibilitam compreender, para além das normas e textos oficiais, aquilo que efetivamente constitui as *políticaspráticas educacionais cotidianas*.

Ressaltamos que, embora existam diferentes configurações e arquétipos de educação, entendemos a escola como um ambiente no qual há *aprendizagemensino*, e aquinhoamos mais que o conteúdo ministrado, pois nela são ainda apreendidas crenças, costumes e preceitos, bem como a ratificação de preconceitos de gênero, classe social e racial.

Como abordagem teórico-metodológica, com base na metodologia de pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos, e na premissa do cotidiano como *espaçostempo* de produção e de circulação de conhecimentos, com os sujeitos em suas múltiplas redes de *saberesfazeres*, pretendemos observar, fazer entrevistas, pesquisar, e selecionar os livros que abordam o debate sobre as questões de pesquisa, no campo educação, dos currículos e, sobretudo, sobre a questão étnica, social e de identidade, bem como outros que possam conter pontos de contato com a discussão aqui levantada, e nos permitam abordar a interseção no ensino nas escolas, da Literatura Brasileira e da História. Uma das metas é resgatar as lutas e contribuições, que são pouquíssimos conhecidas não

somente dos afrodescendentes e dos indígenas, mas também dos que não são mencionados, de acordo com o texto da Lei nº 11.645/2008.

Depois de realizado o fichamento dos textos teóricos que abordam as questões de pesquisa, considerando os tópicos principais para a nossa reflexão, os preconceitos, os discursos racistas e outras formas de rotular negativamente o “outro”, que estão em nosso cotidiano, destacamos que a observação na sala de aula foi fundante nesta pesquisa, pois, por meio dela, pudemos acompanhar, vendo e ouvindo a mudança, a partir da leitura de mundo que preexiste à leitura dos vocábulos, estabelecendo dessa forma, a conversação com a leitura de mundo dos estudantes, potencializando o que dizia Paulo Freire, pois o que apontamos já era reiterado pelo grande educador. O nosso objetivo foi fomentar essa outra leitura de mundo e, assim, poder ampliar a contribuição dos processos *ensinoaprendizagem* para provocar leituras de mundo descolonizadas e opostas ao imaginário racista hegemônico em nossas sociedades, viabilizando modos novos de estar e movimentar-se no mundo.

Território escolar: uma observação do cotidiano

O “Lugar de fala” (RIBEIRO, 2017, p 63.) é a localização na qual cada indivíduo passa a apreender o seu o entorno. A partir desse entendimento, ele estabelece concepções sobre si mesmo que irão gerar a produção de conhecimento, pois depreende que o mundo se movimenta por princípios que envolvem: raça, gênero e classes. A fala produzida não está associada à experiência; é motivada, nesse momento, em virtude da classe e condição social que o indivíduo faz parte, pois esta irá permitir, ou não, o seu acesso à cidadania; ela não é fruto da experiência do sujeito². A contraposição que ocorre amiúde entre “lugar de fala” e “qual o meu lugar nessa fala”, remete a entender que “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p.66). A **nossa** fala, aliada às demais, será produzida nesse lugar, após a percepção e o entendimento de quem sempre teve o direito de falar em meu lugar_- pelas

² Djamila Ribeiro não está se referindo a fala do enunciador, mas ao conceito no qual as apreensões que temos de mundo se manifestam de forma desiguais na norma hegemônica.

narrativas hegemônicas - nos ambientes de poder, de produção do conhecimento e representação social, em uma realidade que se movimenta com base nos princípios mencionados anteriormente. Embora nossa composição seja bem diversificada, ela não se reflete nas produções acadêmicas ou na posse dos espaços de poder da sociedade.

Esse apoderamento não ocorre por falta de capacidade ou por não querermos; porém, em virtude de como está de volta a ideia de construção de muros, dos muros que foram levantados e que ainda são, no atual momento de retrocesso que o país e o mundo vivem, ainda são, com o propósito de vetar que estejamos nesses lugares de fala. Lugar este que está relacionado ao lugar social – definido como grupos sociais aos quais estamos inseridos, mas que individualmente são diferentes experiências que podem ser compartilhadas, e a partir desse compartilhamento, variados temas de enunciação serão produzidos em rede, uma vez que o propósito do lugar de fala é revelar que existimos, não na visão que é determinada pelo pensamento hegemônico, mas em uma outra perspectiva que nos dá visibilidade.

Observamos, embora não seja novidade, que na escola – local social – são cotidianamente vivenciadas e praticadas diferentes produções e reproduções de enunciações que refletem o pensamento hegemônico, mas há também as que combatem esses pensamentos. Foram às racistas, homofóbicas, machistas e misóginas as quais dedicamos uma maior observação, pois são objeto da pesquisa que realizamos no cotidiano escolar, enquanto realidade micro, já que nele são refletidas as correspondências que preservam as estruturas e as regras sociais hegemônicas, uma vez que macro e micro estão intrínsecos um no outro (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, pp. 91-92).

Como pesquisadores do cotidiano, podemos notar que mesmo quando os docentes e/ou discentes reagem contra ações discriminatórias presentes no ambiente escolar acabam, em alguns momentos, por produzir outro tipo de exclusão, mas também geram estratégias e táticas (CERTEAU, 2014, p. 91) para sobreviverem. As formas como algumas dessas estratégias e táticas são construídas nos chamaram a atenção. Elas perpassavam pelo isolamento, como observamos em alguns alunos que entravam na escola e se dirigiam direto para a sala de aula, saindo somente na hora de ir embora, ou no intervalo, juntavam-se

na sala de aula de um dos colegas. Também pela incorporação de ação discriminatória – por um grande número dos alunos –, enunciava que não tinham capacidade cognitiva, por motivos variados, levando a turma às gargalhadas. Ou uso da prática sexual como forma de minimizar as adjetivações negativas sobre a estética ou por sua homossexualidade. Nas duas turmas em que lecionamos e que serviram como laboratório havia quatro grávidas: uma jovem de 16 anos e outra de 17 anos, e na terceira, duas de 16 anos. Três engravidaram de colegas da escola. Os jovens que na escola “autodeclaravam” sua homossexualidade eram aviltados pelos outros rapazes e, na maioria das vezes, essa judiação era liderada pelos que tiveram contato homoerótico com eles, conforme enunciado por algumas adolescentes heterossexuais e por aquelas que se declaravam homossexuais ou bissexuais.

No entanto, as estratégias de sobrevivência que causaram maior impacto à nossa observação estavam associadas à cor da pele. A negritude³ era negada por uma considerável maioria dos alunos, por ser um elemento que agravava ainda mais os epítetos das discriminações. Alunos afrodescendentes uniam suas vozes às dos colegas que tripudiavam do “outro”, e quando foram perguntados por que o faziam, já que eram afrodescendentes, a resposta era dada entre risos, “[...]eu sou mais claro que ele, minha cor é bem mais clara que a dele, que é ‘negão’”, ou “ele (a) é muito mais ‘preto(a)’ que eu”, “ela é ‘neguinha’, eu não”.

Duas conclusões epistemológicas são produzidas a partir desses mergulhos. A primeira é de que os estudos dos cotidianos não são contação de histórias; eles estão voltados para a produção de conhecimento, como já nos referimos, e contribuem de forma significativa para as práticas de emancipação social (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, pp. 67 - 68). A segunda, aponta para a escolha do uso da palavra “cor” pela ideia de continuidade gerada entre “raças” que se superpõem, em função da concepção de branqueamento que produziu a flexibilização da classificação racial no país, mas que está também impregnada

³ O movimento da negritude concebido fora das fronteiras africanas, tem seu surgimento em função do protesto de intelectuais negros europeus, conscientes da distinção na recepção e no rebaixamento que os habitantes da Europa infligiam aos negros da diáspora africana. Possivelmente tenha surgido nos Estados Unidos, com o movimento literário ocorrido no Harlem, em Nova Iorque, chegou as Antilhas e posteriormente a França, quando foi empregado pela primeira vez por Aimé Césaire, em 1939.

de conotações ideológicas, como o termo raça, pois revela características físicas: forma dos lábios, nariz, tipo de cabelos (TELLES, 2003, p.104).

Uma conversa sobre identidade

A partir das anotações produzidas pela observação nos *espaçotempos*, local no qual pudemos iniciar nossos estudos –, ainda estamos pesquisando para a produção da tese – sobre os fatos e a vida cotidiana com a finalidade de pensarmos as demandas sociais (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 73). Segundo Morin, em seu livro *Introdução ao pensamento complexo*, será no cotidiano que o sujeito fará uso das diferentes identidades que desempenha em cada uma de suas representações sociais, “[...] a vida mais cotidiana é, de fato, uma vida onde cada um joga vários papéis sociais, conforme esteja em sua casa, no seu trabalho, com amigos ou desconhecidos” (MORIN, 2011, p.57). Reafirmamos a importância de realizar essa pesquisa em Educação, nos estudos do cotidiano, uma vez que eles continuam contribuindo para o entendimento da complexidade em cada *espaçotempo* escolar, seja na busca de saberes, valores e modos, sempre com base no diálogo e respeito à sua forma de ser:

[...] entendemos a necessidade de trazermos para a pesquisa em educação as contribuições dos estudos do cotidiano, porque estes estão voltados para a compreensão dessa complexidade, buscando captar saberes, valores e modos de interação específicos a cada *espaçotempo* escolar, respeitando-lhe o modo de ser e com ele dialogando. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 73)

Enquanto pesquisadores do cotidiano, não podemos nos afastar da concepção de tecer as redes de saberes, pois, esta tessitura de conhecimento possibilitará o contato com a multiplicidade de experiências dos sujeitos que concebem/conceberam princípios e saberes, conhecimentos que somente podem ser aclarados se empregarmos nossa atenção na compreensão dessas complexas redes em que estão entrelaçados (ALVES, 2015, p.134). Os nossos conhecimentos são gerados com base no conhecimento do outro, é deste entrelaçamento que um novo será produzido (ALVES, 2015, p.185); uma vez que reinventar o próprio ato de pesquisa é uma das tarefas dos pesquisadores dos cotidianos (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 92). A *pesquisa com os cotidianos das escolas* proporcionou perceber que os preconceitos, mais precisamente o

racismo, movimentam-se nesse ambiente que, além de praticá-los, os ampliam. No entanto, a maioria dos envolvidos, na sua propagação, não se enxerga e/ou não é vista como indivíduo preconceituoso por ter uma visão eurocêntrica, que é plena na nossa sociedade e nas suas enunciações.

Como ainda estou no início da pesquisa dos estudos sobre as enunciações e os usos dos preconceitos como geradores e/ou reprodutores do racismo, homofobia, machismo... pelos sujeitos, se faz necessário para a tessitura do conhecimento e significações o questionamento dos trajetos já conhecidos dessas generalizações para dar início à busca de outras trilhas (ALVES, 2015, p. 184), que nos indicarão outro (s) trajeto (s), pois:

Se vamos investigar, por exemplo, os valores, muitas vezes em seu aspecto negativo – os preconceitos –, quase que com certeza não conseguiremos (e mais comumente, não poderemos, pelas mesmas múltiplas questões que lhes facilitaram o aparecimento) identificar, com facilidade, as redes de relações cotidianas nas quais os fomos criando e firmando, transformando-os em “verdades” orientadoras. Por isso mesmo é que para identificar, caracterizar, analisar e [...] superar esses conhecimentos “verdadeiros”, será preciso trabalhar com suas próprias lógicas, o que nos exige muito trabalho. (ALVES, 2015, p. 185).

Tomamos, como uma das bases, as Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08. A primeira, propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da História e Cultura afro-brasileira, e a segunda, complementa a primeira, adicionando no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Indígena. Esses documentos legais representam um avanço, conquistado a partir de forte mobilização do movimento negro, diante do fato de haver no Brasil um universo significativo de estudantes afrodescendentes nas salas de aula que ainda ouvem a enunciação: “escravo africano”. Como já foi apontado anteriormente, a nossa comunicação é resultante de um primeiro olhar do projeto de doutorado, que parte das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos escolares*, o que requer “mergulhar” no nosso próprio cotidiano. A questão metodológica nos aponta e ajuda a compreender que não há prática que não esteja agregada a uma política, do mesmo modo que não existe política que não se revele por suas práticas, ou seja, essa metodologia não diferencia uma da outra e une políticas educacionais a práticas cotidianas em uma única expressão: *políticaspráticas*”. (OLIVEIRA, 2013, p. 376).

Parto do entendimento dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012, p.3), já que neles não ocorrem a inerência entre a prática e a teoria e, principalmente, a ação e a reflexão, pois irá permitir ações emancipatórias que irão potencializar e multiplicar a compreensão constituídas no respeito e na aceitação das diversidades presentes no *espaçotempo* da escola e fora dela, rompendo com o paradigma da modernidade de emancipação.

Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas (OLIVEIRA, 2012, p. 3-4).

O projeto emancipatório desenvolvido com o objetivo de promover a discussão sobre a identidade, nas turmas, iniciou-se com a discussão semântica do vocábulo “resistência” e seus sentidos positivos e negativos. Como positivo, vários apontaram os Funks, inicialmente, pois algumas letras reproduziam o que eles vivenciavam. Como negativo, destacaram o fato de a direção não permitir que eles frequentem a escola com “calças rasgadas”, que segundo eles, estão na moda e todo mundo usa.

Na aula seguinte, após leitura do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, as alunas apontaram o machismo como negativo. Grande parte dos alunos também concordou. E como positivo, a Lei Maria da Penha. A razão dessa escolha estava associada ao fato de grande parcela ter presenciado atos violentos em casa, ocorridos com parentes próximas ou vizinhas.

Após a leitura, nas aulas posteriores, dos contos “Clara do Anjos”, de Lima Barreto, “Negrinha”, de Monteiro Lobato, e o capítulo “Ratos”, do livro “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, somente uma das turmas ainda apontou as marcas semânticas de “resistência”. As outras duas turmas, após as leituras individuais, como nos contos anteriores, pontuaram sobre a questão da “cor”- pois não havia outro vocábulo para suscitar o debate e um olhar sobre si mesmo –, e “raça” como elemento fundamental de reconhecimento da identidade. Houve alunas que levantaram questionamento sobre a desvalorização da mulher negra em comparação com a mulher branca, após a explicação dos conceitos de mimese e verossimilhança, mais pela experiência do que pela explicação do que

é a intertextualidade. Apontarei somente duas das respostas que ouvi em uma das duas turmas, após perguntar se elas estavam aplicando aqueles conceitos aos textos. As respostas foram:

- *“ Não. É porque minha irmã não foi ‘pro’ caixa do mercado, porque o gerente disse ‘pra’ ela que a outra empacotava mais rápido que ela. Mas ela falou com a amiga dela que ‘tava’ lá em casa, que tem certeza que é porque ela é escura e a outra é branquinha. Como meu pai está desempregado e as faxinas da minha mãe diminuíram, ela ficou calada”.*

A outra foi:

- *Professor, minha mãe chegou em casa outro dia muito “puta”. Ela disse “pra” minha tia, e eu ouvi, que tá cansada do porteiro deixar a empregada do apartamento de cima usar o elevador da frente, e ela tem de ir pelo dos fundos. Ela perguntou hoje a ele porque e ele disse que a outra parece madame. Minha mãe xingou ele de “filho da puta” e disse: é por que eu sou preta!? Ele riu e falou: eu não disse nada, só falei que ela parece madame.*

A partir das falas das alunas, observei que ficou evidente para os alunos que as questões dos discernimentos raciais produzidos pelos outros foram fundamentais para contribuir no processo de sua autoidentificação na convivência social e/ou na geração das oportunidades que irão vivenciar. Estão se apoderando do seu lugar de fala e representatividade, mas também rompendo com a norma hegemônica ao fazer com que os jovens reflitam sobre o seu lugar de fala, ou seja, sobre o machismo.

O desdobramento gerado depois da aplicação desse projeto, com base nos currículos *pensados/praticados*, gerou três fotonovelas produzidas pelas turmas, com a participação de todos alunos de cada uma, e o tema sugerido por eles foi “a mulher”, divididas em: A mulher negra, Violência contra a mulher e Valorização da mulher.

Embora ainda esteja na fase de levantamento, pude notar, salvo se minha leitura for equivocada, que em apenas dois bimestres teve início um processo de resistência, ou seja, a compreensão de que há outras perspectivas no intuito de se ter uma vida social diferenciada da proposta pela ideologia hegemônica, ainda que esse seja um longo e árduo processo.

Considerações ainda caminhando para o final

A partir da observação, e de várias anotações no caderno que me acompanha todos os dias, e no qual anoto os fatos dos cotidianos escolar, sejam

os que acontecem nos corredores, bebedouros, na entrada e saída dos banheiros, na chegada e/ou saída dos alunos na escola, com o(a)s professore(a)s, inspetora(e)s, apoio pedagógico e diretoras, foi possível começar a desenvolver esse projeto educativo emancipatório, que tem como objetivo promover, a partir da estranheza e da indignação, a inconformidade (SANTOS, 1996, p. 17).

As formas contra-hegemônicas de agravamento dos conflitos culturais são protagonizadas pelos movimentos e grupos sociais que lutam pela afirmação da identidade cultural contra a homogeneização descaracterizada pretendida pela cultura hegemônica. (SANTOS, 1996, p. 28).

Outro aspecto importante observado, mesmo ainda estando na superfície, já que precisa ser mais aprofundado, está na colocação de um aluno que narrou: *“o meu padrinho é ‘negão’ e reside em um bairro de classe média alta. Sempre que vamos com ele em um restaurante “bom” demoramos a ser atendidos e o garçom não dá a mínima para as perguntas que o padrinho faz. Ou quando entramos em uma loja no shopping, os seguranças andam atrás dele”*. Embora ainda não seja de forma tão consistente, sua enunciação aponta para a percepção de que a ideologia racial no Brasil é um pensamento falacioso, ao estabelecer que as distinções raciais não são segregações ligadas às diferenças entre as classes sociais, mas a mácula social da raça.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; GARCIA, Alexandra. **Praticantepensante de cotidianos**/organização e introdução de Alexandra Garcia, Inês Barbosa de Oliveira; textos selecionados de Nilda Alves. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução. Eliane Lisboa 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A Construção Social e Histórica do Racismo e suas Repercussões na Educação Contemporânea**. Cadernos PENESB, v. 9, p. 257-282, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez, 2013.

_____. Ceteau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In.: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2008.

_____. **Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados**. Revista Ecurrículum, São Paulo, v.8, n.2, ago. 2012. Acesso em 20 jun. 2019. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/search>

_____. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

_____. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p.162 184, out. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/98>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialismo do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: 2005

RUFFATO, Luiz. **Eles eram muitos cavalos**. Boitempo Editorial. 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Trad. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.