



PROFHISTÓRIA

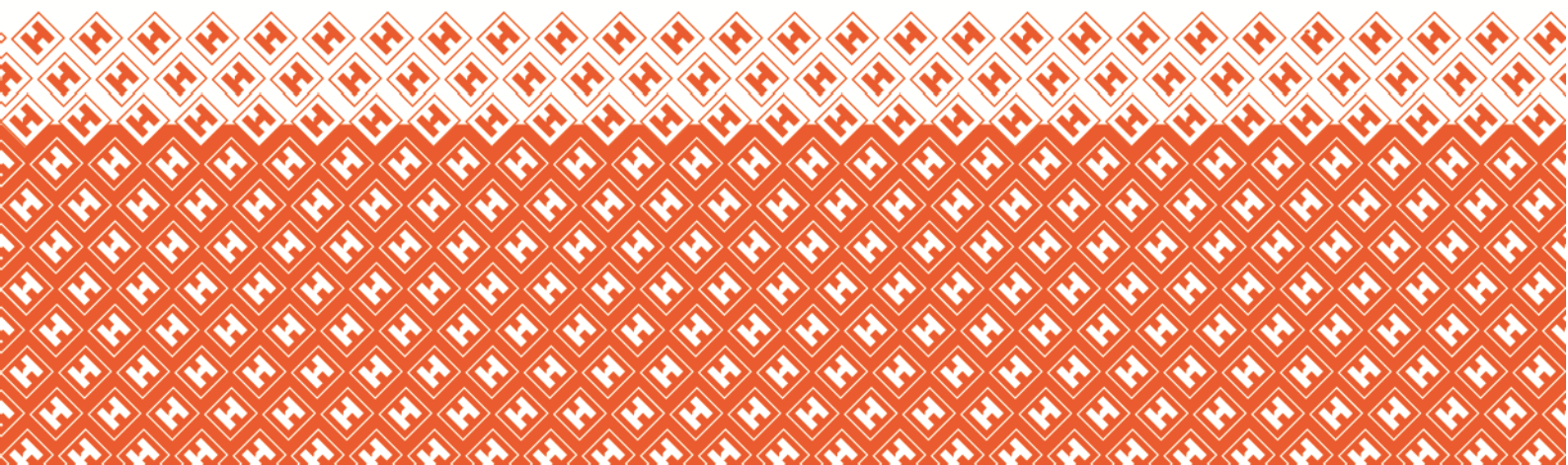
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MÔNICA MEIRELES NOGUEIRA PARIZ

**As pegadas das pessoas que andaram
juntas nunca se apagam: ampliando
vozes no espaço escolar - ensino de
história e educação antirracista**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Agosto/2025



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

MÔNICA MEIRELES NOGUEIRA PARIZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História -
Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 25/08/25

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. ALESSANDRA PIO SILVA
PRESIDENTE - ORIENTADORA

PROFA. DRA. GENY FERREIRA GUIMARAES
MEMBRO INTERNO

PROFA. DRA. MONICA REGINA FERREIRA LINS
MEMBRO EXTERNO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P231p Pariz, Mônica Meireles Nogueira, 1973-
As pegadas das pessoas que andaram juntas nunca se
apagam: ampliando vozes no espaço escolar - ensino de
história e educação antirracista / Mônica Meireles
Nogueira Pariz. - Rio de Janeiro, 2025.
119 f.: il.

Orientadora: Alessandra Pio Silva.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de
História/ProfHistoria, 2025.

1. Ensino de História. 2. Espaço escolar. 3. Lei
10.639/03. 4. Educação antirracista. I. Silva,
Alessandra Pio, 1976-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado
Profissional em Ensino de História/ProfHistoria III.
Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 858 / 2025 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.057597/2025-53

Seropédica-RJ, 03 de outubro de 2025.

Nome do(a) discente: MÔNICA MEIRELES NOGUEIRA PARIZ

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 25/08/2025

Banca Examinadora:

Dra. MONICA REGINA FERREIRA LINS, UERJ Examinadora Externa à Instituição

Dra. GENY FERREIRA GUIMARAES, UFRRJ Examinadora Interna

Dra. ALESSANDRA PIO SILVA, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 03/10/2025 14:04)

ALESSANDRA PIO SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: 1460741

(Assinado digitalmente em 03/10/2025 08:41)

GENY FERREIRA GUIMARAES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CTUR (12.28.01.30)
Matrícula: 1253262

(Assinado digitalmente em 06/10/2025 18:28)

MONICA REGINA FERREIRA LINS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.334.407-00

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **858**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **03/10/2025** e o
código de verificação: **32b5b67d8f**

Para os meus avós paternos Aurora e José (*in memoriam*), pelo incentivo e apoio aos meus estudos, contribuindo para a minha construção enquanto mulher e no acreditar que não existem vitórias sem lutas. À minha mãe, Maria, e ao meu pai, José (*in memoriam*), meu eterno agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por permitir retornar aos estudos e tornar possível esse sonho antigo.

Ao meu esposo e filho agradeço pelo apoio e incentivo em minha retomada ao mundo acadêmico e me fazerem acreditar que seria capaz de concluir esse sonho.

Aos professores do Profhistória que me acolheram e me ajudaram nessa trajetória desafiadora, compartilhando seus conhecimentos e possibilitando trocas valiosas para o campo profissional e pessoal.

À Professora Doutora Maria da Glória, pela condução das suas aulas de Seminário de pesquisa, oferecendo um espaço de diálogos e amizade, fazendo com que os alunos conseguissem concluir essa etapa do mestrado.

À Professora Doutora Regina Maria Ribeiro, pela atenção e comentários, trazendo novas possibilidades para o desenvolvimento do meu trabalho.

Aos meus colegas de turma do Profhistória, que sempre estavam dispostos a ajudar e compartilhar experiências e conhecimentos. Sentirei falta das manhãs e tardes de quinta – ficarão eternizadas na minha vida.

À Professora Doutora Alessandra Pio, minha querida orientadora, que me estendeu a mão e juntas fomos caminhando nesse trabalho. Seu carinho, dedicação e paciência foram essenciais nessa etapa final da pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

E deixo aqui a gratidão por todos os alunos e amigos que me ajudaram direta e indiretamente com suas experiências, conhecimentos, palavras e gestos que motivaram minha caminhada na conquista desse sonho profissional e pessoal.

RESUMO

PARIZ, Mônica Meireles Nogueira. **“As pegadas das pessoas que andaram juntas nunca se apagam”**: ampliando vozes no espaço escolar – ensino de história e educação antirracista. 2025. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2025.

Este trabalho teve como proposta identificar o potencial da “Pedagogia da Pergunta” enquanto metodologia antirracista, apontando os caminhos e (descaminhos) de sua construção no ensino de História das relações étnico-raciais no espaço escolar, tendo como referência a Lei 10.639/03 que estabeleceu que os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira em todo currículo da educação básica, revelando como o Movimento Negro protagonizou essa conquista na legislação educacional ao promover a valorização da identidade negra e denunciar o racismo presente na sociedade brasileira. Em 2008, a norma foi alterada pela Lei 11.645, incluindo a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas indígenas. Com base nas perspectivas de Bulhões (2018) e Gomes (2012) trago reflexões que, mesmo transcorridos 22 anos da Lei 10.639/03, os currículos escolares ainda permanecem conservadores e as poucas atividades desenvolvidas na escola se concentram no mês da consciência negra, revelando não só a resistência quanto ao cumprimento da lei, como também lacunas para sua efetivação. Autores como Gomes (2002) e Munanga (2008) apontam como a escola pode ser o espaço de reeducar o fazer pedagógico para ressignificar o negro positivamente ao problematizar a questão racial, como também fomentar a valorização das identidades étnico-raciais. Utilizo a força da “Pedagogia da Pergunta”, uma metodologia construída em forma de diálogos entre Paulo Freire e Autonio Faundez, para instrumentalizar a Lei 10.639/03 no ensino de História. Apresento, ao final, uma proposta de sequência didática com atividades para que o professor de História possa replicar esses conhecimentos nas suas aulas, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Ensino de História. Espaço escolar. Lei 10.639/03. Educação antirracista.

ABSTRACT

PARIZ, Mônica Meireles Nogueira. **“The footprints of people who walked together never are erased”: expanding voices in the school space - history teaching and anti-racist education**. 2025. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2025.

This dissertation aimed to identify the potential of "Pedagogy of Questions" as an anti-racist methodology, highlighting the paths and (misdirections) of its construction in the teaching of History of ethnic-racial relations in schools. Based on Law 10.639/03, which established that content related to Afro-Brazilian History and Culture should be included in the entire basic education curriculum, revealing how the Black Movement led this achievement in educational legislation by promoting the appreciation of Black identity and denouncing racism present in Brazilian society. In 2008, the law was amended by Law 11.645, including the mandatory teaching of Indigenous history and culture. Based on the perspectives of Bulhões (2018) and Gomes (2012), I reflect that, even 22 years after Law 10.639/03, school curricula remain conservative, and the few activities developed in schools focus on Black Consciousness Month, revealing not only resistance to compliance with the law but also gaps in its implementation. Authors such as Gomes (2002) and Munanga (2008) point out how schools can be spaces for re-educating pedagogical practice, positively redefining Blackness by problematizing racial issues and fostering the appreciation of ethnic-racial identities. I draw on the power of the "Pedagogy of Questioning," a methodology developed through dialogues between Paulo Freire and Antonio Faundez, to implement Law 10.639/03 in history teaching. Finally, I present a proposed teaching sequence with activities so that history teachers can replicate this knowledge in their classes, providing support for the development of an anti-racist education.

Keywords: History Teaching. School space. Law 10,639/03. Anti-racist education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Colégio Estadual Jardim Meriti..... | 44 |
| Figura 2: Colégio Estadual Jardim Meriti – Entrada lateral..... | 45 |
| Figura 3: Mona Lisa, pintura de Leonardo da Vinci..... | 83 |
| Figura 4: Releitura de Monalisa. | 84 |
| Figura 5: Releitura de Luciano Ramos. | 85 |
| Figura 6: Releitura de Mona Lisa | 85 |
| Figura 7: Exemplo de liberdade criativa e de rompimento com o eurocentrismo..... | 86 |
| Figura 8: A criação de Adão..... | 86 |
| Figura 9: Releitura da artista afro-cubana Rosales. | 87 |
| Figura 10: Despertando a criatividade e talentos na fotografia. | 87 |
| Figura 11: Turma 1006. | 89 |
| Figura 12: Turma 1007. | 89 |
| Figura 13: Turma 1008. | 90 |
| Figura 14: Turma 1009. | 90 |
| Figura 15: Turma 1011. | 91 |
| Figura 6: Estudante de escola particular do RJ é vítima de racismo (Santos, 2020). | 93 |
| Figura 17: <i>Quebrando silêncios</i> com Djamila Ribeiro (Djamila, 2017)..... | 93 |
| Figura 18: Fala racista na rede social..... | 98 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1 CAPÍTULO 1 – A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA | 18 |
| 1.1 O Ensino de história: um percurso de disputas e silenciamentos | 19 |
| 1.2 O Movimento Negro Educador na construção da identidade negra..... | 28 |
| 1.3 A emergência da Lei 10.639/03 e os desafios para o seu cumprimento..... | 36 |
| 2 CAPÍTULO 2 – A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E ENFRENTAMENTO DO RACISMO | 44 |
| 2.1 Identidade e racismo na escola..... | 45 |
| 2.2 A escola como possibilidade de transformação e superação do racismo | 51 |
| 2.3 Um pouco da minha trajetória enquanto professora do Colégio Estadual Jardim Meriti..... | 56 |
| 3 CAPÍTULO 3 – POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA – ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... | 59 |
| 3.1 <i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i> – Entendendo a obra de Freire e Faundez | 59 |
| 3.2 Por uma educação libertadora e transformadora | 63 |
| 3.3 A Pedagogia da Pergunta enquanto metodologia antirracista..... | 64 |
| 3.4 O ensino de história e o reconhecimento da identidade | 68 |
| 4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... | 72 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 111 |
| REFERÊNCIAS..... | 114 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta identificar o potencial da “Pedagogia da Pergunta” (Freire, Faundez, 2022) enquanto metodologia antirracista, apontando os (des)caminhos de sua construção. A relação dialógica entre educador e educando, a problematização e a conscientização, que abrem caminhos para o aluno entender para além de sua realidade, são princípios norteadores da prática educativa. No despertar da pergunta, o educador provoca seu educando em busca de respostas, fazendo com que seus alunos participem do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo como base a “Pedagogia da Pergunta”, proposta por Paulo Freire, esta pesquisa propôs um estudo sobre o ensino de História e as relações étnico-raciais no espaço escolar, em articulação com a Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inserção da temática da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica. A metodologia freiriana, centrada no diálogo e na escuta ativa, favorece o reconhecimento das múltiplas identidades culturais e promove uma prática pedagógica crítica, que valoriza o saber dos estudantes e estimula o questionamento das estruturas opressoras.

Após mais de duas décadas de sua promulgação, a implementação efetiva da referida legislação ainda apresenta limitações em muitas instituições escolares, sendo comumente reduzida a ações pontuais concentradas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, celebrado em novembro (Alves, 2015; Souza, 2012 *apud* Bulhões, 2018)¹. Embora a disciplina de História historicamente tenha acolhido parte significativa dessa temática, é incorreto atribuir-lhe responsabilidade exclusiva ou central. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), a abordagem das relações étnico-raciais deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, em todos os níveis e modalidades de ensino, como parte de um compromisso coletivo com a valorização da diversidade, a equidade e a superação do racismo estrutural.

Nesse sentido, autores como Gomes (2005) e Munanga (2013) defendem que a efetividade da Lei 10.639/03 requer um movimento educacional comprometido com a reeducação das relações sociais, o fortalecimento das identidades negras e o combate às desigualdades raciais no currículo escolar. A construção de uma escola verdadeiramente democrática passa, portanto, pelo reconhecimento e pela valorização dos saberes afro-

¹ ALVES, Adriana de C. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 168, maio 2015; SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje*. Dossiê Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, n. 1 Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2012.

brasileiros e africanos como parte constitutiva da história e da cultura nacional.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, influenciou a minha prática de ensino com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Jardim Meriti. As realidades vivenciadas na sala de aula e no ambiente escolar permitiram reflexões que me levaram a problematizar meus conteúdos e práticas, conduzindo-me a um ensino de história comprometido com a educação das relações étnico-raciais e com o enfrentamento do racismo, procurando despertar nos alunos novas posturas e atitudes que conduzam na construção de um convívio mais humano e respeitoso. A escola é a própria realidade social em sua expressão concreta, com todas as suas contradições, mazelas e desafios. Nesse cenário, implementar a Lei 10.639/03 exige do educador uma postura sensível às demandas da luta antirracista, que busca construir, com seus alunos e alunas, um ensino de história crítico e problematizador, capaz de provocar reflexões sobre as permanências do racismo na sociedade brasileira e no cotidiano escolar.

Assim, a escolha por essa legislação como eixo desta pesquisa decorre diretamente das experiências em sala de aula e das inquietações despertadas pelos relatos dos estudantes sobre situações de discriminação racial vivenciadas ou observadas, tornando-se um ponto de partida para repensar a prática docente e contribuir para a construção de uma escola mais justa, plural e democrática.

O Colégio Estadual Jardim Meriti, onde trabalho, situa-se no município de São João de Meriti; possui uma boa localização, acesso a transporte bem favorável, salas amplas, quadra de esportes, anfiteatro, enfim, apresenta uma estrutura muito boa, o que pode explicar a atração de muitos discentes e docentes de vários lugares e condições socioeconômicas diferentes, para escolha de estudar e trabalhar nessa escola, fazendo com que ela apresente alunos e professores com realidades e saberes muito diferentes. A escola estadual escolhida neste trabalho se situa no bairro Jardim Meriti e possui 1294 alunos matriculados e um corpo docente composto por 68 professores (2024)². A escola está localizada em um bairro considerado de periferia com grande concentração de moradores de baixa renda. Diante desse ambiente de diversidades, muitas situações envolvendo esses sujeitos diferentes foram de conflitos que envolveram discriminações raciais.

Nas inquietações da minha prática docente percebi como é imprescindível fomentar estratégias que visem transformações, criem condições para uma escola mais democrática, que respeitem as diferenças e desenvolvam um pensamento crítico nos alunos. Aproveitar os

² Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33092230-ce-jardim-meriti>. Acesso em 05/09/2024.

saberes que os alunos trazem contribuiu para minha prática de ensino comprometida com uma educação antirracista, e é nessa troca de saberes envolvendo alunos e professores que se constrói uma educação libertadora, comprometida, dialogada e com alunos mais críticos. A educação que se vive na escola não é a chave das transformações do mundo, mas as transformações implicam educação (Freire, 2001, p. 203).

O provérbio africano congolês escolhido para o trabalho, “As pegadas das pessoas que andaram juntas nunca se apagam”, representa a importância das lutas dos movimentos sociais negros no Brasil, que trouxeram demandas importantes para mudanças na legislação educacional, fortalecendo o protagonismo negro na busca por direitos e por uma legislação educacional que valorizasse seu povo e sua cultura. A trajetória política de Abdias Nascimento (1914-2011) representou a personificação dessa luta, uma vez que concentrou seus esforços na conquista de políticas afirmativas que pudessem reparar o passado escravocrata do Brasil e que conduzissem essas pautas de reivindicações para os governos brasileiros. Com a redemocratização do Brasil e com a promulgação da Constituição de 1988, somadas com a conjuntura internacional de combater o racismo, seria possível perceber um avanço no debate da questão racial. A “Constituição Cidadã” trazia no seu texto o racismo como crime, promovendo um passo importante para o reconhecimento de que o racismo existia no Brasil e da fragilidade do “mito da democracia racial”; porém foi um avanço restrito, pois as desigualdades raciais e as políticas afirmativas não foram colocadas em pauta pelo governo. Contudo, instituiu-se por parte do governo o reconhecimento do racismo como crime e a necessidade de escutar as demandas da população negra. No início da década de 2000, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), novamente a pauta de política pública afirmativa para o negro retorna ao cenário político brasileiro, a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida”, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, trouxe visibilidade para o enfrentamento do racismo, mobilizando a população negra e suas reivindicações históricas que acabaram sendo acolhidas pelo governo. O Governo de Fernando Henrique Cardoso abriu um espaço para discussão do racismo, porém a política de acesso à educação para os negros não foi efetivada. As políticas afirmativas que permitiriam o negro em lugares de prestígio, poder e comando não foram concretizadas. O conservadorismo e as elites brasileiras representaram resistências aos avanços de legislações que beneficiassem os direitos da população negra, principalmente na educação (Santos, 2014).

Em 2003, foi aprovada no Brasil a Lei 10.639 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas; em 2008 foi alterada para 11.645 incluindo as histórias e culturas dos povos indígenas. Embora

represente um avanço das demandas dos movimentos sociais negros, e transcorridos mais de 22 anos da implementação da Lei 10.639, o racismo contra o negro ainda constitui-se uma realidade na sociedade brasileira.

Antes da promulgação da Lei 10.639/03, outros instrumentos legais já apontavam para a necessidade de combater o racismo e promover a igualdade racial no Brasil. A Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, foi um marco nesse sentido, ao garantir, em seus artigos 3º e 5º, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, além de assegurar a igualdade de todos perante a lei. Em 1989, foi sancionada a Lei 7.716, que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e estabeleceu penalidades para tais práticas. Esses dispositivos legais refletem os avanços da redemocratização brasileira no enfrentamento do racismo institucional e estrutural e contribuíram para consolidar o marco jurídico que posteriormente permitiria a aprovação da Lei 10.639/03.

A criação da Lei 10.639/03 foi uma forma de reparação do passado histórico de desigualdade racial e invisibilidade da população negra, e decorridas mais de duas décadas de sua implementação faz-se importante trazer reflexões sobre as lacunas e desafios para o cumprimento dessa Lei. Reconhecer que o racismo existe e que permanece ainda na sociedade brasileira pode apontar lacunas e impulsionar pensar em novas estratégias para o cumprimento da Lei e sua efetivação na sociedade brasileira.

As políticas afirmativas de reparação racial surgiram no contexto de lutas e só foram colocadas em pauta pelos governos a partir de movimentos sociais engendrados pela população negra. O governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2006) também se comprometeu em não negligenciar a existência da discriminação do negro na sociedade brasileira. Diante da conjuntura internacional da III Conferência Internacional de combate ao racismo ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001, as demandas internas aliadas à conjuntura internacional fizeram com que o Brasil se comprometesse com o enfrentamento ao racismo e com legislações educacionais que pudessem contemplar as minorias étnico-raciais. Assim, o provérbio “As pegadas das pessoas que andaram juntas nunca se apagam” aborda como os movimentos negros brasileiros foram decisivos para o surgimento de novas legislações educacionais, e como se tornaram água divisória para o acesso do negro à educação.

A Lei das Primeiras Letras, instituída no Brasil Imperial em 1827, foi considerada a primeira lei da educação brasileira, estabelecendo a instrução primária para todos os cidadãos. Porém, a legislação imperial trazia algumas restrições para os negros frequentarem as escolas – inclusive em textos de militância negra faz alusão a essa proibição –, como o Ato 2 Lei

Complementar à Constituição de 1824, referente à educação, recebendo o seguinte comentário de Santos (2014, p. 2): “[...] pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas”.

O Ato Adicional de 1834, alterando a Constituição, marcou a organização da educação brasileira, que transferiu para as Assembleias provinciais o poder de legislar sobre a instrução pública, sinalizando que os legisladores criariam mecanismos de controle para determinar quem podia ou não frequentar as escolas. No século XIX, o Brasil ainda possuía legislações que excluía os negros, como o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que, em seu art. 69, § 3º, estabelecia a não admissão de escravizados nas escolas públicas do país. Cada província procurava legislar sobre a educação pública, determinando quem deveria ter acesso à educação. Como na década de 1880 em Mato Grosso, em que foi instituído o Artigo 65 – dispondo também que a instrução para adultos negros dependeria da disponibilidade de professores. A legislação educacional desse contexto histórico foi desenhada em um campo de disputas e conflitos, refletindo os sujeitos que tinham acesso à educação e os interesses envolvidos na construção da nação, contexto no qual a população negra era impedida de receber a instrução escolar (Barros, 2016, p. 591-605).

Os movimentos negros representam os principais atores políticos que buscaram lutar pelos direitos dos negros à educação, ao reconhecimento de sua história, à valorização da sua cultura e do seu protagonismo na construção da sua emancipação. Foi através dos movimentos negros que o debate sobre o racismo veio a público e que políticas públicas afirmativas foram pensadas e desenvolvidas para reparar a forte desigualdade racial que existe no Brasil, procurar estabelecer medidas para valorização da cultura negra e possibilitar o ingresso dos negros nas Universidades por cotas raciais.

Entende-se por Movimento Negro

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (Domingues, 2007, p. 101-102)

Os movimentos negros deixaram uma importante contribuição para a sociedade brasileira, uma história de lutas e resistências para reconhecer os direitos da população negra, que ao longo do passado histórico foi sufocada e silenciada pelos grupos que estavam no poder, impedindo-a de usufruir dos mesmos direitos da população branca. A busca por uma legislação

pública que valorizasse o povo negro e servisse de reparação do passado histórico também colocou em pauta o racismo presente na sociedade brasileira, desconstruindo o mito da democracia racial e desmascarando as desigualdades históricas herdadas do passado da escravidão.

Diante dessa triste realidade, fez-se necessário e urgente políticas públicas que visassem a mudar essa estrutura social, política, econômica e cultural que privilegiava uma elite branca e inferiorizava e tratava com desigualdade social e racial os negros, revelando um racismo institucionalizado na sociedade brasileira. A Lei 10.639/03, que instituiu o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio, a Lei Federal 12.288 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, e a Lei Federal 12.711/2012 (Lei de Cotas, como popularizou-se) foram frutos de movimentos sociais dos negros, que, ao trazer o racismo para o debate público e exigir políticas afirmativas que buscassem superar as desigualdades raciais, possibilitaram avanços importantes na educação e no combate ao racismo. Essas conquistas legais, embora fundamentais, demandam efetiva implementação no cotidiano escolar, especialmente no ensino de história, onde se pode problematizar as relações étnico-raciais e promover uma educação antirracista.

Na nossa pesquisa, buscou-se analisar como o ensino de história pode contribuir para a valorização das relações étnico-raciais no espaço escolar, tomando como referência a Lei 10.639/03 e sua influência na minha prática docente no Colégio Estadual Jardim Meriti. Para a elaboração da sequência didática, adotou-se a metodologia da *Pedagogia da Pergunta* com o objetivo de oferecer ao professor de história atividades que rompam com o currículo eurocentrado, promovendo a valorização da história e da cultura afro-brasileiras. Busca-se, assim, contribuir com a produção de um material didático voltado à promoção de uma educação antirracista.

Ao final desta dissertação, apresenta-se uma sequência didática composta por atividades elaboradas com a intenção de problematizar o ensino de história, especialmente no que se refere ao currículo tradicional que silencia a presença de grupos racializados. Neste trabalho, a população negra assume centralidade a partir de uma proposta que visa levar os(as) estudantes à reflexão sobre o racismo estrutural na sociedade e na própria escola.

O material produzido é resultado de minhas inquietações, percepções e experiências ao longo de minha trajetória em sala de aula, em diálogos e projetos desenvolvidos com os(as) alunos(as). As atividades propostas refletem meu posicionamento frente ao desafio de romper com a lógica curricular eurocentrada, bem como de enfrentar o racismo e possibilitar aos

estudantes a compreensão crítica desse fenômeno, favorecendo o fortalecimento de suas identidades e o resgate de sua autoestima.

Enquanto professora branca, assumo eticamente o compromisso de lutar contra a estrutura racial historicamente construída e ainda presente em nosso cotidiano. Essa postura traduz-se em um posicionamento humano, cidadão e político, na busca por conscientizar os(as) alunos(as) de que o racismo é crime e de que o seu enfrentamento deve ser responsabilidade de todos e todas.

Minha pesquisa tem como foco o ensino de História e as relações étnico-raciais no espaço escolar, tendo como referência a Lei 10.639/03 e como influenciou minha prática de ensino na Colégio Estadual Jardim Meriti. Utilizei a metodologia da “Pedagogia da Pergunta” na construção da sequência didática, fornecendo ao professor de história atividades que rompessem com o currículo eurocentrado e visibilizasse a história e cultura do negro, contribuindo com um material didático pensado para o exercício de uma educação antirracista.

A estrutura desta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No **Capítulo 1**, discute-se o surgimento do currículo de história como um projeto político permeado por disputas de narrativas, evidenciando como, historicamente, as populações negras foram invisibilizadas no processo de construção curricular. Essa invisibilidade resultou de uma lógica eurocentrada, marcada pela valorização dos feitos do colonizador branco europeu em detrimento das contribuições dos povos africanos, frequentemente representados de forma estereotipada. Ainda nesse capítulo, é apresentada a trajetória da Lei 10.639/03, compreendida como uma conquista do Movimento Negro Educador, que reivindicou a implementação de uma legislação reparatória, voltada à valorização da história e da cultura afro-brasileira, além da promoção do enfrentamento ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

No **Capítulo 2**, a escola é analisada como espaço de potencialidades para o enfrentamento do racismo e a promoção de identidades positivas entre estudantes negros(as). Reconhecendo as barreiras enfrentadas por esses(as) alunos(as) no processo de afirmação identitária, especialmente em decorrência do racismo presente tanto na sociedade quanto no ambiente escolar, destaca-se o papel da escola como agente transformador. Também é apresentada uma breve reflexão sobre minha trajetória como professora do Colégio Estadual Jardim Meriti, localizada na Baixada Fluminense, contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida.

O **Capítulo 3** aprofunda o referencial teórico-metodológico que sustenta esta investigação. Parte-se da leitura da obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, de Paulo Freire e Antonio Faundez, que propõe uma prática educativa baseada no diálogo, na escuta ativa e no questionamento e que apresenta a pergunta como princípio da pedagogia e eixo estruturante da construção do conhecimento. Essa abordagem é articulada à perspectiva de bell hooks, que defende uma pedagogia engajada, emancipadora e antirracista, centrada na experiência e na subjetividade dos(as) educandos(as) como ponto de partida para uma educação transformadora.

A metodologia adotada nesta pesquisa insere-se no campo qualitativo, com ênfase na construção e aplicação de uma sequência didática, elaborada com base nos princípios da Pedagogia da Pergunta, proposta por Freire e Faundez. Essa sequência foi desenvolvida e aplicada com turmas da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Jardim Meriti, em um processo que buscou promover o protagonismo discente, valorizando suas vivências, saberes prévios e percepções sobre o racismo e a identidade negra.

O material didático construído decorre do compromisso com uma educação antirracista, crítica e inclusiva, e tem como objetivo oferecer ao(a) professor(a) de história subsídios para romper com o currículo eurocentrado, promovendo a centralidade da história e da cultura afro-brasileira no processo de ensino-aprendizagem. A proposta visa, ainda, contribuir para o fortalecimento das identidades de estudantes negros(as) e a construção de práticas pedagógicas emancipadoras que denunciem e combatam as estruturas racistas presentes no cotidiano escolar.

1 CAPÍTULO 1 – A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA

A Lei Federal 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares de todo o Brasil, foi um marco fundamental na reconfiguração do sistema educacional brasileiro. A referida lei foi regulamentada pela Resolução CNE/CP 03/04, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Essas diretrizes tiveram um papel determinante na organização e sistematização da implementação da lei nas escolas, orientando o ensino da temática de maneira transversal, em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa mudança não visa apenas à visibilidade da contribuição dos negros à formação da sociedade brasileira, mas também à reparação histórica de séculos de invisibilidade e marginalização. Para o Movimento Negro, a luta por essa legislação reflete não apenas um desejo de reconhecimento, mas também foi uma resposta à necessidade de desconstruir o mito da democracia racial no Brasil, o qual negava o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e naturalizava a desigualdade racial. Essa mudança não visa apenas à visibilidade da contribuição dos negros à formação da sociedade brasileira, mas também à reparação histórica de séculos de invisibilidade e marginalização. Para o movimento negro, a luta por essa legislação reflete não apenas um desejo de reconhecimento, mas também uma exigência de justiça social, como apontam Abreu e Mattos (2008) ao destacarem que a reparação envolve a recuperação de uma história silenciada e distorcida, marcada pela exclusão das populações negras das narrativas históricas dominantes.

Pereira (2012) destaca que a Lei 10.639/03 deve ser compreendida como parte de um movimento de enfrentamento ao mito de democracia racial no Brasil, que negava a existência do racismo e das mazelas oriundas do passado de escravidão. O Movimento Negro, ao longo das décadas, não se contentou com a simples inclusão de um discurso de igualdade, mas exigiu ações concretas de reparação, com o objetivo de transformar a educação em um espaço de emancipação e de reconhecimento das culturas afro-brasileiras. Essa exigência de reparação histórica não se limita à visibilidade simbólica, mas implica a revisão profunda do currículo escolar, como sustenta Silva e Fonseca (2010) ao argumentarem que a educação brasileira precisava de uma reestruturação para garantir que as contribuições dos negros fossem reconhecidas como partes essenciais da formação do Brasil.

A Lei Federal 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura

africana e afro-brasileira nos currículos escolares de todo o Brasil, foi um marco fundamental na reconfiguração do sistema educacional brasileiro. A referida lei foi regulamentada pela Resolução CNE/CP 03/04, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Estas diretrizes tiveram um papel determinante na organização e sistematização da implementação da lei nas escolas, orientando o ensino da temática de maneira transversal, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Neste capítulo procuro tratar como o currículo de história foi construído dentro de um campo de disputas de poder, no qual a história do povo negro era silenciada, e como os PCNs e as DCNERER foram importantes para corrigir as desigualdades históricas da sociedade brasileira. Ainda neste capítulo abordo como o Movimento Negro teve um caráter emancipador e educador para o surgimento da Lei 10.630/03 e os desafios contemporâneos para seu cumprimento.

1.1 O Ensino de história: um percurso de disputas e silenciamentos

A origem do ensino de história como disciplina escolar no Brasil remonta à fundação do Colégio Pedro II, em 1837, uma das primeiras instituições de ensino secundário no país, criada com o objetivo de formar uma elite intelectual e administrativa para o Império. O currículo de história implementado nesse contexto refletia as diretrizes pedagógicas da época, fortemente influenciadas por uma visão eurocêntrica e pelo projeto político de construção de uma nação baseada nos modelos europeus, principalmente a influência francesa. Nos primeiros anos de funcionamento do Colégio Pedro II, o conteúdo de história era predominantemente centrado na história política do Brasil e da Europa, especialmente a história de Portugal, e, em menor medida, a história das colonizações e das expansões europeias. O foco estava na celebração da herança cultural portuguesa e na promoção de uma narrativa que enfatizava a figura do colonizador branco europeu como o agente principal da formação do país, marginalizando a história e as culturas africanas e indígenas. A partir da metade do século XIX e ao longo do século XX, o currículo de história no Colégio Pedro II permaneceu alinhado a esses princípios, privilegiando a visão de um Brasil fundado sobre os pilares da colonização portuguesa e da imigração europeia. Nadai (1993, p. 146) aponta que, no contexto educacional inicial do Brasil, o currículo escolar priorizava o estudo da história da Europa Ocidental, que era apresentada como a única verdadeira representação da Civilização. Em contraste, a história nacional era tratada como um apêndice subordinado, sem uma estrutura autônoma, e ocupava um papel secundário no processo de ensino. A história do colonizado – seja o indígena ou o africano –

foi sistematicamente omitida ou representada de maneira estereotipada, refletindo as dinâmicas de poder e as desigualdades sociais que permeavam a sociedade brasileira.

A importância histórica do Colégio Pedro II nesse processo não se restringe apenas à sua contribuição para a formação de uma elite intelectual no Brasil, mas também ao fato de que essa instituição desempenhou um papel pioneiro na implementação de um modelo educacional que, ao longo do tempo, viria a ser disseminado em outras escolas secundárias do país. De acordo com Santos (2011, p. 3), o Colégio Pedro II não apenas foi um centro de formação acadêmica, mas também um ponto de referência institucional para o desenvolvimento de políticas educacionais que, apesar de suas limitações, influenciaram diretamente o modo como a história seria ensinada em todo o Brasil.

Nesse contexto, o Colégio Pedro II se torna um marco no desenvolvimento do currículo escolar de história, com um enfoque que inicialmente reforçava uma visão centrada nos interesses da elite colonial e imperial, ao mesmo tempo que desconsiderava ou marginalizava as contribuições de outras culturas e povos fundamentais para a constituição da sociedade brasileira. Esse modelo de ensino persistiu até meados do século XX, quando começaram a surgir críticas e movimentos pedagógicos que buscavam democratizar o ensino da história, dando visibilidade a outras narrativas e compreensões da formação da nação.

No século XIX, com a criação de instituições de ensino, como o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), este criado em 1838, foram de suma importância para legitimar que tipo de História deveria ser ensinada no Brasil. A História refletia os eventos ocorridos na Europa, e que a formação da nação brasileira deveu-se aos feitos dos europeus em detrimento dos povos indígenas e dos povos negros. Esse modelo de ensino trazia a superioridade do branco civilizador e as contribuições indígenas e negras como complementares para a formação do povo brasileiro. Assim, a História do Brasil era vista como secundária, narrando uma História positivista de herois e datas.

O currículo escolar foi elaborado a partir de escolhas e silenciamentos, e os manuais históricos expressavam esse discurso histórico representado pela elite branca, que buscava a construção de uma nação harmoniosa, sem conflitos e violências. Dessa forma, os povos indígenas e africanos foram representados de forma passiva, negando sua participação, sua luta e resistência na construção da sociedade brasileira. “Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (Silva; Fonseca, 2010, p. 16).

Para entender a História, é necessário compreender o processo histórico e as condições

que moldaram a produção dessas narrativas. Toda narrativa histórica tem uma pretensão de poder e representa as escolhas dos atores, dos fatos e dos arquivos que são criados para armazenar essas memórias, e isso explica os silenciamentos e a forma pacífica como negros e indígenas aparecem nos currículos de História, negando suas lutas e resistências. A construção do currículo seguiu essa lógica do colonizador que suprimiu os feitos dos colonizados e submeteu sua história a uma narrativa submissa e sem conflitos. Segundo a visão de Trouillot,

Silêncios ingressam no processo de produção histórica em quatro momentos cruciais: no momento da criação do fato (na elaboração das fontes); no momento da composição do fato (na elaboração dos arquivos); no momento da recuperação do fato (na elaboração das narrativas); e no momento da significância retroativa (na elaboração da história em última instância). (Trouillot, 2016, p. 57)

O processo de transição da Monarquia para a República traria uma necessidade da História, e principalmente da História do Brasil, para a construção de um novo tipo de cidadão:

Assim, se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. (Nadai, 1993, p. 149)

Segundo Bittencourt, no início da República no Brasil faltava ainda o despertar do sentimento nacional no ensino brasileiro, visto que a influência de textos e aulas, na concepção do educador José Veríssimo, no qual se baseia Bittencourt, dificultava a construção de uma identidade brasileira: “A construção de uma História brasileira sedimentada em herois foi igualmente uma adaptação da História Sagrada que se esmerara em difundir didaticamente a vida de santos, mártires e principalmente a vida de Jesus Cristo desde o seu nascimento” (Bittencourt, 1992-1993, p. 218).

Foi a partir de Vargas que o regime federativo foi substituído por um poder político centralizado pelo governo federal. A modernização de um país trazia no seu interior um projeto pedagógico centralizador em defesa da educação para a formação do cidadão. Os regulamentos da reforma Francisco Campos, de 1931, contribuíram para criar uma educação integrada, centrada no aluno, contribuindo para o avanço da educação com novas metodologias, mas que não caminhou na qualidade do ensino, ainda marcada pela vida de grandes homens e heróis, uma História positivista.

Em 1942, com a reforma Gustavo Capanema, que perdurou até 1970, ocorre a ênfase na educação secundária em que o sistema educacional deveria estar a serviço da nação,

ajustando o ensino aos interesses do aluno, na elaboração do material didático e inclusive no seu barateamento. O livro didático era um instrumento de manipulação de poder e deveria estar em sintonia com os interesses políticos e econômicos em vigor.

A ditadura Civil-Militar, que impôs a Lei 5.692/71, tornou o ensino de Estudos Sociais obrigatório. As disciplinas de História e Geografia fundiram-se formando o ensino de Estudos Sociais, resultando numa visão mais ampla e descaracterizando o ensino de História, retirando sua discussão e criticidade e consolidando o autoritarismo como modelo pedagógico.

A redemocratização possibilitou o debate sobre mudanças na política da educação brasileira, promovendo movimentos para o retorno da disciplina História e combate aos “Estudos Sociais”. A Constituição de 1988 representou avanços na política educacional e no ensino de História, com extinções de disciplinas como EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos de Problemas Brasileiros) e liberdade para os movimentos de mulheres, indígenas, negros, entre outros grupos, para reivindicarem políticas públicas que garantissem direitos e oportunidades dentro da sociedade brasileira.

Com o fim da Ditadura Civil-Militar e a redemocratização do Brasil, a História retorna como disciplina, ampliando a compreensão da realidade social, política, econômica e cultural da sociedade brasileira, permitindo pensar (repensar) as narrativas históricas para que se pudesse valorizar os diversos grupos étnicos que permaneciam subalternizados na História, como os indígenas e africanos, e inclusive as mulheres, que eram representadas como submissas aos homens.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96), os Parâmetros Curriculares (PCNs) implantados em 1997, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) foram importantes para o avanço da política educacional, para o currículo escolar e para o ensino de História, representando conquistas importantes oriundas das demandas dos movimentos negros no campo da educação e de sua luta por representação na história. Ao se valorizar o pluralismo cultural e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, ficou clara a emergência de se pensar a questão racial e de criar políticas afirmativas de reparação aos afrodescendentes. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, ao ampliarem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, alteraram o Artigo 26-A da LDB, evidenciando a necessidade de reorganizar os currículos escolares e superar a perspectiva eurocêntrica predominante.

[...] Ambas as leis alteraram o Artigo 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a

conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A determinação expressa na nossa LDB, alterada pelas leis citadas, veio para saldar a dívida dos currículos das escolas brasileiras em relação ao direito de grande contingente da população ter suas histórias incluídas e, conseqüentemente, conhecidas e estudadas com respeito e reconhecimento por todos os cidadãos de nosso país. Mais do que isso, essas leis nos induzem a efetivamente buscar superar a tantas vezes denunciada “perspectiva eurocêntrica”, que permanece como orientação reprodutora de concepções colonialistas e que, mesmo com as muitas lutas e mudanças já realizadas, ainda temos dificuldades em ultrapassar. O racismo existente no Brasil, como se viu acima, alimenta-se também dos preconceitos e da ignorância em relação às outras culturas e etnias formadoras de nossa sociedade. Mas é importante ressaltar que não se trata de apenas trocar uma perspectiva eurocêntrica por outra, com outro “centro”. Ao contrário, incluir novos conteúdos relacionados aos temas das histórias e culturas africanas, afrodescendentes e indígenas nos obriga a realizar novos estudos e pesquisas e a pensar alternativas que impliquem necessariamente a redefinição e a reorganização da história ensinada em sua seleção de conteúdos curriculares de didatização. (PEREIRA; MONTEIRO, 2012, p. 11)³. (Pereira, 2013, p. 73-74)

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e das histórias e culturas dos povos indígenas no currículo escolar de História, foram fundamentais para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais dentro do espaço escolar e dentro das aulas de História. A educação para as relações étnico-raciais deve ser um compromisso de todos os docentes e deve ser desenvolvida ao longo de todo o ano letivo por todas as disciplinas escolares dentro de cada currículo, e não ficar concentrada somente em datas comemorativas específicas. Nesse sentido, Bulhões afirma que

Povos negros e indígenas civilizaram este país e não são responsáveis por “contribuições” na sociedade brasileira como de uma maneira geral está inscrito na memória nacional. As questões, temas, histórias, memórias, conhecimentos, etc. destes coletivos não podem ser resumidos a discussões limitadas e superficiais em eventos circunstanciais no currículo escolar, como o “Dia da Consciência Negra”, “Dia do Índio”, “Semana de discussão de Gênero”, etc. Há um grande desafio em repensar o papel da escola, da escolarização, e da construção de ambientes de criação, produção e circulação de saberes que possa tratar estas presenças de maneira simétrica e cognitivamente justo. (Bulhões, 2018, p. 23-24)

As DCNERER foram criadas para atender à Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil e representaram não somente a introdução de novos conteúdos no currículo, mas também possibilidades para a reparação do passado histórico na sociedade brasileira. Assim, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, buscava-se reeducar os cidadãos no princípio da existência da diversidade étnico-racial, promovendo a consciência de direitos e de valorização de diferentes identidades.

³ PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também às contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (Brasil, 2004, p. 17)⁴

Durante muito tempo o currículo de História foi homogeneizado e as diferenças entre os sujeitos não eram visibilizadas, constituindo-se uma forma de negação da diversidade étnico-racial na sociedade brasileira, e a exclusão de minorias como indígenas, negros e mulheres era uma forma de manter a ordem de poder vigente. Assim, o currículo foi construído centrado no colonizador europeu, negando ao colonizado a valorização de sua história e cultura e retratando europeus, indígenas e africanos como um projeto de nação sem preconceitos e sem conflitos, mascarando o passado de dominação europeia e as desigualdades sociais e raciais provenientes desse processo histórico.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Silva, 2002, p. 8⁵ *apud* Pereira, 2012, p. 115-116)

Marilena Chauí afirma que o currículo é uma construção que obedece a uma ideologia, na qual a “classe dominante legítima e assegura seu poder econômico, social e político” (Chauí, 2008, p. 24). A ideologia, entendida por ela como “ocultamento da realidade social”, produz representações e saberes que corroboram para construção de identidades, estabelecendo um padrão a ser seguido pela sociedade. Chauí afirma que

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais [...] (Chauí, 2008, p. 113-114⁶ *apud* Coutinho; Gomes, 2020, p. 32)

⁴ Lei 10.639/03.

⁵ MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

⁶ CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

Tracemos um diálogo com a dissertação de Carlos César Pereira de Sousa (2021). Nela o autor tece comentários relevantes sobre o aspecto revolucionário que a Lei 10.639/03 trouxe para o currículo escolar com o parecer e a resolução que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais (DCNERER) e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e seu papel propulsor para novas conquistas na legislação educacional brasileira – como a Lei 11.645/08, que incluiu as histórias e culturas dos povos indígenas nos currículos escolares, assim como o Estatuto de Igualdade Racial em 2010 e a Lei de Cotas Raciais (que possibilitou a inclusão de negros, indígenas e pardos nas universidades públicas a partir de 2012 e concursos públicos, a partir de 2014). Dentre os pontos relevantes elencados por Carlos César Pereira de Sousa (2021), estão o perceber como a escola, que reflete a sociedade, pode ser um espaço importante para o enfrentamento do racismo e como a Lei 10.639/03 e as DCNERER/04 constituíram-se instrumentos para pensarmos as relações étnico-raciais não apenas no currículo, mas também como reconhecimento das desigualdades sociais e raciais existentes na sociedade brasileira (Sousa, 2021).

Os PCNs instituídos com a redemocratização traziam como eixo transversal a pluralidade cultural, que, embora dessem margem para uma abordagem das relações étnico-raciais, ainda não trazia a problematização do mito da democracia racial. O texto dos PCNs abria um espaço para valorizar as diferentes culturas existentes no Brasil, uma abertura para a tolerância às diferentes culturas que formaram o Brasil, no entanto não foi colocado em pauta o pensar sobre o racismo existente no país nem a necessidade de políticas afirmativas que corroborassem para a valorização da cultura, história e identidade negras. Embora os PCNs possam ser considerados um avanço para as reivindicações dos movimentos negros por introduzirem a pluralidade cultural, não representaram de fato a desconstrução do mito da democracia racial, mas foram considerados um passo importante para a formulação da Lei 10.639/03 e para a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Os PCNs representavam um passo importante na educação brasileira e abriram um espaço para discussão de que a questão racial precisava ser abordada nos currículos e de que políticas afirmativas de reparação aos negros deveriam ser alvo de discussão na educação. Martha Abreu e Hebe Mattos afirmam que:

Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Sem dúvida, precederam e prepararam as “Diretrizes”. As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não

é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial. (Abreu; Mattos, 2008, p. 6)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) criadas a partir da Lei 10.639/03 vieram como forma de estabelecer um documento norteador e com força de lei para a educação nacional, reforçando a importância do ensino da história da África e dos afro-brasileiros e da sua cultura. As DCNERER representaram um avanço para o reconhecimento do racismo e da desconstrução do mito da democracia racial. É um documento norteador com viés mais político, no sentido de trazer políticas afirmativas para a valorização da construção da identidade negra, ressignificando-a de forma positiva, trazendo no seu texto críticas às teorias raciais do branqueamento e a noção da democracia racial e abordando a dicotomia negro/branco e o processo de construção histórica da sociedade brasileira. Diante desse processo complexo da formação da sociedade brasileira, as Diretrizes propõem um processo de construção de identidades negras e o resgate do orgulho da ancestralidade africana, nos quais as identidades passam pela autoidentificação. As autoras Martha Abreu e Hebe Mattos afirmam que:

Assim, de acordo com o parecer aprovado pelas “Diretrizes”, é a forma de auto-identificação que conta, e ela pode se alterar de pessoa a pessoa, dependendo de como cada um se relaciona, do ponto de vista político, com a memória de uma ascendência africana em qualquer nível. De fato, de um ponto de vista histórico, a identidade branca se construiu no Brasil em aproximação com a condição de liberdade e a memória dela, e a identidade negra, em aproximação com a escravidão. Tais identidades se constituíram como pólos entre os quais circula uma expressiva maioria de mestiços biológicos ou culturais. De um jeito ou de outro, portanto, efetivamente há estigmas a serem combatidos e revertidos. (Abreu; Mattos, 2008, p. 10)

Ainda com enfoque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o texto de Mattos e Abreu apresenta críticas aos “significados atribuídos às comemorações cívicas ligadas à luta contra o racismo (13 de maio, Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo; 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra; 21 de março, Dia Internacional da Luta pela Eliminação da Discriminação Racial)”, e em especial ao 13 de maio. As autoras sugerem por parte dos docentes um ensino que aborde a problematização do contexto histórico em que estas datas foram instituídas, confrontando documentos de época com as mudanças do tempo presente. “Historizar tais datas comemorativas” representa um ensino mais crítico e que contemple as relações étnico-raciais (Abreu; Mattos, 2008, p. 16).

Gomes (2012, p. 102) afirma que os currículos ainda se mantêm conservadores e conteudistas, que os conhecimentos permanecem constituídos em uma hierarquia seguindo uma história de dominação de culturas e povos e que descolonizar esses materiais se torna uma desafio a ser alcançado na educação. Articular currículo, escola e realidade social torna-se de

suma importância na descolonização dos manuais, mas também agregar formação de professores e professoras mais críticos.

Os currículos fazem parte de um espaço de disputas, que no contexto de globalização e da exploração capitalista alavanca a emergência de docentes que unem a teoria e a prática num processo de renovação, em que a questão racial não pode ser compreendida como mais um conteúdo a ser inserido, mas no sentido de um processo de ruptura epistemológica e cultural. Com base em Gomes (2012), a descolonização do currículo passa por um processo de re(construção) de saberes, de visões e de novos projetos pedagógicos emancipatórios.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (Gomes, 2012, p. 107-108)

A descolonização do currículo, portanto, não se limita à inserção de conteúdos sobre questões raciais, mas exige uma mudança estrutural que envolva a reconstrução dos saberes, a transformação da visão de mundo e a implementação de novos projetos pedagógicos emancipatórios. Esse processo de ruptura epistemológica e cultural demanda, de um lado, o enfrentamento da hegemonia do eurocentrismo, e, de outro, a promoção de uma educação que valorize as diversas culturas e saberes periféricos. Para que isso se efetive, é crucial que a formação docente seja reconfigurada, incentivando práticas pedagógicas que não apenas abordem as diferenças culturais, mas que também promovam a reflexão crítica sobre a história e a política racial no Brasil. Nesse contexto, a superação das desigualdades raciais e a desconstrução dos paradigmas colonialistas dependem de uma articulação contínua entre currículo, escola e a realidade social, a fim de fomentar uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNERER) representam um importante marco na reconfiguração dos currículos escolares brasileiros, com o objetivo de incorporar, de forma crítica e consciente, a diversidade cultural e racial do país. Fundamentadas em princípios

de justiça social, valorização das identidades e reconhecimento dos direitos historicamente negados à população negra, as DCNERER orientam ações educativas voltadas ao combate ao racismo e às diversas formas de discriminação racial presentes na sociedade e nas instituições de ensino. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de uma consciência política e histórica que promova o fortalecimento das identidades negras e a valorização das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade nacional. Além disso, essas diretrizes buscam sensibilizar também a população branca para compreender e reconhecer as influências e a participação dos povos africanos na construção da história e da cultura brasileira. Para que tais transformações se concretizem no ambiente escolar, é imprescindível que as instituições de ensino, os educadores e a comunidade estejam comprometidos com a promoção de uma educação antirracista, democrática e inclusiva, que reedue os saberes sociais e contribua para a construção de uma sociedade pautada na equidade étnico-racial.

1.2 O Movimento Negro Educador na construção da identidade negra

Nilma Lino Gomes traz a seguinte definição: “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23). O Movimento Negro representou o protagonismo dos negros na luta contra o racismo e teve um caráter emancipatório para reivindicações no campo da educação. Ao ressignificar e politizar a raça, o Movimento Negro trouxe uma ruptura de paradigmas que articulavam os negros à inferioridade e ao menosprezo de sua cultura e ancestralidade, construindo saberes emancipatórios e afirmativos para os negros.

Considerando o significado de *raça* para os autores Gomes (2017) e Domingues (2007), a identidade negra foi um fator importante na luta contra o racismo e para a organização dos negros para reivindicações de políticas afirmativas a fim de superar esse racismo, exigindo políticas reparatórias, principalmente na legislação educacional. A exigência da legislação educacional que viesse reparar as mazelas perpetradas na sociedade brasileira pelos séculos de escravidão e pelo silenciamento da história e das culturas africana e afro-brasileira também colocou em evidência o mito da democracia racial, revelando o racismo presente na sociedade brasileira e a necessidade de assumir uma posição de combate a esse racismo.

Em diálogo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009), a forma hierárquica construída pelo privilégio da cor branca na qual se formou a sociedade brasileira não foi rompida no Pós-abolição, nem na República e nem tampouco no Pós-Redemocratização. Essa hierarquização e os privilégios sustentados pela cor ainda resistem na sociedade brasileira,

embora o mito da democracia racial tente mascarar o racismo e as desigualdades relacionadas à cor. O processo político-ideológico do branqueamento, construído na sociedade brasileira, descaracterizou a identidade negra e estimulou o processo de miscigenação, favorecendo o embranquecimento da população. A política de incentivos à entrada de imigrantes europeus e ao processo de miscigenação acompanhou e adaptou as teorias raciais do século XIX ao cenário brasileiro, conduzindo a ideia de que ser negro não era sinônimo de ser civilizado, e assim despertando um sentimento de inferioridade na população negra ao assumir sua cor e cultura, acarretando entraves para o reconhecimento de seu pertencimento étnico-racial. Segundo Guimarães,

“Embranquecimento” passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” transformaram-se, pois, em categorias de um novo curso racista. O núcleo racista desses conceitos reside na ideia, às vezes totalmente implícita, de que foram três as “raças” fundadoras da nacionalidade, que aportaram diferentes contribuições, segundo as suas qualidades e seu potencial civilizatório. A cor das pessoas assim como seus costumes são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas “raças”. (Guimarães, 2009, p. 55-56)

Abdias Nascimento (2016) relata as dificuldades na construção da identidade negra e na luta por direitos na sociedade brasileira. A identidade negra é de suma importância para a mobilização negra na luta por direitos, mas como o Brasil dizia ter uma democracia racial não era capaz de reconhecer a questão racial que vivenciava a população negra. O Movimento Negro teve um papel decisivo para conscientizar os negros sobre a importância de assumir sua identidade, para que, mobilizados, pudessem levar suas demandas ao Governo brasileiro a fim de que este reconhecesse o racismo na sociedade brasileira e a democracia racial pudesse ser repensada. A desconstrução da democracia racial e o reconhecimento do racismo foram pautas levantadas pelo Movimento Negro. As conquistas oriundas dos movimentos sociais negros representaram não apenas a busca pela valorização da identidade negra, mas também a luta por direitos e por políticas de reparação frente aos males produzidos pelo racismo. Assim, o Movimento Negro também teve um caráter educador para a emancipação dos negros com a garantia de seus direitos. Segundo Abdias Nascimento,

O objetivo não expresso dessa ideologia é negar ao negro a possibilidade de autoidentificação, subtraindo-lhe os meios de identificação racial. Embora na realidade social o negro seja discriminado exatamente por causa de sua condição racial e da cor, negam a ele, com fundamentos na lei, o direito legal da autodefesa. A constituição do país não reconhece entidades raciais; todo mundo é simplesmente brasileiro. Mas, o preceito, ao se tornar operativo, ganha uma dupla qualidade – de ferramenta usada convenientemente no interesse da estrutura do poder, e de arma

imobilizadora apontada na direção das massas afro-brasileiras. Nenhum meio legal de protesto, de busca de alívio contra a injustiça racial, existe para o grupo discriminado e oprimido, desde que a lei – formal e distante – recolhe a todos em seu seio “democrático”. (Nascimento, 2016, p. 94)

A importância de Guerreiro Ramos para o Movimento Negro no Brasil reside, principalmente, em sua análise crítica sobre as relações raciais e a estrutura social brasileira. Considerado um dos intelectuais pioneiros ao desconstruir a ideia da “democracia racial”, questionando a harmonia entre as diferentes raças e evidenciando as desigualdades históricas e sociais enfrentadas pela população negra. Sua obra se destaca por entender o racismo como uma construção estrutural que atravessa as dimensões econômica, política e social, o que ajudou a revelar a marginalização do negro não apenas no mercado de trabalho, mas também nas esferas culturais e educacionais (Ramos, 1995). Para Ramos, o Brasil não era, de fato, uma sociedade igualitária, como se pretendia sugerir, mas um país marcado por uma profunda divisão racial e social, em que as elites brancas exerciam o controle sobre a distribuição do poder e das riquezas. Além disso, sua contribuição para o fortalecimento da identidade negra no país foi fundamental, pois, ao afirmar a importância da cultura afro-brasileira e ao destacar o negro como sujeito ativo e não apenas como objeto da história, ele possibilitou um novo olhar sobre a presença e a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira. Sua obra também influenciou diretamente a formulação de um projeto educacional mais inclusivo e antirracista, pautado pela valorização da cultura afro-brasileira, o que, mais tarde, convergiu para o movimento em prol da implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Portanto, Guerreiro Ramos não apenas ajudou a estruturar o pensamento crítico dentro do Movimento Negro, mas também forneceu as bases para a luta por uma educação que, ao invés de reproduzir estigmas, promovesse a igualdade racial e a emancipação intelectual dos negros no Brasil (Ramos, 1950).

Segundo Guerreiro Ramos,

Assim para que o processo de libertação desta massa se positive é necessário reeducá-la e criar condições sociais e econômicas para que esta reeducação se efetive. A simples reeducação desta massa desacompanhada de correlata transformação da realidade sócio-cultural representa a criação de situações marginais dentro da sociedade. (Ramos, 1950, p. 37)

O Movimento Negro trouxe a possibilidade de entendimento da luta política contra o racismo na sociedade brasileira, revelando lacunas que invisibilizavam a questão racial e trazendo um retrato concreto da verdadeira face da realidade brasileira. Nos cenários políticos nos quais as disputas pelo poder desvelavam uma ordem que negava as demandas dos negros e a falta de reconhecimento de sua história e cultura, o Movimento Negro procurou levantar, por

meio de recursos e articulações, formas de desenvolver projetos educacionais para valorizar a história e a cultura negra. Na falta de uma política educacional pública que trouxesse reconhecimento e valorização da comunidade negra, os movimentos sociais negros se fizeram presentes na forma de várias organizações cujo papel era instruir a população negra para que dessa forma atingisse uma transformação social e cultural.

Um dos pontos principais do Movimento Negro é o direito à educação para os negros, visto como crucial na conquista de direitos sociais e políticos, possibilitando uma ascensão social e uma conscientização da história e cultura do povo negro. A instrução escolar era uma pauta de reivindicação do Movimento Negro, que via e denunciava a negligência de uma política pública educacional a fim de que se equiparasse esse direito branco aos negros. O Movimento Negro se preocupou em levar a conscientização para a comunidade negra sobre como era importante buscar o letramento e como isso poderia conduzir as vitórias nas lutas por direitos aos negros, organizando-se de várias formas para trazer conhecimentos sobre a questão racial e a valorização da identidade negra.

Gonçalves e Silva afirmam que

As organizações desempenham vários papéis no interior da população negra. São pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais (grupos que preservam valores afro-brasileiros), ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico (hip-hop, blocos afros, funk e outros). Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política. (Gonçalves; Silva, 2000, p. 139)

De acordo com Munanga (2013), a educação possibilita transformações e desconstruções de paradigmas herdados do passado histórico. O Movimento Negro procura ter uma atuação educadora e emancipadora, empoderando os negros sobre como é crucial o conhecimento e como ele pode ser libertador. Valorizar a identidade negra, sua história e cultura foi engendrado na luta por esses movimentos, através de denúncias, revoltas, organizações, como o Teatro Experimental do Negro (TEN) e jornais. O Movimento Negro procurou engendrar várias maneiras de levar à população negra os saberes e conhecimentos para a conquista de direitos, e ainda no presente procura estar envolvido na luta contra o racismo e na manutenção de direitos conquistados. A legislação educacional brasileira sempre foi palco de disputas e silenciamentos, na qual a ideologia de poder determinava os grupos sociais e raciais privilegiados, e coube ao Movimento Negro levantar a bandeira de luta para trazer à luz da sociedade brasileira o pensar(repensar) as políticas educacionais para que a história e a cultura afro-brasileiras fossem implementadas nos currículos escolares, mas também para que o

racismo fosse reconhecido e com isso a desconstrução da “democracia racial” pudesse ser revista, corroborando para a emergência de políticas afirmativas na educação.

Na perspectiva de Munanga,

Não existem leis capazes de destruir preconceitos que existem em nossas cabeças e provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata de recuperar uma memória que cuida apenas de nossas glórias, de nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude, até nos momentos de insucesso e nos fatos que nos envergonham. Essa recuperação é como uma operação de desintoxicação mental, sem a qual não podemos reerguer a cabeça para apreender no mesmo pé de igualdade. A partir dessa recuperação, poderíamos facilmente equiparar a expressão cartesiana “penso, então sou e existo” à expressão “tenho a minha história e a minha identidade, então sou e existo”. (Munanga, 2013, p. 29)

O Movimento Negro e o letramento negro estavam relacionados também com a construção da identidade negra e a valorização das raízes africanas. Para Munanga, “Tal educação convida para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo” (Munanga, 2013, p. 21). Segundo Fanon, resgatar a identidade é encontrar a liberdade e a consciência de sua importância enquanto humano e do seu valor. Recuperar sua autoestima e se desvencilhar do passado de sofrimento e coisificação promoveria possibilidades para um processo de humanização da sociedade (Fanon, 2020, p. 242):

É por meio de um esforço de resgate de si mesmo e de depuração, é por meio de uma tensão permanente da sua liberdade que os seres humanos podem criar as condições ideais para a existência de um mundo humano.
Superioridade? Inferioridade?
Por que não tentar simplesmente tocar o outro, sentir o outro, revelar-me o outro? [...] Ó meu corpo, faz sempre de mim um homem que questiona! (Fanon, 2020, p. 242)

Em parte dialogando com meu projeto, a dissertação de Ícaro Amorim Martins (2018) traz uma visão da trajetória de formação do Movimento Negro na luta por direitos, por criminalizar o racismo na sociedade brasileira e pelo embate na desconstrução do mito da democracia racial, percebendo a importância da representatividade negra na esfera política na busca por reparações históricas. Nesse sentido, a primeira lei antirracista, a Lei Afonso Arinos, surge em 1951, no sentido de criminalizar o racismo na sociedade brasileira. O Movimento Negro Unificado, criado em 1970, começa a resgatar a autoestima dos negros e negras, ressignificando de forma positiva a ideia de raça, rompendo com estereótipos naturalizados sobre os negros, sua história e cultura, afirmando sua valorização étnico-racial e propondo uma

política de reparação histórica (Martins, 2018).

Em seu livro, Gomes (2017) afirma que o movimento negro possibilitou avanços importantes para o surgimento de ações afirmativas que viessem reparar o passado histórico do Brasil e ressignificar a construção de identidades étnico-raciais.

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, 2017, p. 21)

As dificuldades na construção identitária étnico-racial, discutida na pesquisa de Andressa da Silva Oliveira (2020), aponta para a importância de historicizar o conceito de raça e para como o termo “raça” nem sempre esteve relacionado à cor da pele, tendo apresentado diferentes significados em lugares e contextos históricos da humanidade, revelando que o termo “raça” ganhou novas concepções em diferentes sociedades. A raça foi uma invenção cristã aplicada inicialmente aos islâmicos e judeus, por compartilharem crenças e culturas diferentes, surgindo na Península Ibérica, que não se aplicava à epiderme da pele, mas vista como “mácula da impureza”, e dessa forma desenhando as regras hegemônicas das relações sociais; no contexto da escravização no Brasil do século XVI, a cor da pele foi relacionada à maldição bíblica, justificando assim a escravidão africana. Nos séculos XIX e XX a teoria racial assume uma nova perspectiva com base no darwinismo de Charles Darwin, que defendia a superioridade das espécies por meio da seleção natural; o darwinismo social justificava o progresso econômico pela cor da pele branca, influenciando o Brasil e promovendo a política do branqueamento da sociedade brasileira. Assim, diferentes explicações foram criadas no intuito de inferiorizar a população negra, colocando-a subalternizada, e o branqueamento foi estimulado como forma de construir uma sociedade brasileira miscigenada e iludida da democracia racial.

A obra de Neusa Santos Souza (2021) apresenta uma análise subjetiva sobre o que representa tornar-se negro. Partindo de sua própria história de vida, a autora estuda os negros e negras em processo de ascensão social e como o racismo atuou em suas vidas. Os estudos da autora possibilitaram compreender o racismo e as marcas deixadas na vida dos sujeitos negros, inclusive na sua própria vida, já que é uma mulher negra. No entanto, Souza revela que o se descobrir negra foi algo libertador, pois se remete ao passado da sua ancestralidade e como é positivo o reencontro com sua identidade.

Na visão de Neusa Santos Souza, a descoberta de saber-se negra significou

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus.) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades. (Souza, 2021, p. 46)

Estudando o emocional do negro em ascensão social, a psicanalista Neusa Santos Souza revela como o negro acaba se afastando de sua identidade negra e se aproximando da branquidão. O negro em ascensão social identifica sua cor à inferioridade e à submissão, o que o leva a adotar os valores brancos e assumir essa identidade para sustentar essa mudança social superior. Na sociedade escravocrata e no pós-abolição, a representação dos negros na sociedade brasileira permaneceu inalterada, a cor e a cultura negras não eram vistas com bons “olhos” pela sociedade branca. A política do branqueamento e a democracia racial que se estruturaram no Brasil corroboraram também para conduzir o negro à sujeição de sua cor e cultura. Assim, a ascensão social do negro foi um instrumento ideológico que possibilitou para ele uma forma de se assemelhar aos valores brancos, e de “se tornar gente”. A autora afirma que “O tripé formado pelo continuum de cor, ideologia do embranquecimento e democracia racial – sustentáculo da estrutura das relações raciais no Brasil – produziu as condições de possibilidade de ascensão do negro” (Souza, 2021, p. 50).

Neusa Santos Souza afirma que

Lutando, muitas vezes, contra a maré de dominação, o negro foi, aos poucos, conquistando espaços que o integravam à ordem social competitiva e lhe permitiam classificar-se no sistema vigente de classes sociais. A ascensão surgia, assim, como um projeto cuja realização traria consigo a prova insofismável dessa inserção. Significava um empreendimento que, por si só, dignificava aqueles que o realizassem. E mais: retirando-o da marginalidade social em que sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar ideologicamente para o negro como um instrumento de redenção econômica, social e política capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional. E como naquela sociedade o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os “serviços de branco”, ser bem tratado era ser tratado como branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale a dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tendo que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente. (Souza, 2021, p. 49-50)

Como apontado anteriormente, o Movimento Negro é um ator político importante para a conscientização negra na construção da sua identidade negra, que por meio das suas organizações e instituições conduz as instruções aos negros. A educação seria um trampolim que promoveria uma valorização da sua raça e cultura, que ao ressignificar a questão étnico-racial trazia-se à luz a importância de potencializar a cor negra e suas raízes culturais, pois só dessa forma haveria a conquista de direitos para os negros. Biko (1990) defendia a ideia de

que os negros, tanto na África do Sul quanto em outros lugares, deveriam se libertar da mentalidade de subordinação imposta pela colonização e pelo racismo estrutural, e que a consciência negra era um processo de valorização da própria identidade e da história, enfatizando que a verdadeira liberdade para os negros só seria alcançada pela descolonização da mente e que a educação seria o pilar para a transformação social. De acordo com Biko,

Assim, numa breve definição, a Consciência Negra é em essência a percepção pelo homem negro da necessidade de juntar forças com seus irmãos em torno da causa de sua atuação – a negritude de sua pele – e de agir como um grupo, a fim de se libertarem das correntes que os prendem a uma servidão perpétua. Procura provar que é mentira considerar o negro uma aberração do “normal”, que é ser branco. É a manifestação de uma nova percepção de que, ao procurar fugir de si mesmos e imitar o branco, os negros estão insultando a inteligência de quem os criou negros. Portanto, a Consciência Negra toma conhecimento de que o plano de Deus deliberadamente criou o negro, negro. Procura infundir na comunidade negra um novo orgulho de si mesma, de seus esforços, seus sistemas de valores, sua cultura, sua religião e sua maneira de ver a vida.

A inter-relação entre a consciência do ser e o programa de emancipação é de importância primordial. Os negros não mais procuram reformar o sistema, porque isso implica aceitar os pontos principais sobre os quais o sistema foi construído. Os negros se acham mobilizados para transformar o sistema inteiro e fazer dele o que quiserem. Um empreendimento dessa importância só pode ser realizado numa atmosfera em que as pessoas estejam convencidas da verdade inerente à sua condição. Portanto, a libertação tem importância básica no conceito de Consciência Negra, pois não podemos ter consciência do que somos e ao mesmo tempo permanecermos em cativeiro. Queremos atingir o ser almejado, um ser livre. (Biko, 1990, p. 66)

A contribuição de Steve Biko para a luta contra o Apartheid na África do Sul e a promoção da Consciência Negra possui uma profunda ressonância no Movimento Negro no Brasil, que incorporou esses princípios em sua luta contra o racismo e pela afirmação da identidade negra. Biko, ao enfatizar a importância da autovalorização cultural e da resistência ao racismo estrutural, inspirou movimentos sociais em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, onde esses princípios foram fundamentais para a construção de um projeto político e educacional voltado à população negra. No Brasil, a crítica à democracia racial e a valorização das culturas afro-brasileiras, historicamente marginalizadas, se alinham com as ideias de Biko sobre a descolonização da mente e a libertação psíquica dos negros.

De acordo com Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro “tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva” (Gomes, 2017, p. 42). Pereira (2005, p. 43-44) ressalta que o Movimento Negro desempenhou um papel importante de conscientização da cultura negra, manifestando esse papel pelas diferentes organizações, e que por meio da educação da população negra e de sua luta, os direitos e a valorização da sua

história e cultura seriam alcançados. Os Cursos Pré-Vestibulares populares/comunitários, que atendem a um público mais popular e de pele negra, representam oportunidades de igualdade de acesso ao ensino superior, trazendo propostas pedagógicas diferenciadas que nos fazem refletir criticamente sobre a educação democrática e sobre a questão racial na educação brasileira.

Alguns não vinculam explicitamente a questão racial – preferem os termos populares, comunitários, e outros – mas, de qualquer maneira, atendem à clientela majoritariamente de pele mais escura. Envolvem atualmente milhares de jovens, principalmente no Sul-Sudeste, mas rapidamente se espalham por outras regiões brasileiras, num contexto que torna obrigatório refletir sobre democracia, autonomia, identidade. (Pereira, 2005, p. 43-44)

1.3 A emergência da Lei 10.639/03 e os desafios para o seu cumprimento

A construção da Lei 10.639/03 foi uma forma de política afirmativa engendrada pelo Movimento Negro para atender às demandas da população negra na educação, que lutou para visibilizar a história de luta dos negros e desconstruir o mito da democracia racial, que negava o racismo no Brasil. Conforme se apresenta no Parecer que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (Brasil, 2004, p. 10-11)

A professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi a relatora da Lei 10.639, que foi publicada em 2003. A escolha da professora negra que atuou como relatora foi uma

articulação do Movimento Negro e do Governo Federal. De acordo com Gomes (2017), as políticas afirmativas no plano educacional produzidas pelo Estado foram demandas da luta do Movimento Negro, que sistematizou os saberes emancipatórios produzidos por negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira. É possível que o Estado brasileiro tenha reconhecido as desigualdades raciais provocadas pelas mazelas de um passado escravista. Assim sendo, o Movimento Negro pode ser definido como as mais diversas formas de organização e articulação dos negros e negras politicamente posicionados na luta contra o racismo e visam à superação desse perverso fenômeno da sociedade (Gomes, 2017, p. 35-36).

A autora aponta que o Estado brasileiro, ao reconhecer a relação entre desigualdades e diversidade, começou a ressignificar raça em algumas ações e políticas educacionais. A participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, foi crucial para o reconhecimento do racismo no Brasil. Esse evento também evidenciou o compromisso do Brasil em adotar medidas que visassem enfrentar essa problemática, especialmente por meio de ações afirmativas na educação, além de abordar temas como direitos humanos, questões ambientais e socioeconômicas. A Conferência de Durban gerou grandes expectativas para o Movimento Negro no Brasil, refletindo-se na significativa participação das organizações negras brasileiras no encontro.

A política afirmativa fundamentada na Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo da educação básica, representou um avanço na legislação da educação brasileira consolidado no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que tornou-se sensível para escutar as demandas sociais do movimento negro que lutava pela sua visibilidade como sujeitos de uma história. A lei, ao buscar dar visibilidade a essas contribuições, visou também problematizar o racismo estrutural e desconstruir o mito da democracia racial, impondo às escolas o desafio da efetiva implementação curricular.

O Movimento Negro produziu saberes emancipatórios que promoveram o empoderamento de direitos dos negros, visibilizando suas lutas, resistências e a emergência de resgatar sua história e cultura. As políticas afirmativas surgem no contexto das demandas sociais dos negros que almejavam trazer à discussão o racismo e exigir políticas de reparação acerca das desigualdades raciais, como se apresentou na implementação da normativa da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

Raciais voltadas para a educação básica em todo o currículo escolar das escolas públicas e privadas, e que repercutiu no ensino superior, exigindo uma mudança epistemológica na formação docente, passando pelos currículos de licenciatura e pedagogia. Gomes afirma que

Além disso, o fato de a Lei nº 10.639/03 ter sido incorporada na LDB (Lei nº 9.394/96) revela que ela pode ser considerada a experiência de ação afirmativa que, do ponto de vista legal, mais se aproxima da concepção da igualdade que contempla a diversidade, pois trata-se de princípio orientador para toda a educação básica e é dever das escolas públicas e privadas. O desafio é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as). (Gomes, 2011, p. 56)

Articulamos nossa pesquisa com a dissertação de Carlos César Pereira de Sousa (2021) que tece comentários relevantes sobre o aspecto revolucionário que a Lei 10.639/03 trouxe para o currículo escolar com o parecer e a resolução que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e seu papel propulsor para novas conquistas na legislação educacional brasileira, como a Lei 11.645/08, que incluiu as histórias e culturas dos povos indígenas nos currículos escolares, assim como o Estatuto de Igualdade Racial em 2010 e a Lei de Cotas Raciais/2012, que assegurou a inclusão de negros, indígenas e pardos nas universidades públicas (2012) e em concursos públicos (2014). Dentre os pontos relevantes elencados por Carlos César Pereira de Sousa, estão o perceber como a escola, que reflete a sociedade, pode ser um espaço importante para o enfrentamento do racismo e como a Lei 10.639/03 e as DCNERER foram instrumentos para pensarmos as relações étnico-raciais não apenas no currículo, mas também como reconhecimento das desigualdades sociais e raciais existentes na sociedade brasileira (Sousa, 2021).

Trazendo algumas considerações de Elisa Larkin Nascimento reunidas na obra *Sankofa*, a autora apresenta um relatório do curso de extensão universitária sobre conscientização da cultura afro-brasileira, realizado no IPEAFRO (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros) desde 1984. Em 1991, com a criação da obra *Sankofa*, a autora analisa como a história africana ainda precisa ser revisitada, não como um retorno ao passado escravocrata e colonialista, mas percebendo os reflexos que esse passado cruel e opressor trouxe para o presente e seus efeitos negativos para a população negra. Olhar para o passado significa potencializar o presente, possibilitar construções de identidades e buscar no presente projeções futuras melhores. A obra *Sankofa* apresenta relevantes reflexões acerca da história do povo africano e afrodescendente, constituindo-se um aporte significativo para a desconstrução de currículos e saberes. Trata-se de uma reflexão potente, que fomenta a produção de novos

conhecimentos voltados para a formulação de ações afirmativas no enfrentamento do racismo e na valorização da história e cultura africana (Nascimento, 2008).

Abdias Nascimento, na obra *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, afirma que “Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro” constitui um convite à reflexão de que olhar para o passado pode fortalecer o presente, favorecendo o reconhecimento do seu pertencimento étnico-racial e ajudando na ampliação de novos horizontes.

Eatamos em consonância com a dissertação de Viviane da Silva Lopes (2024), que traz uma abordagem sobre as dificuldades de ser negra, as marcas do racismo em sua vida, como a falta de políticas públicas afetou e intensificou suas dificuldades e como sua história fundamentou a construção do seu projeto de pesquisa; mas também traz uma perspectiva positiva para seu presente na luta pela valorização da sua identidade e de conquistas futuras. Ao trazer o conceito de Sankofa e seu significado, procura afirmar que

O conceito de Sankofa origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental. Em Akan, pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando, no bico, um ovo; o futuro; também se apresentando como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou ideias filosóficas. Sankofa, portanto, ensinaria a possibilidade de voltar atrás, as nossas raízes, para poder realizar nosso potencial e avançar. Sankofa é, assim, uma realização do eu, do individual e do coletivo. O que quer que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Sankofa representa os conceitos de autoidentidade e redefinição; simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural; é parte do conhecimento dos povos africanos e expressa a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro. (Lopes, 2024, p. 21-22)

A Lei 10.639/03, alterada em 2008 pela 11.645, representa políticas públicas importantes para a legislação educacional brasileira por reconhecer as invisibilidades e os silenciamentos que esses povos e suas culturas tiveram ao longo da história, e por meio de sua implantação poderia trazer uma reparação histórica. A Lei 10.639/03, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08, constitui um marco nas políticas públicas educacionais brasileiras ao reconhecer os processos históricos de invisibilização e silenciamento a que foram submetidos os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, bem como as suas culturas. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas nos currículos escolares, a legislação não apenas promove a valorização das identidades historicamente marginalizadas, mas também se propõe como instrumento de reparação histórica, contribuindo para a revisão crítica do passado e para a construção de uma educação mais inclusiva e plural

O presente trabalho tem como foco a análise da Lei 10.639/03, que fundamenta a escolha do objeto de estudo desta dissertação. Reconhece-se, contudo, que a temática introduzida pela Lei 11.645/08 — relativa à história e à cultura dos povos indígenas — também demanda novas pesquisas acadêmicas que contribuam para a ampliação e o aprofundamento desse debate. A promulgação da Lei 10.639/03, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-Brasileira na educação básica, constituiu uma inflexão significativa nas políticas públicas educacionais brasileiras, ao inserir no currículo escolar a valorização de identidades historicamente marginalizadas. A Lei 10.639/03 surge como resposta às reivindicações históricas do movimento negro por representação, reparação e reconhecimento no currículo escolar, historicamente marcado por uma visão eurocêntrica e excludente. No entanto, sua efetiva implementação não se limita à simples inserção de conteúdos no currículo, mas exige uma revisão crítica das práticas pedagógicas adotadas pelas escolas. É nesse ponto que a metodologia proposta na obra *Pedagogia da Pergunta*, de Paulo Freire e Antonio Faundez (2022), oferece uma base epistemológica e didática fundamental para guiar a prática docente comprometida com a transformação social.

Ao priorizar o diálogo, a escuta ativa e a problematização da realidade dos educandos, a pedagogia da pergunta rompe com a lógica transmissiva da educação bancária e propõe um modelo educativo em que os sujeitos são chamados a construir o conhecimento de forma coletiva, crítica e transformadora. Segundo Freire e Faundez (2022, p. 75-76), “Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento”. Sob essa perspectiva, o ensino da história e cultura afro-brasileira deve emergir das perguntas, inquietações e experiências dos próprios educandos, respeitando seus contextos sociais, suas identidades e suas memórias. Assim, a abordagem freiriana contribui para que a aplicação da Lei 10.639/03 não seja meramente técnica ou normativa, mas se configure como uma ação política e pedagógica de combate ao racismo, de valorização das identidades negras e de promoção de uma educação verdadeiramente emancipadora e antirracista.

A escolha da Lei 10.639/03 parte das experiências obtidas com meus alunos no desenvolvimento de trabalhos na escola envolvendo a história e a cultura africana e afro-brasileira na minha prática docente, das inquietações que surgiam a partir de relatos e entrevistas de alunos sobre o racismo sofrido, mas também pelas possíveis dificuldades dos alunos de construir sua identidade e a baixa autoestima que muitos alunos acabam

demonstrando no decorrer dos projetos que elaborei com minhas turmas. Esse sentimento de indignação que nascia dentro de mim conduziu-me a pensar(repensar) minha prática docente, colaborando para produzir atividades que levassem meus alunos a refletirem sobre a realidade que viviam e promover algumas mudanças na vida deles. O mestrado foi fundamental para re(pensar) minhas aulas e as atividades que sempre procuro elaborar. Os referenciais teóricos me enriqueceram muito, trazendo um aprimoramento para a prática docente; a teoria e a prática são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer proposta pedagógica. As leituras favoreceram a construção de novos saberes, conduzindo a reflexões sobre o lugar de privilégio que ocupo: uma professora branca falando de racismo, como assim? Ao problematizar a minha branquitude e entender como a branquitude atuou e atua no presente na sociedade brasileira, percebo o meu dever ético e humano de continuar nesse caminho em prol de um ensino de história voltado para uma educação antirracista.

Tratar da Lei 10.639/03 nas aulas de história implica ter uma sensibilidade e atenção maior por parte do docente para que não desperte nenhum sentimento de ofensa ou tristeza, e também uma capacidade de intervenção caso isso necessite. As abordagens que envolvem os conteúdos de história e cultura da África estão menos “brancocêntricas”, embora em ritmo mais lento, entretanto a prática de ensino ainda não costuma racializar o branco. “Tais pedagogias” ainda não tratam o branco-colonizador-europeu como um ser racializado, tampouco como detentor de privilégios ou como receptor de qualidades excelentes, caracterizando-o implicitamente como um sujeito universal e como um ideal estético a ser perseguido, sem maiores reflexões sobre o seu lugar, o seu papel e o seu poder nas relações étnico-raciais (Rosa, 2021).

Grande parte das pesquisas que abordam as relações étnico-raciais concentram-se no negro, promovendo reflexões sobre o racismo na sociedade brasileira, trazendo o negro como o único sujeito racializado. Entretanto, ao colocar somente o negro como objeto de análise, abre-se lacunas sobre essa questão racial, pois os sujeitos envolvidos nessa relação não estão equiparados igualmente. Em uma relação de desvantagens raciais, o branco é colocado em um lugar de privilégio.

Branco precisam compreender seu papel nas relações raciais e que são parte desta ciranda. Aqueles e aquelas que desaprovam o racismo, sabendo do histórico das vantagens de sua condição que permeiam a sociedade brasileira e determinam lugares para negros e brancos nos mais diferentes campos da vida, têm de tomar posição e discutir seriamente a branquitude como esta possibilidade de desvelar os privilégios. (Cardoso; Dias, 2021, p. 4)

O racializar somente o negro nessa relação de desvantagem estabelecida pelo racismo,

ou, melhor dizendo, não trazer para o debate a branquitude na discussão, acarreta entraves que contribuem para a permanência de desigualdades raciais no Brasil. Ruth Frankenberg traz uma definição para a branquitude para compreender o privilégio branco:

A branquitude significa um lugar de vantagem e de poder em sociedades racialmente estruturadas; um ponto de vista normativo, um lugar social de onde se vê e se atribui significados para os não-brancos, caracterizando situações em que frequentemente a cor branca se torna “invisível”; um lugar de elaboração de práticas e identidades não-marcadas e não-denominadas ou marcadas e dominadas como nacionais, em vez de raciais; por fim, uma categoria relacional culturalmente construída, mas com implicações sociais, econômicas e políticas bastante concretas. (Frankenberg, 2004, p. 307-308)

A autora Cida Bento em seu livro *O Pacto da branquitude* descreve o privilégio branco através de um pacto narcísico, por meio do qual esse privilégio branco se perpetua em todas as esferas de poder, mantendo uma relação de cumplicidade silenciosa entre pessoas brancas.

Trata-se da herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente. O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos. (Bento, 2022, p. 24-25)

Após 22 anos da implementação da Lei 10.639/03 ainda é possível perceber as lacunas e desafios para que seja aplicada na prática docente. A Lei tem influenciado muitos materiais afro-brasileiros, portais e canais nas redes sociais trazendo a história e a cultura negra, mas também servindo como canal de comunicação para denunciar o racismo na sociedade brasileira. Entretanto, percebe-se a necessidade da democratização das plataformas, verificando uma disputa de narrativas e sua monopolização dificultando o acesso para a maioria das pessoas. O racismo algorítmico também representa o modo como o racismo transcende os meios físicos e se infiltra nos meios tecnológicos por meio de códigos, não esquecendo que por trás da sua programação existe a atuação humana, havendo uma necessidade de alfabetizar a mídia para essas questões raciais. A ABEH (Associação Brasileira de História) e a ANPUH (Associação Nacional de História) possuem importantes contribuições para a ampliação de estudos, pesquisas e divulgações científicas, porém o alargamento desse patrimônio precisa ser levantado como desafios para que mais trabalhos científicos possam ser alavancados (Silva, 2022).

Pontuo como contribuição para o cumprimento da Lei 10.639/03 o surgimento do

Profhistória, oferecendo os cursos de mestrado e doutorado voltados para o aprimoramento do professor da educação básica, fortalecendo a proliferação de sujeitos que abarquem essa temática, trazendo novas reflexões sobre a Lei. Também pretendo colocar a importância de ter mais financiamento de políticas públicas para cursos e projetos educacionais voltados para o fortalecimento da Lei 10.630/03, renovando a formação de professores, além de Pós-graduações direcionadas para ações afirmativas. Os apontamentos representam formas de evidenciar que existem caminhos a serem trilhados para que a Lei 10.639/03 possa concretamente ser colocada em prática na educação brasileira.

2 CAPÍTULO 2 – A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E ENFRENTAMENTO DO RACISMO

A escola é um ambiente de diversidade étnico-racial formada por diferentes raças, espelhando o processo de miscigenação o qual a sociedade brasileira vivenciou historicamente. Neste capítulo procuro trazer como objeto de estudo os percalços na construção das identidades e como o racismo ainda permanece presente na sociedade brasileira, constituindo-se um forte obstáculo na autoidentificação dos alunos

A construção da identidade étnico-racial pelos alunos é um desafio a ser alcançado, na medida em que, ao longo da história, as diferenças étnicas foram inferiorizadas e silenciadas, dificultando a construção dos pertencimentos étnico-raciais. A escola pode apresentar um forte potencial na construção de identidades e na valorização da autoestima dos alunos, trazendo expectativas de novos saberes e novas percepções para a superação do racismo e de alteração dessa realidade social. Também trago uma breve história da minha trajetória enquanto professora do Colégio Estadual Jardim Meriti, articulada com uma educação antirracista.



Figura 1: Colégio Estadual Jardim Meriti⁷.

⁷ Disponível em: <https://scontent-gig4-1.xx.fbcdn.net/v/t39.30808->



Figura 2: Colégio Estadual Jardim Meriti – Entrada lateral.⁸

2.1 Identidade e racismo na escola

O termo *raça* faz referência às diferentes características do ser humano e está relacionado às condições históricas da modernidade, que remonta aos meados do séc. XVI. Conforme Almeida (2020, p. 24-25), a história das raças está intrinsecamente relacionada à formação político-econômica das sociedades contemporâneas, sendo utilizada como ferramenta de estruturação de sistemas de dominação e exclusão. Na mesma direção, Munanga (2013) afirma que o conceito de raça foi elaborado a partir de discursos e experiências sociais que classificaram os seres humanos com base na cor da pele, nos traços físicos e na ancestralidade, legitimando a hierarquização entre grupos e a naturalização da desigualdade social.

No Brasil, esse processo resultou em uma construção eurocêntrica da ideia de raça em que o sujeito branco foi representado como o padrão universal de humanidade, enquanto os sujeitos negros foram simbolicamente desqualificados, associados à inferioridade, submissão e

6/239541697_325874909334246_163422828933977901_n.jpg?_nc_cat=110&ccb=1-7&_nc_sid=6ee11a&_nc_eui2=AeE-wE8NQXnhzPkMoHCx120lGboHzmPrYrMZugfOY-tis2XmbS_SgwOC7t35gI-
_olDfZJ_uU2mkZUP7eGiY0rkg&_nc_ohc=vxYSHAj5mvMQ7kNvwHYmdB5&_nc_oc=AdmewNozJJXackuq
SoHrpVxyVC-VCRYlqv6XEOI5MhCZoaR8-nnDn8xwC82j4OY56gU&_nc_zt=23&_nc_ht=scontent-gig4-
1.xx&_nc_gid=T45HJ8nhMK6qvi6fRnfUGw&oh=00_AfW2V1-
1LeNeA84qj_s3z2AJgnBa20NmmBaP5C2NU8PM7w&oe=68B0F1BA

⁸ Disponível em: https://scontent-gig4-2.xx.fbcdn.net/v/t39.30808-6/247831308_4807495072596107_5188480344679755565_n.jpg?_nc_cat=101&ccb=1-7&_nc_sid=2285d6&_nc_eui2=AeFKNnATdXoQIrUuMJG1uUIAkocjCh2VgCGShyMKHZWAIcgLGCAO83S1gdt2uAKCby3wK1_jxWYgbCuz_WRba2AJ&_nc_ohc=-pcKAjF0-SoQ7kNvwFeTM0j&_nc_oc=Adlh4z8QhFf0sAd0TLUYUYUcYTUWuH-5WqNJ8d4ugOD-FDRumiBS8VRIs8pQ-w-bdh5s&_nc_zt=23&_nc_ht=scontent-gig4-2.xx&_nc_gid=e1MZZ4jQgIhsDx-LWWRy7g&oh=00_AfXPqwrqtXESQ6YmF2jH_trZVnAtDCE9M97zT6doO400KQ&oe=68B0CB9E.

carência cultural. Essa lógica de representação influenciou negativamente a construção da identidade negra, contribuindo para processos de invisibilização histórica, negação de direitos e dificuldade de autoidentificação positiva por parte dos sujeitos racializados.

A escola, enquanto espaço social e político, reflete e reproduz essas construções, sendo, ao mesmo tempo, um espaço estratégico para sua transformação. A promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar deve ir além da tolerância e alcançar a efetiva representatividade dos grupos historicamente marginalizados. Como destaca Munanga (2013), a introdução do censo étnico-racial pelo MEC constitui um passo relevante para a valorização da identidade negra, pois possibilita a autoafirmação e o reconhecimento de pertença a um grupo social específico, contribuindo para o enfrentamento do racismo institucional. O Munanga enfatiza que

Muito recentemente criou-se uma polêmica sobre o censo escolar proposto pelo MEC, pedindo aos alunos que declarassem sua cor ou raça. Dizem os críticos contra o censo que a menção “cor” ou “raça” arriscaria introduzir a consciência racial que segundo eles nunca existiu na sociedade brasileira e consequentemente poderia alimentar conflitos raciais em vez de lutar contra o racismo que de fato existe. Ora, o processo de construção da identidade das vítimas do racismo passa absoluta e necessariamente pela aceitação do seu corpo, simbolizado pela cor da pele e também pela aceitação de sua história e cultura. O censo étnico ou racial escolar, além de fornecer dados estatísticos ou quantitativos indispensáveis na avaliação e no acompanhamento das políticas de promoção de igualdade racial na escola, faz parte do exercício de autodefinição ou autoafirmação coletiva para exigir o reconhecimento de sua identidade e consequentemente políticas públicas específicas. (Munanga, 2013, p. 23)

O processo de miscigenação e a descaracterização do povo negro formando uma sociedade brasileira harmoniosa e sem conflitos pode ter contribuído no surgimento de barreiras para a construção da identidade negra. A persistência do mito da democracia racial no imaginário nacional, conforme analisa Munanga (2020), constitui uma barreira significativa à construção de identidades negras afirmativas. Ao dissimular os conflitos raciais e as desigualdades, esse mito impede que os sujeitos não brancos reconheçam os mecanismos sutis de exclusão e limitem o desenvolvimento de representações sociais positivas sobre si. Na perspectiva de Munanaga, pode-se afirmar que

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia da convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (Munanga, 2020, p. 83-84)

A presença da diversidade cultural no ambiente escolar impõe desafios significativos aos professores e demais profissionais da educação, sobretudo no que se refere à superação das consequências históricas do mito da democracia racial. Este mito contribuiu para a negação das desigualdades raciais no Brasil e dificultou o reconhecimento das identidades étnico-raciais como componentes legítimos da formação social e cultural do país. Nesse contexto, torna-se fundamental desconstruir representações historicamente excludentes, com vistas à construção de currículos escolares mais inclusivos e de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Nesse contexto, os conceitos de *identidade*, *representação* e *representatividade* tornam-se centrais. A identidade é compreendida como uma construção dinâmica, socialmente mediada, que se constitui a partir das interações entre o indivíduo e seu meio cultural. Já a representação diz respeito à forma como os sujeitos e os grupos são simbolicamente retratados, influenciando diretamente a forma como são percebidos por si mesmos e pelos outros. A representatividade, por sua vez, implica não apenas a presença simbólica desses sujeitos nos espaços institucionais, mas o reconhecimento de suas vozes, saberes e experiências como legítimos e valorizados.

A diversidade étnico-racial na escola pode ser entendida como ponto positivo para o docente, levando ao desenvolvimento de um convívio social mais humano no momento que se busca uma conscientização de que conviver com essa diversidade pode ser enriquecedor para criar uma sociedade mais justa e democrática, permitindo que o aluno negro se sinta mais acolhido dentro da escola e possa alcançar um desempenho escolar mais satisfatório. Valorizar a memória coletiva e a história do povo negro traz benefícios não só para os alunos negros, mas também para os alunos brancos; uma educação que desconstrua saberes eurocentrados pode ser transformadora para superação de preconceitos, e a escola pode contribuir para uma sociedade mais democrática. Munanga ressalta:

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas

e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (Munanga, 2008, p. 17)

Segundo Munanga, a escola é um lugar privilegiado para combater o racismo, pois reflete a nossa sociedade, que é marcada pela diversidade étnica e cultural; então a sociedade verdadeiramente democrática seria alicerçada no respeito às diversidades. O professor tem um papel importante na luta contra o preconceito e no fazer com que a diversidade na escola possa contribuir para o enriquecimento humano dos alunos e demais profissionais da educação. É necessário entender que a diversidade faz parte da formação cultural da sociedade brasileira, e que isso implica romper com currículos eurocentrados, bem como desconstruir preconceitos de superioridade e inferioridade herdados culturalmente pelas relações humanas. E essa mudança exige um posicionamento político e ético por parte dos docentes, que devem compreender seu papel na desconstrução das imagens negativas que historicamente acompanharam os sujeitos negros (Munanga, 2008, p. 17).

E quais estratégias educativas e pedagógicas os professores podem utilizar para enfrentar o racismo? Não existe uma fórmula única para extinguir atitudes preconceituosas, mas ultrapassar fronteiras da razão e da emoção seria fundamental para conquistar uma sociedade democrática e plural.

Por isso, apesar da disparidade aparente dos textos que compõem este livro, a sua coerência está justamente na busca de um leque de exemplos e de informações que possam lidar tanto com a razão quanto com a afetividade e a emocionalidade presentes no preconceito e na discriminação antinegros. A preocupação fundamental dos autores desses textos não é fornecer aos professores e educadores as fórmulas e as receitas antirracistas prontas, pois elas não existem. Mas, sim, de estimular e levar sua imaginação criativa a inventá-la. Visto deste ângulo, os diversos textos arrolados no livro vão servir apenas como exemplos e como modelos limitados, para que cada um, de acordo com as peculiaridades de sua região, de sua cidade, de sua escola, de sua classe, etc., possa descobrir caminhos apropriados, caminhos esses que podem ser encontrados em outros livros e outros textos, nos mapas geográficos e Atlas, revistas e jornais, nos museus, nas praças das cidades, nas igrejas e outros monumentos públicos. Lembrem-se que um professor ou um educador numa classe é como um ator único num cenário único. (Munanga, 2008, p. 19)

Observa-se no mundo uma tentativa de traçar políticas que contemplem a diversidade cultural e/ou étnico-racial, distanciando-se de um passado colonizador que não reconhecia as diferentes culturas e etnias; e a preocupação com uma educação de qualidade está na pauta dos países mais desenvolvidos, pois valorizar a diversidade significa buscar convivências pacíficas entre grupos étnicos diferentes, diminuir preconceitos e desenvolver pensamentos críticos para lutar por uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A educação pode ser um caminho importante para alcançar esses objetivos. O Brasil é convidado a refletir sobre a educação e de que forma as relações étnico-raciais estão abordadas no sistema educacional, pois um país

democrático precisa desenvolver um reconhecimento das etnias que o formaram e estabelecer uma política educacional comprometida com ações afirmativas para a construção de uma sociedade equitativa.

Os conceitos de intolerância e tolerância cultural ou religiosa são criticados. Munanga afirma que

Sem dúvida devemos condenar todas as formas de intolerância, mas o que devemos buscar, afinal, não é a tolerância, mas sim a convivência igualitária das culturas, identidades, dos grupos e das sociedades humanas, dos homens e das mulheres. Vendo desta perspectiva, a melhor educação não é somente aquela que nos permite a dominação da razão instrumental que auxiliará nossa sobrevivência material numa sociedade baseada na lei do darwinismo social, mas também, e sobretudo, uma educação cidadã fundamentada nos valores da solidariedade e do respeito das diversidades que garantem nossa sobrevivência, enquanto espécie humana. (Munanga, 2013, p. 24)

Não basta tolerar, ou seja, aceitar algo que não se quer ou que não se pode impedir, mas de criar uma cultura de respeito às diferenças que fundamenta uma sociedade cidadã; e valorizar as diferentes etnias significa resgatar a memória e a história dos diferentes povos e culturas. A educação constitui um espaço privilegiado para o resgate das raízes ancestrais, favorecendo construções de identidades individuais e coletivas, no sentido de entender que as diferenças existem e que conviver com as diferenças nos enriquece enquanto seres humanos.

A construção da identidade negra perpassa o fenótipo e envolve aspectos mais profundos, como o entendimento histórico e social do processo da mestiçagem que foi construído na sociedade brasileira como projeto de descaracterizar as diferenças entre os sujeitos históricos. A escola precisa se posicionar politicamente e ideologicamente, e isso implica repensar novas práticas, estar aberta para novas construções a partir da escuta dos diferentes sujeitos que fazem parte do universo da escola. Como salienta Gomes (2002), é papel da escola reeducar o olhar pedagógico sobre o negro, superando a invisibilidade e construindo representações positivas sobre os grupos historicamente excluídos. Um passo importante para alcançar esse propósito seria refletir sobre identidade da escola, seu posicionamento e sua prática, para que se torne um instrumento de mudanças ao valorizar uma educação para a diversidade étnico-racial, e isso implica romper com a neutralidade pedagógica e reconhecer o racismo como uma estrutura presente nas relações escolares. Gomes afirma que

Articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade

social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. (Gomes, 2002, p. 46)

Na perspectiva de Gomes, existem educadores que pensam que a escola se reduz à transmissão de conteúdos e que problematizar as questões raciais não é competência da escola nem dos docentes, embora esse posicionamento não seja unânime entre todos os educadores. A escola representa um local de grande potencial para que o racismo possa ser discutido, já que reflete as relações sociais e raciais da sociedade brasileira. Entender o racismo, a discriminação racial e o preconceito poderia levar os professores a compreender o racismo brasileiro e como ele se manifesta dentro e fora da escola, possibilitando a desconstrução do mito de democracia racial ainda presente no pensamento de muitos docentes, representando um passo importante para pensar(repensar) os conteúdos e práticas pedagógicas na busca de compreender que novos saberes precisam surgir para o enfrentamento do racismo e sua superação. Nesse sentido, combater o racismo e as mazelas desse passado histórico contribui para construção de identidades. O docente possui um compromisso histórico, social e político de desconstruir a imagem do negro como algo negativo, carregado de estereótipos de inferioridade, buscando desnaturalizar esse passado histórico que negou o negro como sujeito de sua história e contribuir para a valorização da sua história, sua cultura e do seu pertencimento étnico-racial.

Promover a educação EREER (Educação para as relações étnico-raciais) nas aulas e na escola significa corroborar para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial no cotidiano escolar, e que ao fortalecer o sentimento de pertencimento negro na escola e sua autoestima, desconstruindo a visão de inferioridade e negatividade, a educação antirracista se concretiza. Uma educação antirracista, na visão de Gomes (2002), passa por um processo de reeducação dos indivíduos que se daria com a conscientização da existência do racismo nas relações sociais e no posicionamento político e ético na luta contra o racismo. Valorizar a diversidade no espaço escolar não significa criar desigualdades entre brancos e não brancos, mas possibilidades de construções de identidades individuais e coletivas, aumentando a autoestima e aprendizagem dos alunos negros. A reeducação dos professores e da escola para uma educação das relações étnico-raciais requer mudanças que vão além de pensar(repensar) currículos, mas é também perceber as relações sociais e raciais através das quais nossos saberes foram passados culturalmente e formaram nossas mentes (Pereira, 2021).

A educadora Petronilha Silva traz alguns apontamentos sobre a educação das relações étnico-raciais que ultrapassa o âmbito escolar e percorre os espaços públicos no sentido de reeducar as relações sociais para a diversidade da sociedade brasileira, desconstruindo a ideia da democracia racial. Assim, para a autora seria necessário que se compreenda como os

processos de aprender e ensinar foram constituídos na formação das pessoas que produziram saberes, valores e atitudes que negavam a diversidade étnico-racial e as relações raciais existentes na sociedade brasileira. A forma como a autora desenvolve suas reflexões representa uma importante contribuição para a formação continuada para professores por tentar oferecer subsídios para ampliação da educação das relações étnico-raciais no espaço escolar, bem como possibilidades para reeducação dos docentes para novos olhares e saberes (Silva, 2011).

2.2 A escola como possibilidade de transformação e superação do racismo

A escola é um espaço privilegiado, onde saberes e conhecimentos circulam, representando um campo de disputa e poder que ao longo da história excluiu os negros no acesso à escolarização. A legislação educacional brasileira foi construída privilegiando determinados grupos raciais, e uma estrutura hierarquizada foi orquestrada para a montagem dos currículos que deveriam refletir o eurocentrismo e o colonizador branco, revelando as dificuldades que a população negra enfrentava no acesso à educação e consequentemente na conquista de direitos. A escola refletia um local de privilégio das elites, onde o branco se sentia confortável para frequentar e receber os conhecimentos dos professores, entretanto sobre a população negra recaía as regras e os impedimentos para dificultar o direito à escola e ao letramento.

A escola é um espaço de potencialidades, um lócus privilegiado de conhecimentos e de transformações, e os professores podem contribuir para uma sociedade mais crítica e consciente de seus direitos. A educação pode se tornar um instrumento de desconstrução de superioridades e inferioridades que foram interiorizados na sociedade brasileira. O racismo é um mal que ainda sobrevive na sociedade brasileira e que se reflete na escola, e exige de nós educadores um posicionamento de enfrentamento e de busca por estratégias para sua superação. A educação pode não ser a solução para o fim do racismo, mas pode ser um caminho possível de luta e transformações, e nesse sentido acredito que o papel do professor possa ser relevante para desmontar esse projeto político de negação do racismo e do mito da democracia racial. Munanga afirma que

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional,

dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo. (Munanga, 2008, p. 18-19)

No livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), a autora bell hooks destaca a importância de o professor estar livre para ouvir, permitindo-se mudar; é a pedagogia engajada, marcada por um jeito de ensinar libertador. Essa pedagogia da educação desperta transformações críticas no fazer do professor, possibilitando novas e inovadoras formas de desenvolver os conteúdos, para que a interação aluno-professor ocorra no diálogo, horizontalmente, uma educação que transgrida, e que os saberes construídos sejam feitos pelo coletivo, exigindo uma posição revolucionária do professor. Uma educação emancipadora representa primeiramente uma desconstrução do pensar e do agir do professor, em que os discentes possam ser valorizados como seres únicos, carregados de experiências, e que na adoção de uma abordagem holística, juntamente com questões psíquicas e emocionais, o professor possa contribuir para uma aprendizagem emancipadora.

A pedagogia engajada é desafiadora e exige um compromisso de todos. Segundo bell hooks,

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado pelo processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. (hooks, 2017, p. 35)

Professores que rompem com o sistema de educação colonial procuram aliar a teoria e a prática em prol de uma educação libertadora, desafiam sua prática pedagógica com currículos construídos coletivamente em uma relação dialogada com seus discentes, valorizando seus alunos e os saberes que eles trazem. O docente que procura uma formação continuada, preocupando-se em adquirir mais conhecimentos, possui a capacidade de criar novas práticas pedagógicas, e isso representa resistências no processo de educação ao corroborar para uma prática pedagógica transformadora. Segundo Munanga, quando o educador compreende o passado histórico que estruturou o mito da democracia racial e os entraves criados para dificultar o reconhecimento da diversidade étnico-racial, ele dá um passo crucial na sua

desconstrução mental. A partir dessa compreensão, o educador pode desenvolver estratégias educativas que venham corroborar para o enfrentamento do racismo (Munanga, 2008, p. 18).

A desconstrução do mito da democracia racial é de suma importância para os educadores, pois reconhecer o racismo na sociedade brasileira e como ele pode estar presente na escola abre possibilidades para o desenvolvimento de estratégias de luta e enfrentamento desse racismo no espaço escolar. A educação ocupa uma posição de destaque para promover uma sociedade mais democrática para que o passado histórico de invisibilidade da história e cultura do negro possa ser revisto e valorizado pelos educadores, não somente pelas práticas pedagógicas, mas também na escolha e forma de abordagem dos conteúdos com seus alunos. Escola e educadores podem ser peças fundamentais para transformações de realidades, e novos saberes podem ser construídos e reconstruídos.

Na perspectiva de Abdias Nascimento, a democracia racial promovida pelo branqueamento foi responsável pelo racismo “ao estilo brasileiro”,

[...] não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (Nascimento, 2016, p. 111)

Os escritos de Freire também apresentam a preocupação do fazer do professor para uma educação libertadora, que rompe com padrões conservadores do pensar e do agir, que não se limite somente aos conteúdos, mas que valorize as experiências de discentes e docentes no ensino-aprendizagem, em uma relação de diálogo, uma educação humanizadora e libertadora, que desperte no aluno um mover crítico no sentido de compreender seu papel no mundo. Logo, a formação do docente exige uma reflexão do seu saber-fazer, levando-o a pensar a teoria e a prática de forma indissociável, em que a reflexão crítica seja uma constância, produzida entre o aprendiz e seu formador, em uma relação de diálogo. Nesse exercício, educadores e educandos crescem juntos; o ato de ensinar e aprender deve ser um ato de transgredir, de romper barreiras; e nas diferenças entre os sujeitos abrem-se muitas possibilidades de aprendizagem (Freire,

1996, p. 50-51).

Freire (1996) trata em sua fala de uma educação problematizadora e consequentemente libertadora, na qual educadores e educandos estão em harmonia, saberes e experiências culturais e sociais são respeitados e aproveitados no intuito de emancipar o conhecimento e trazer uma conscientização da realidade social. Professores e estudantes tornam-se sujeitos no processo de ensinar e aprender, uma relação dialógica, na qual ambos são enriquecidos e transformados. A educação dialógica exige do professor uma postura ética, um compromisso de respeitar seus alunos, suas concordâncias e discordâncias, e assumir uma reflexão crítica de sua prática possibilita ao docente vislumbrar novas práticas e novos compromissos. Por meio da educação libertadora de Freire, o educador pode articular uma prática pedagógica transformadora de realidades sociais e raciais no espaço escolar, representando uma estratégia de potencialidades para desconstruções de saberes no intuito de lutar contra o racismo e estabelecer formas de superá-lo. A educação Freireana, ao propor uma prática pedagógica dialógica e transformadora, possibilita a reconstrução de saberes na interação entre educador e educando. Esse processo cria condições favoráveis para a problematização do racismo nas relações sociais e, consequentemente, para a visibilização e valorização da história e da cultura negras no espaço escolar.

Na visão de Freire e hooks, a prática do diálogo constitui uma ferramenta importante para os docentes críticos que ambicionam cruzar fronteiras; enfrentar barreiras erguidas por diferenças de raça, gênero e classe social representa possibilidades para superação de preconceitos. Nesse sentido, ainda dialogando com os autores supracitados, uma pedagogia engajada consiste em uma educação libertadora, na qual os docentes teriam um compromisso de transgredir, de romper padrões para pensar(repensar) sua formação e sua prática docente, participando juntamente com seus discentes, em um processo de construção coletiva de novos saberes e práticas. É no esforço de conhecer a realidade dos discentes, em uma relação construída horizontalmente, que os docentes buscam a transformação da realidade social. Na sua obra, hooks discute a educação libertadora em diálogo com Freire:

[...] A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar. Essa noção de trabalho coletivo também é afirmada pela filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh, focada na prática associada à contemplação. Sua filosofia é semelhante à insistência de Freire na “práxis” – agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. (hooks, 2017, p. 26)

Os educadores Freire e hooks, ao trazerem uma educação libertadora, representam um referencial para meu presente trabalho, oferecendo um suporte teórico para meu estudo. Ao

promoverem uma educação que ultrapassa fronteiras, em que se estabeleça uma relação de confiança entre educadores e educandos, pode ocorrer uma troca de conhecimentos e saberes e consequentemente novas construções e olhares podem surgir. O racismo precisa ser reconhecido na sociedade e na escola para que possamos enfrentá-lo, e por meio da educação libertadora novas possibilidades de pensar a educação para as relações étnico-raciais seriam possíveis, conduzindo-nos no processo de construção de identidades e revelando que conviver com a diversidade étnico-racial no espaço escolar pode ser enriquecedor para promover uma sociedade humana e democrática.

Para hooks e Kilomba, a importância de pensar e agir como sujeitos é assumir uma posição de luta e resistência diante do racismo. Nesse sentido, as autoras trazem uma reflexão importante sobre “estar à margem” da sociedade, considerando esse local como um espaço de repressão, mas também um local de resistência, que possibilita ter novos olhares e nos colocar como sujeitos e não como objetos. Romper com a estrutura interna de dominação branca e compreender como se impõe no cotidiano significa resistir e criar novas formas de ser sujeito (Kilomba, 2019, p. 68-69).

No livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, Grada Kilomba aborda o racismo de três diferentes formas. A primeira característica é colocar a branquitude como critério de referência para diferenciar as outras raças. A segunda característica é construída a partir de valores hierárquicos, que são impostos como padrões e naturalizados na sociedade, relacionando tais valores através do estigma, da desonra e da inferioridade. Essas duas características, segundo a autora, formariam o preconceito. A terceira característica seria acompanhada pelo poder histórico, político, social e econômico. Então, o racismo seria o arranjo do preconceito com o poder, que forma a supremacia branca (Kilomba, 2019, p. 75-80).⁹

Compreender o processo histórico da formação da sociedade brasileira e a forma como foi estruturada a educação brasileira torna-se primordial para pensar a escola como espaço de construções(reconstruções) de saberes, e o professor comprometido com uma educação

⁹ “O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde etc.” [...] O racismo é apresentado nas seguintes categorias: Racismo estrutural (“estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes” [...]); Racismo institucional (“ênfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc.” [...]); Racismo cotidiano (“a pessoa *negra* é usada como tela para projeções do que a sociedade *branca* tornou tabu. Tornamo-nos um depósito para medos e fantasias *brancas* do domínio da agressão ou da sexualidade”) (Kilomba, 2019, p. 76; 77; 78).

emancipadora pode contribuir para transformar realidades. A escola, como reflexo da sociedade, revela o racismo em suas relações entre alunos ou entre alunos e professores. Devemos nos engajar nessa luta, que não é só do negro, mas também de todos, e principalmente dos brancos, que ao reconhecerem sua raça e seu privilégio podem lutar e quebrar os silêncios históricos. O racismo existe e não podemos negar.

No presente trabalho, como professora branca, trago um olhar diferente para meu estudo. Ao problematizar minha cor e o lugar de privilégio que ocupo na sociedade brasileira, apresento uma pesquisa fundamentada na metodologia da “Pedagogia da Pergunta” de Paulo Freire, que traz uma forma de ensinar que transgride e liberta novos saberes e novas construções, possibilitando uma educação transformadora e pautada nos valores humanos, éticos e democráticos sem distinção de raça, que contribua para que a população negra alcance seus direitos em equidade, e sua história e sua cultura também possam ser valorizadas e reconhecidas dentro da sociedade brasileira.

2.3 Um pouco da minha trajetória enquanto professora do Colégio Estadual Jardim Meriti

Nascida e criada em Nova Iguaçu, estudei os Ensinos Fundamental e Médio na rede privada na Baixada. Entretanto, o curso superior cursei em uma universidade pública. Embora tenha realizado boa parte dos estudos na rede particular, quando comecei a prestar provas para os vestibulares apresentei muitas dificuldades, percebendo que os conhecimentos ensinados não foram suficientes para entrar direto na universidade. Não foi um momento fácil na minha vida, não apenas pelas dificuldades de obter bons resultados nos vestibulares, mas também por dificuldades financeiras decorrentes da perda do meu pai, que na época era o único provedor da família. Ingressei na UFRJ no curso de Ciências Biológicas, mas diante do contexto financeiro daquela época e com dois irmãos com idades inferiores a mim, foi bem complicado continuar cursando uma carreira que era integral, o que me impedia de trabalhar para arcar com os custos de passagem, comida e materiais didáticos. Assim, acabei trancando a matrícula e estudando em casa, busquei um novo curso em que poderia estudar à noite e que fosse uma disciplina que tivesse uma relação comigo; e assim escolhi o curso de História. O curso de História pela UERJ transformou minha vida, eu fiquei apaixonada pelo curso, ajudando-me a ter um novo olhar para a sociedade e suas relações. Falo que ao entrar na universidade entrei uma “Mônica e saí Outra”: o conhecimento pode ser libertador. Tornei-me mais crítica perante a sociedade, porém nas disciplinas cursadas na UERJ – que foi pioneira na implantação de cotas – não tive conteúdos de África, e inclusive, na época da implantação de cotas na instituição, em

2001, os alunos se mostraram muito resistentes, não entendendo e não aceitando a importância dessa política afirmativa, já que o racismo nem era objeto de discussão nas aulas nem na Universidade. A UERJ e os professores universitários desenvolviam suas aulas e planejamentos curriculares com visões eurocentradas e a história e cultura africana e afro-brasileira não eram abordadas de forma problematizadora, dificultando reflexões sobre a desconstrução do mito da democracia racial e do racismo presente na sociedade brasileira.

A minha trajetória enquanto professora de História foi iniciada na rede particular em um contexto histórico em que não havia a implementação da Lei 10.639/03 e das DCNERER nos currículos escolares. Os conteúdos sobre a história africana e afro-brasileira não eram abordados de forma que se valorizasse sua história e cultura, nem tampouco que despertasse um reconhecimento do racismo na sociedade brasileira. Os livros didáticos e os projetos culturais não tinham preocupações com a invisibilidade da população negra e com a forma como eram representados nos manuais didáticos. A história e a cultura do povo negro não eram abordadas, silenciando suas lutas e resistências, corroborando para a manutenção de um Brasil sem conflitos raciais. Em grande parte das escolas privadas em que trabalhei e em que ainda trabalho, as temáticas étnico-raciais são bem difíceis de serem colocadas em pautas, seja no planejamento, seja nos projetos pedagógicos. Percorridos 22 anos da Lei 10.639/03, ainda é visível resistências no seu cumprimento nos currículos escolares. Muitos livros e apostilas adotados na rede particular ainda continuam com produções eurocentradas e os docentes não têm autonomia na escolha desses materiais, perpetuando o silenciamento da história e culturas africana e afro-brasileira, constituindo barreiras que impedem uma abordagem problematizadora que enfatiza a luta e resistência do povo negro. O quadro político que o Brasil vivenciou no governo Bolsonaro, e mesmo após o retorno do presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao poder, de polarização de direita e esquerda ainda persiste na sociedade brasileira, trazendo sequelas de intolerância e acirramento de disputas e perseguições. Essa situação foi refletida no meu trabalho com a fiscalização de testes e provas, resistências nos temas de projetos pedagógicos que abordam o racismo e na não valorização dos trabalhos que envolvem as relações étnico-raciais, em especial os negros, nas aulas de história, pois os trabalhos que abordam essa temática racial não são colocados nas redes sociais da escola.

Ao ingressar como professora na escola pública, mais exatamente no Colégio Estadual Jardim Meriti, foi um momento diferenciado na minha trajetória enquanto professora, pois as realidades sociais e raciais são bem diferentes, despertando novas percepções e novos olhares sobre o currículo de História e que refletiram sobre as atividades que eu procuro desenvolver.

Ao contrário do conteudismo e das barreiras na rede privada para ensinar a história e culturas africana e afro-brasileira, a minha entrada na escola pública ressignificou minha prática pedagógica. Buscando novas estratégias para desenvolver os conteúdos e atividades para a educação das relações étnico-raciais, foram alavancaram novos saberes que levaram a muitas mudanças na minha vida pessoal e profissional.

As atividades e projetos que procuro desenvolver com meus alunos me levaram a uma aproximação com eles, fazendo-me conhecer meus alunos pelo nome, o que já desperta neles um olhar de espanto por saberem que consigo identificá-los. Conhecer seu aluno pelo nome é um passo importante para valorizá-lo e principalmente para respeitá-lo. Confesso que é difícil, são tantos alunos, mas me esforço para memorizar seus nomes, acreditando que isso possibilita entender a identidade do meu aluno. A escola é um ambiente de diversidades e de conflitos constantes. E nesse espaço, que apresenta potencialidades imensas para transformações, tento trazer propostas de atividades que problematizem meus conteúdos e despertem nos alunos uma maior criticidade em relação às suas realidades sociais e raciais.

A metodologia Freireana, alicerçada na educação libertadora, traz ~~uma~~ inspiração e fundamentação para minha prática docente, assim como o livro de hooks, já que lê-lo foi muito enriquecedor para a condução das minhas aulas, contribuindo para criar estratégias importantes para desenvolver atividades que contemplassem a Lei 10.639/03 e que conseguissem despertar o interesse dos alunos para essa temática, favorecendo a participação deles nas propostas pedagógicas.

As atividades e projetos foram pensados para despertar nos alunos as percepções sobre o racismo e como identificá-lo na sociedade e na escola. Não é tarefa fácil, é um tema sensível, alguns alunos negros se sentem incomodados com esse tema, pois os relatos de alunos negros falam sobre dores e traumas de infância ou situações que viveram. Como professora branca, procuro sempre me posicionar de que a luta contra o racismo é de todos. Considero de suma importância o rompimento do silenciamento do racismo e de assumir um compromisso de desenvolver uma educação antirracista; e que o problematizar minha cor possa despertar reflexões nos alunos para o enfrentamento do racismo e trazer para os alunos negros a possibilidade de construção de identidades a fim de que sua história e cultura possam ser valorizadas.

3 CAPÍTULO 3 – POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA – ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

3.1 *Por uma Pedagogia da Pergunta* – Entendendo a obra de Freire e Faundez

Por uma pedagogia da Pergunta, obra escrita por Freire e Faundez, ambos educadores, representa um legado até os dias atuais para os docentes, para pensar(repensar) a forma de ensinar, unindo a teoria e a prática educacional popular. O livro foi construído em forma de diálogos entre os dois educadores como maneira de fazer diferente, já que cada um poderia escrever separadamente sua experiência e depois só incorporar no livro. A elaboração do livro rompeu padrões, construído por diálogos entre os educadores que “falam” sobre suas experiências diferentes, que ousaram fazer um trabalho oral para enriquecer o fazer do educador.

Agora, convencidos da validade de fazermos juntos um livro dialógico, sem pretender de modo nenhum invalidar o esforço de escrever sozinhos, pois tanto eu quanto tu, ao lado de um sem-número de intelectuais, continuamos a escrever nossos textos individualmente, estamos aqui em torno de uma mesa para “conversar” um livro. E, ao fazê-lo, estamos aceitando, responsavelmente, nos expor a uma experiência significativa: a de um trabalho em comunhão. (Freire; Faundez, 2022, p. 15)

Esse trabalho coletivo realizado pelos educadores através da gravação de suas falas, das trocas de conversas, trazendo à tona seus encontros, experiências e formas de pensar a educação só se concretizou a partir do diálogo, método que viabilizou essa comunhão de saberes e idealizou essa nova maneira de produzir um material pedagógico crítico e desafiador, que agregasse ricas contribuições dos dois educadores para propor um fazer contínuo de pensar uma educação mais crítica e verdadeiramente libertadora e humana.

Paulo Freire e Antonio Faundez se unem nessa obra para compartilhar suas experiências após o exílio. As vivências dos educadores em sua terra natal somadas àquelas adquiridas em outras partes do mundo ampliaram seus olhares, e diante do contato com outras culturas e outras realidades sociais, puderam estabelecer reflexões sobre cultura, tolerância e diálogos, aprimorando seus conhecimentos e renovando formas de pensar(repensar) a educação e sua prática de ensinar. A educação precisa ser repensada constantemente, é um contínuo aprendizado.

O exílio ressignificou vidas, uma realidade difícil transformou-se em algo bom e transformador. A saída do Brasil e do Chile no contexto histórico da Ditadura fez com que os intelectuais buscassem outros países pela Europa, passando pela França, Suíça, mas também percorrendo continentes como a África e a Ásia. Como um momento difícil de separação de

seu país diante do autoritarismo político e da falta de liberdade poderiam trazer um lado positivo, de abrir uma oportunidade única de unir um sonho antigo? Assim, um desejo de longa data foi completado, desde a época da entrevista, em que ambos se conheceram, em novembro de 1978, quando os educadores Freire e Faundez participaram de uma entrevista realizada por Lígia Chiapini para a *Revista Educação e Sociedade*, começando o início desse diálogo, e após o exílio puderam retomar o que começaram, continuar uma conversa produtiva de suas histórias e experiências que repercutiram no campo da educação e na construção da *Pedagogia da pergunta* como forma de pedagogia baseada no questionamento, no ato de perguntar, de despertar o interesse, a curiosidade, e assim estimular a aprendizagem.

Os intelectuais Freire e Faundez falam sobre o exílio,

O teu processo foi o meu também. Experimentei, como experimentas, a ambiguidade de estar e não estar no contexto do exílio, mas cresci na dramaticidade da experiência. É um equívoco pensar que o exílio é pura negatividade. Ele pode constituir-se também num ensaio de profunda riqueza, de profunda criatividade, se, na briga pela sobrevivência, o exilado consegue um mínimo de condições materiais. Aí, a questão que se coloca é a de saber se somos capazes de apreender os fatos em que nos envolvemos no exílio, ou não, para então aprender deles. (Freire; Faundez, 2022, p. 19)

Estar longe de sua terra de origem ganhou novos significados e novas aprendizagens. Conhecer outros lugares e suas culturas contribuiu para crescimento pessoal, perceber que o Outro apresenta características diferentes, expressões diferentes, uma cultura diferente da nossa, mas conhecer e entender suas manifestações culturais enriqueceram seus conceitos. “[...] as culturas não são melhores ou piores, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas. Como nós, por outro lado, a cultura não é, está sendo, e não podemos esquecer o seu caráter de classe” (Freire; Faundez, 2022, p. 37). Para Freire e Faundez, todas as manifestações humanas representam culturas, que podem ser diferentes do seu país de origem, mas que possuem seu valor e significado, cabendo respeitar e não inferiorizá-las.

O conceito de tolerância será tratado também nessa conversa pelos educadores. Para eles, a tolerância tem um valor de enriquecimento na medida em que a cotidianidade diferente possibilitou agregar novas experiências e novas aprendizagens sem abdicar das suas concepções. Para os intelectuais Freire e Faundez, as experiências em países diferentes com culturas diferentes se relacionam com a tolerância. Isso significa dizer que a tolerância passa pelo não julgamento da cultura diferente, e esta não está condicionada a um juízo de valor, mas em entender que as manifestações humanas diferentes também representam uma cultura oposta e exigem ~~uma~~ compreensão e respeito. Não cabe um julgamento do que é certo ou errado, mas aceitar que existem culturas diferentes e que nessa relação entre culturas diferentes a sabedoria

vem do diálogo que se estabelece entre as diferenças, trazendo mais aprendizagens para entender a própria realidade.

A contribuição do exílio na visão dos autores se concentra na condição do exilado tornar-se um sujeito aberto para novas aprendizagens, para aprender e reaprender, uma aprendizagem contínua, e a convivência com outros povos e diferentes culturas só possibilitou aprimorar suas realidades pessoais e profissionais, e pensar de forma mais crítica que a ruptura também trouxe ganhos positivos para eles que poderiam ser refletidos também no retorno aos seus países de origem, para pensar(repensar) e aprender(reaprender) suas teorias e práticas educacionais.

Segundo Freire, no estudo da cotidianidade também abre-se um espaço para a compreensão da luta da ideologia dominante contra a ideologia dominada e sua resistência no processo de contrapor essa dominação. E Faundez argumenta que a ideologia se concretiza como poder a partir das ações das massas populares, e não nas ideias. Ambos os intelectuais concordam que a luta contra as ideologias dominantes deve se basear nas expressões de resistências como forma de lutar contra as ideologias. Nessa perspectiva de análise sobre a cotidianidade, os educadores procuram enfatizar a importância de partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos para refletir e procurar compreendê-la. Dessa forma, as ideias-modelo seriam construídas(reconstruídas) continuamente com a realidade. Não existiria uma verdade absoluta, como o método freireano evidencia, mas essa experiência de aprendizagem é recriada constantemente conforme a realidade social que se apresenta.

Segundo a fala de Faundez sobre o método de Freire,

O método para você é um conjunto de princípios que têm de ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade outra e sempre diferente exige que esses princípios sejam lidos de maneira diversa. E enriquecidos de maneira diversa. É por essa razão, que, no fundo, seu método é uma espécie de provocação aos intelectuais e à realidade para que eles o recriem, a fim de traduzir os princípios metodológicos segundo as exigências e responder, assim, a diferentes realidades concretas. (Freire; Faundez, 2022, p. 60)

Na visão de Freire, o educador ainda é perseguido pela pedagogia tradicional na qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar. A educação bancária constitui um forte obstáculo para uma educação dialógica e libertadora na medida em que os estudantes são impedidos de pensar, de refletir e de participar da construção do conhecimento.

[...] Essa “sombra” é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. Tenho insistido em trabalhos antigos

como em recentes, enquanto a inquietação dos estudantes, a sua dúvida, a sua curiosidade, a sua relativa ignorância devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele. No fundo, a reflexão sobre tudo isso é iluminadora e enriquecedora do professor como dos alunos. (Freire; Faundez, 2022, p. 64)

Nesse sentido, Freire propõe uma educação pautada no diálogo em que professor e aluno constroem uma relação de trocas que permitam aprendizagens mútuas. Um professor que não seja castrador cria um ambiente favorável para curiosidades, o aluno sente-se livre para perguntar e é nesse ato de perguntar que o professor pode também rever e refletir seus posicionamentos e conhecimentos. A estratégia da pergunta torna-se uma metodologia para ensinar e aprender, um suporte para uma educação libertadora e transformadora da realidade social. O ato de perguntar é desafiador para o professor na medida em que faz com que busque mais conhecimentos, fazendo-o rever seus conteúdos, tornando-se mais crítico, como também para os alunos, que ao perguntarem também aprendem. O ato de perguntar também exige do professor respeito para com os alunos, uma postura de respeito, pois nem sempre o aluno sabe perguntar. O ensinar e aprender a perguntar constituem aprendizagens tanto para o aluno quanto para o professor.

A proposta de Freire e Faundez sobre o ato de perguntar não se limita na pergunta pela pergunta, que não esteja ligada a um jogo intelectualista. O ato de perguntar, ou a própria pergunta, deve partir da cotidianidade, pois é nela que reside a origem do conhecimento. O educador deve estimular os alunos a fazerem perguntas e por meio das respostas levar à conscientização da sua realidade. Como diz Freire, “É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (Freire; Faundez, 2022, p. 72). A vida humana se constitui em sua origem no ato de perguntar, de espantar-se, que implica ação e transformação. Assim sendo, a pedagogia da pergunta não segue a lógica capitalista da reprodução de conhecimentos, de uma educação unilateral e autoritária, mas se fundamenta no diálogo e na interação entre educador e educando, despertando conhecimentos e transformações. Uma prática e uma teoria que caminham juntas para a construção de uma educação libertária, que conduza o educando a ter consciência crítica de sua realidade, possibilitando transformações. Na perspectiva de Freire, o educador não é aquele que detém a verdade, mas quem juntamente com seus alunos estabelece uma relação dialógica na qual as trocas entre educador e educando se dariam de forma respeitosa e humanizadora.

3.2 Por uma educação libertadora e transformadora

bell hooks (2017) por meio da pedagogia engajada, enfatiza a relevância de uma prática docente fundamentada na escuta atenta, na disposição para mudanças e no diálogo como princípio estruturante. Para a autora, a sala de aula deve configurar-se como um espaço democrático e horizontal, no qual professores e estudantes partilham saberes e constroem conjuntamente o conhecimento. Esse processo rompe com a lógica tradicional de ensino, centrada na transmissão unidirecional, e cria condições para que educadores e educandos se fortaleçam mutuamente. Assim, o papel docente ultrapassa a mera função de repassador de conteúdos, exigindo uma postura ética, crítica e reflexiva, capaz de reconhecer a singularidade de cada discente e de integrar dimensões cognitivas, afetivas e sociais no ato educativo.

A educação libertadora defendida por hooks (2017) convoca o professor a romper estruturas do passado, que historicamente silenciou vozes subalternizadas e invisibilizou saberes não hegemônicos. Essa ruptura implica aproximar teoria e prática, reconhecendo e valorizando os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências, de suas culturas e de seus contextos sociais. O professor que ousa transgredir o currículo imposto pelo sistema de dominação, trazendo para os alunos abordagens críticas e libertadoras representa uma prática docente de resistência almejando construir pessoas com conhecimentos mais profundos sobre a realidade social e racial.

hooks (2017) e Paulo Freire (1996) convergem para essa perspectiva ao defender que a educação libertadora não deve se restringir ao ensino de conteúdos formais, mas sim constituir-se como um processo dialógico, humanizador e crítico. Para Freire, ensinar e aprender são práticas indissociáveis, realizadas num movimento em que educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos em permanente formação, juntos na construção do conhecimento. Nesse processo, a reflexão crítica e a práxis – entendida como ação e reflexão sobre a realidade – são fundamentais para que o aluno desenvolva consciência de seu papel no mundo. Reconhecer as diferenças entre os sujeitos e transformá-las em possibilidades de aprendizagem significa, portanto, fortalecer uma educação problematizadora e emancipadora, que se opõe a modelos conservadores e bancários de ensino.

hooks (2017) menciona sua inspiração na educação Freireana, uma educação que ultrapassa fronteiras, que desafia o sistema bancário no qual o educando só absorve os conhecimentos e os memoriza e o professor é o único detentor do conhecimento. Assim, a autora revela sua admiração na metodologia de Freire e como aluna dele confirmou que era possível uma educação libertadora. Um ensino em que o educador e o educando juntos

constroem os conhecimentos, em uma relação aberta de confiança e que as experiências de vida de ambos seriam incluídas no ensino-aprendizagem. Dessa forma, uma educação libertadora poderia ser uma prática de ensino possível e vivida por educadores comprometidos com a transformação de realidades sociais.

hooks afirma que

Quando entrei na faculdade, o pensamento de Freire me deu o apoio de que eu precisava para desafiar o sistema da “educação bancária”, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la. Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. A educação como prática da liberdade era continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos. A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar. (hooks, 2017, p.26)

Com base nessa metodologia freireana e nas contribuições de hooks, trago uma sequência didática que contribui para que o professor de história desenvolva seus conteúdos de forma crítica e dialógica com seus alunos, abrindo espaços para escutas e oportunizando um ambiente de trocas entre educador e educando, tornando as aulas mais enriquecedoras e corroborando para que os estudantes compreendam sua realidade e a partir dessa consciência possam tornar-se sujeitos de sua história. A sequência didática poderá ser utilizada em turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio para desenvolver atividades que permitam aos alunos compreenderem como o mito da democracia racial foi sendo construído na sociedade brasileira para negar o racismo e impedir a construção das identidades, principalmente dos negros. As atividades visam desenvolver nos discentes uma criticidade sobre o racismo dentro e fora da escola. Da mesma forma, a sequência propôs desenvolver nos alunos uma prática de pesquisa e despertar curiosidades que favoreceram a uma docência engajada e libertadora.

3.3 A Pedagogia da Pergunta enquanto metodologia antirracista

A Pedagogia da Pergunta apresenta uma nova maneira de ensinar, promovendo o ensino por meio do diálogo. O conhecimento é desenvolvido com a participação do educador e do educando em uma relação horizontal de trocas, conduzindo a uma aprendizagem libertadora, permeada de enriquecimento para ambos, pois as experiências de ambas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem são valorizadas e é justamente nessa aproximação dialógica que se estabelece uma educação conscientizadora e cidadã. A metodologia Freireana da Pergunta procura despertar nos estudantes as curiosidades, proporcionando uma amplitude

de pesquisa e conhecimentos; o educador deve ensinar a perguntar, e não dar respostas acabadas e absolutas; o conhecimento é construído e reconstruído nessa relação de liberdade entre educador e educando.

No meu trabalho trago uma proposta de sequência didática que dialoga com minha prática de ensino. As atividades foram pensadas e planejadas buscando um ensino inovador que contribuísse para uma educação libertadora e transformadora de realidades. A sequência didática elaborada nas turmas da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio da Colégio Estadual Jardim Meriti foi construída para pensar(repensar) a existência do racismo no espaço escolar e como **o mesmo** pode estar presente no cotidiano da sociedade brasileira, proporcionando aos estudantes uma forma de ensino problematizadora, levando-os a pensarem e refletirem **sobre** como o racismo ainda persiste no meio de nós e como é importante ter essa percepção para assumirmos um posicionamento de luta e enfrentamento, para que uma sociedade mais justa e humana possa ser uma realidade alcançada.

As atividades elaboradas na sequência didática tiveram o intuito de desenvolver uma educação antirracista e estavam fundamentadas na Lei Federal 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio. Para exemplificar o método Freiriano da Pedagogia da Pergunta, busco relatar a atividade 4 da sequência didática, os caminhos e descaminhos de sua produção e desenvolvimento. A elaboração dessa sequência didática foi planejada para que todos na turma pudessem participar. Para isso foi pensada uma ficha de inscrição com os tópicos facilitando e dando liberdade aos alunos para escolherem a parte que desejavam. Cada turma teve sua ficha de inscrição que foi entregue ao representante de turma para registrar os alunos da sua turma. As atividades foram explicadas e desenvolvidas ao longo de 2 bimestres e no final foi combinada uma exposição dos trabalhos no pátio da escola. A construção do trabalho foi organizada pensando na interação entre alunos, nas trocas enriquecedoras que isso proporciona, mesmo sabendo que no decorrer das atividades tive que “apagar vários incêndios”: os conflitos sempre surgem, as divergências e os diferentes posicionamentos foram canalizados para que essas situações fossem dialogadas e resolvidas dentro do coletivo. O desenvolvimento das atividades foi um processo de construção com pretensão de abrir um espaço de liberdade e diálogos entre os alunos e a professora, caminhando a cada aula para que no final eles conseguissem fazer a conclusão do que foi solicitado.

O planejamento das atividades foi fundamentado no currículo que a SEEDUC/RJ disponibiliza para o docente, e problematizando os objetos de conhecimento fui trilhando essa

sequência didática. A forma como foi conduzida e construída a proposta didática pretendeu fazer uma oposição a uma educação bancária, uma educação em que o professor detém todo o conhecimento e o aluno é um repositório de informações. A metodologia da proposta didática teve no método Freiriano sua sustentação e inspiração: fazer com que os alunos pensem, se comuniquem e desenvolvam as tarefas de forma dialógica, realizando trocas de experiências entre eles e também com a professora, foi muito gratificante. Como não aprender diante de um ambiente livre e respeitoso, onde todas as perguntas foram sendo respondidas no decorrer do fazer pedagógico?

Durante o desenvolvimento da sequência didática, observei o despertar de inúmeras curiosidades e reflexões por parte dos(as) estudantes, as quais evidenciam a potência da *Pedagogia da Pergunta* como metodologia capaz de provocar o pensamento crítico sobre o racismo, suas manifestações cotidianas e sua presença na escola e na sociedade. A proposta pedagógica foi elaborada especificamente para as turmas das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio da Colégio Estadual Jardim Meriti, e, ao longo do percurso, alguns(as) alunos(as) se destacaram por seus questionamentos, inquietações e reações frente aos conteúdos abordados, o que contribuiu significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Uma das situações que marcou esse percurso foi a pergunta de uma aluna da 2ª série: “*Professora, qual é a minha cor?*”. Filha de mãe branca e pai negro, a aluna demonstrava insegurança quanto à sua identificação racial, evidenciando a ausência de discussões sobre pertencimento e identidade no ambiente escolar. Esse questionamento revela o quanto a escola pode (e deve) contribuir para a construção de uma consciência racial positiva, especialmente em contextos **nos quais** o debate sobre a identidade negra é negligenciado.

Outro momento significativo foi a reação de um aluno negro ao compreender o significado do termo “mulata”, que ele costumava utilizar ao elogiar colegas com expressões como “*mulata linda*”. Ao perceber que a origem e o uso dessa palavra carregam uma carga racista e desumanizadora, o aluno expressou surpresa e desconforto, o que evidenciou a importância do conhecimento histórico e linguístico na desconstrução de práticas naturalizadas de racismo.

Essas experiências, entre outras vividas ao longo da implementação da sequência didática, marcaram profundamente minha trajetória docente. As trocas estabelecidas com os(as) estudantes não apenas reafirmaram o papel da escola como espaço de conscientização e transformação, mas também reforçaram, em mim, enquanto educadora branca, o compromisso ético e humano com a construção de uma prática pedagógica antirracista. Através dos

questionamentos suscitados, foi possível perceber o quanto o conhecimento pode se tornar um instrumento de libertação, capaz de provocar rupturas com discursos naturalizados e promover o reconhecimento de direitos historicamente negados.

Na atividade 4, “Autodeclaração e Identidade”, os alunos puderam inserir os professores que ministravam suas disciplinas na turma, o que provocou várias situações para pensar e refletir sobre o racismo presente no espaço escolar. Os estudantes, ao atuarem como protagonistas do seu trabalho, encontraram algumas situações inusitadas, como professor que não queria participar da pesquisa e não queria responder sua cor, ou mesmo professores que não sabiam bem seu pertencimento étnico-racial. É interessante perceber como essas situações corroboraram para que os alunos pudessem refletir sobre o seu próprio pertencimento racial e como o racismo pode existir na escola. A sala dos professores foi um local onde os professores pararam para debater seu pertencimento racial, pois o fato de **os alunos** também perguntarem a cor aos seus professores possibilitou reflexões importantes que extrapolaram a sala de aula e percorreram outros ambientes da escola.

As etapas percorridas por essa atividade apresentaram desafios que busquei vencer. Unindo a teoria e a prática fundamentadas na *Pedagogia da Pergunta*, caminhei com as minhas turmas, motivando-as e valorizando o processo da pesquisa e a execução das atividades, e juntos fomos montando os cartazes para a exposição. Os materiais utilizados para a montagem do painel foram cedidos pela escola, colaborando para que os alunos não tivessem despesas. A montagem dos painéis para a exposição foi desenvolvida nas minhas aulas, utilizando papel pardo, papelão, tintas, canetinhas e outros materiais que os alunos também trouxeram; alunos e professora criamos uma espécie de *banner* artesanal que foi exposto no pátio da escola na semana da Consciência Negra. As habilidades dos alunos, e inclusive os alunos talentosos para desenhar, foram surgindo no percurso dessa atividade, revelando que minha prática pedagógica possibilitou uma relação mútua de respeito e trocas, colaborando para que os alunos se sentissem confortáveis para perguntar e desenvolver a criticidade e valorizar as etapas da produção dessa atividade.

A metodologia da *Pedagogia da Pergunta*, proposta por Paulo Freire em parceria com Antonio Faundez, foi o principal referencial teórico-metodológico que fundamentou as atividades desenvolvidas com as turmas das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio na Colégio Estadual Jardim Meriti. Tal abordagem parte da premissa de que o processo educativo deve estar ancorado no diálogo, na escuta ativa e na problematização da realidade, valorizando os saberes prévios dos(as) estudantes e estimulando sua capacidade de formular perguntas que façam

sentido em suas vivências. Nesse sentido, a *Pedagogia da Pergunta* rompe com a lógica do ensino transmissivo e verticalizado, promovendo uma prática pedagógica crítica, reflexiva e emancipada.

A adoção dessa metodologia impulsionou a construção de questionamentos significativos que foram canalizados para o ensino de História, especialmente em diálogo com os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme previsto na Lei 10.639/03. Essa legislação exige não apenas a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, mas também a promoção de uma prática educativa que combata o racismo e valorize a diversidade. Nesse contexto, a *Pedagogia da Pergunta* revelou-se uma estratégia potente para despertar o interesse e a curiosidade dos(as) alunos(as), permitindo que os conteúdos fossem construídos e reconstruídos ao longo do processo, em uma perspectiva dialógica e coletiva.

A experiência pedagógica desenvolvida mostrou-se significativa não apenas para os(as) estudantes, mas também para mim enquanto docente. A interação constante, as trocas de saberes e os desafios compartilhados constituíram um processo de aprendizagem mútua, em que todos os envolvidos se engajaram ativamente na construção de um conhecimento histórico plural, crítico e antirracista. A sequência didática elaborada com base nesse referencial possibilitou que os(as) alunos(as) compreendessem, refletissem e ressignificassem aspectos da história do povo negro no Brasil, muitas vezes silenciado pelo currículo tradicional. A culminância do projeto se deu com a produção e a exposição de *banners* artesanais, resultado de um trabalho coletivo que expressou o comprometimento dos(as) alunos(as) e da professora com uma educação libertadora, comprometida com a transformação social e com a construção de identidades afirmativas.

3.4 O ensino de história e o reconhecimento da identidade

Nos últimos anos, o Brasil apresentou uma crescente na porcentagem de pessoas que se autodeclararam como negras e pardas. Segundo dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 as pessoas que se declaravam como negras subiu 32% em comparação com dados de 2013, enquanto as que se declaravam como pardas cresceu em 11%.¹⁰ Mário Rogério da Silva, diretor do Programa de Indicadores e Diagnóstico do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), acredita que esse crescimento

¹⁰ Portal G1: *Total de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas cresce no Brasil, diz IBGE*. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/22/total-de-pessoas-que-se-autodeclararam-pretas-e-pardas-cresce-no-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 05/09/2024.

pode ser explicado pelos trabalhos desenvolvidos pelos movimentos negros no país, que nos últimos anos têm se destacado na busca pelo empoderamento de pessoas negras, principalmente as mulheres (Abe, 2022).¹¹

Outro ponto importante, que deve ser aliado nesse reconhecimento de identidade, é a promoção de uma educação antirracista. A socióloga Claudiana Cabral afirma que a discussão sobre a autodeclaração étnica-racial deve ter início já na Educação Infantil. Para ela, a relação entre identidade e autoestima já está presente entre crianças de cinco anos.¹² Historicamente, a população negra no Brasil tem ficado à margem da sociedade já que foi colocada como inferior pelos ideais colonialistas e eurocêtricos, portanto a negação da identidade negra e parda se fez necessária para ser aceito no contexto social. Videira, Oliveira e Penha afirmam que isso faz com que grande parte da população negra não conheça seus direitos e as causas do racismo no Brasil. Além disso, os autores concordam que a negação da identidade faz com que o racismo mantenha-se forte em muitos espaços sociais do país, inclusive nas escolas (Videira; Oliveira; Penha, 2020, p. 187).

A educação escolar é um dos pilares na luta antirracista. Andressa Oliveira afirma que o ensino de história, ao abordar temas sobre grupos marginalizados, discriminados ou minorias sociais, desperta nos alunos um sentido de empatia, ética, moral e justiça social que são extremamente importantes para a construção da cidadania. Segundo a autora, a abordagem desses temas, como o racismo, cria uma consciência histórica coletiva que cria uma noção de responsabilidade de reparação que a política brasileira teria com a população afrodescendente (Oliveira, 2020, p. 19).

Na cidade de São João do Meriti, 70,6 % da população se declarada como negra, segundo Censo do IBGE de 2022 até a entrega desse trabalho.¹³ Gomes (2005, p. 43) afirma que a percepção de identidade está ligada às interações sociais dos indivíduos. A autora escreveu que esse processo pode ter seu início no meio familiar, mas logo a escola ganha um grande destaque.

A identidade negra não deve ser encarada como a única identidade possível a ser assumida pelos jovens negros. Nilma Gomes alertou sobre a importância de tratar as construções de identidade como um processo amplo e complexo, pois sendo uma construção

¹¹ ABE, Stephanie Kim. *O que o aumento das pessoas que se autodeclararam pretas tem a ver com educação*. Cenpec: Disponível em: <https://saberespraticas.cenpec.org.br/noticias/censo-2022-autodeclaracao>. Acesso em: 27/12/2023.

¹² *Ibidem*.

¹³ Portal O Dia. Disponível em : <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2024/05/17/mapa-do-censo-2022-veja-os-dados-de-alfabetizacao-populacao-idade-cor-e-raca-homens-e-mulheres-e-saneamento-na-sua-cidade.ghtml>. Acesso em 05/09/2024.

social e histórica deve ser construída gradativamente e muita das vezes com algumas alterações, sejam elas as identidades étnicas, de gênero, de identidade nacional, de classe ou sexual (Gomes, 2003, p. 171). Ou seja, não existe apenas uma identidade a ser construída ou reconhecida pelos adolescentes.

As identidades sofrem constantes modificações oriundas das relações de poder. Hall também refletiu sobre como as identidades não devem ser singularizadas, já que são concebidas e transformadas ao longo do tempo por ideologias, hábitos e crenças que se interceptam ou se repelem. Partindo dessa percepção, o autor afirmou que a identidade nunca está completa, mas sim em constante processo de mudanças, se equilibrando entre as relações de poder que interferem nela (Hall, 2008, p. 108).

Nilma Gomes corrobora com essa ideia ao escrever sobre as diversas identidades:

Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis. (Gomes, 2003, p. 171)

A identidade é marcada pela diferença e não pela igualdade. Para Hall, isso se dá devido à maneira como as identidades são construídas. O autor apontou sobre a formação das identidades ser feita dentro de locais, instituições, práticas, discursos, estratégias e iniciativas específicas. Além dessas especificidades gerais que permeiam a formação de identidade, ela também pode ser manifestada dentro do jogo de categorias específicas de poder. Então a identidade se torna o apontamento da dessemelhança e da exclusão, e não a marcação de uma unidade comum ou características iguais, conforme pressupõe o senso comum (Hall, 2008, p. 109).

Na escola, é essencial, por parte dos alunos e professores, a consciência e o reconhecimento da identidade. Freire colocou que uma das missões mais relevantes da “prática educativo-crítica” seria criar ambientes que propiciem aos alunos e professores obter, através das relações, a experiência de assumir sua identidade (Freire, 1996, p. 42). Para o autor, não se pode desprezar a questão da identidade cultural, pois ela é fundamental para sucesso da prática educativa (Freire, 1996, p. 42).

Conhecer as origens se torna essencial para a percepção do aluno em relação à construção de sua identidade cultural, para então se tornar um cidadão mais crítico e consciente. Segundo escreveu Freire, é a partir do reconhecimento do indivíduo como um ser social e

histórico que ele desenvolve-se como um ser pensante, crítico e autônomo (Freire, 1996, p. 42).

A consciência e a percepção de identidade que os alunos desenvolvem na escola também são construídas através de relações de poder. Assim como Stuart Hall afirmou que as identidades se constituem no meio das relações de poder, Freire também reafirma isso ao escrever que as experiências histórica, política, cultural e social dos alunos se dão na disputa entre as forças que incentivam o reconhecimento dessa identidade e as forças que querem obstruir esse reconhecimento (Freire, 1996, p. 42). Freire ainda afirmou que o professor que despreza essas duas forças conflitantes trabalha em favor daqueles que não querem que o aluno alcance seu reconhecimento.

Sendo a educação e o espaço escolar um dos meios essenciais para a assunção de identidades, o ensino de história pode assumir um papel crucial nesse processo. Gomes escreveu que esse processo está “imerso na articulação entre o indivíduo e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história” (Gomes, 2003, p. 171). Logo, a história é o componente curricular que pode fazer essa articulação de temporalidades em que o aluno irá desenvolver sua identidade étnica.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO

A presente sequência didática foi elaborada com o objetivo de abordar a Lei 10.639/03, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica, tanto em escolas públicas quanto privadas, nos níveis Fundamental e Médio. A proposta busca desenvolver atividades pedagógicas que estimulem a curiosidade dos(as) estudantes e promovam a reflexão crítica acerca da realidade social em que estão inseridos, reconhecendo a escola como reflexo da sociedade brasileira.

Inspirada na *pedagogia da pergunta*, conforme formulada por Paulo Freire (2022), a proposta rompe com a lógica da educação bancária, tradicionalmente centrada na transmissão unilateral de conteúdos. Ao contrário, adota uma abordagem dialógica, pautada na escuta ativa, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. As atividades não têm como finalidade oferecer respostas prontas, mas provocar o(a) estudante a levantar questões sobre sua realidade, promovendo o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na sala de aula e incentivando o protagonismo discente na formação de uma consciência histórica crítica, antirracista e transformadora.

Para tanto, a sequência didática inclui a utilização de vídeos, reportagens e outros recursos midiáticos que retratam aspectos da realidade brasileira contemporânea, com foco na identificação e compreensão das manifestações do racismo estrutural. A intenção é contribuir para o enfrentamento do preconceito racial tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Nesse processo, busca-se também fomentar o fortalecimento da identidade étnico-racial dos(as) estudantes como estratégia de superação do mito da democracia racial e de promoção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Esta proposta é resultado das experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ProfHistória – UFRRJ), sendo aplicada em turmas do Ensino Médio do Colégio Estadual Jardim Meriti.

PARA QUEM SE DESTINA

As atividades aqui descritas foram desenvolvidas com turmas das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Jardim Meriti, durante os anos de 2023 e 2024, no contexto das práticas pedagógicas realizadas concomitantemente ao desenvolvimento deste trabalho de pesquisa no curso de Mestrado. As atividades poderão ser utilizadas e/ou adaptadas pelo professor de acordo com as diferentes realidades dos seus alunos e da escola onde leciona.

FUNDAMENTAMENTOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A Constituição Federal de 1988 determina no Artigo 3, inciso LXI, que “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; e no Artigo 5, inciso XLI, que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”. Em 2003, no governo do presidente Lula, foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio. A Lei Federal 12.228 de 2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial, e, em 2012, a Lei 12.711, denominada Lei de Cotas, foi promulgada, assegurando a democratização do acesso de jovens negros às universidades públicas. Essas Leis Federais foram fruto de lutas dos Movimentos Negros para o enfrentamento do racismo e de reparação pelo passado histórico da escravidão e das desigualdades sociais e raciais que ainda persistem na sociedade brasileira. A sequência didática foi construída para valorizar as Leis Federais e implementar uma educação antirracista no ensino de História e na prática pedagógica do professor.

FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO ENSINO MÉDIO-SEEDUC

História 1ª Série

| Bimestre | Competência Específica da BNCC | Habilidades | Habilidades Específicas | Objetos de conhecimento |
|----------|---|--|--|---|
| 1º | 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. | (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. | (EM13CHS106.RJ01) Estimular o letramento digital, promovendo ações de diferenciação de uma notícia real para uma "fake news", incentivo à leitura de imagens, interpretação de textos e vídeos, além da discussão do conceito de privacidade online e navegação segura na Internet. Investigar as formas pelas quais a tecnologia pode ser utilizada para interferir em padrões de consumo através da atuação de empresas de mineração, análise e uso dos dados eletrônicos. | Fontes históricas: tipologia e metodologias. Cultura de Massa e História do Tempo Presente. |
| | | (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. | (EM13CHS101.RJ01) Valorizar o conjunto de conhecimentos legados pelas sociedades humanas ao longo do tempo e relacionar com a realidade de cada território em que a escola está inserida. | As relações entre História e Memória a partir da produção do conhecimento histórico e suas narrativas na origem dos povos das diversas regiões do mundo. História das Ideias: do Iluminismo à Modernidade Líquida e Pós-modernidade. |
| | | (EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. | (EM13CHS104.RJ01) Compreender a apreciação, a frequência e a produção de cultura material e imaterial como elementos da elaboração do conhecimento, parte do patrimônio cultural de todo o país. | As disputas simbólicas sobre a herança cultural, a valorização da memória e do patrimônio histórico material e imaterial para a construção das identidades nacionais (Brasil, Estados Unidos e Europa). Conceitos e Práticas de Patrimônio material e imaterial; A criação do SPHAN na Era Vargas e a discussão sobre tradição x modernidade. |
| | | (EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/ campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos. | (EM13CHS105.RJ01) Compreender o conflito entre as formas tradicionais de estratificação e o desenvolvimento das sociedades modernas. | As bases históricas presentes nos discursos políticos e sociais e o processo de crítica e revisão na organização da sociedade contemporânea. Os sistemas políticos e de governo: Da formação dos Estados Nacionais às Revoluções burguesas. |

| Bimestre | Competência Específica da BNCC | Habilidades | Habilidades Específicas | Objetos de conhecimento |
|----------|---|---|---|---|
| 2º | 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. | (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. - Lei Federal nº 12.068/2012, Lei Federal nº 10.639/2003, Lei Federal nº 11.645/2008, Lei Federal 11.769/2008, Decreto Federal nº 7.037/2009 e Lei Federal nº 13.010/2014. | (EM13CHS102.RJ01) Desenvolver um pensamento crítico a respeito dos processos políticos, econômicos, sociais, culturais em termos locais, regionais, nacionais, mundiais, entendendo a existências de múltiplos pontos de vista e conexões entre vários fenômenos. | O processo de construção do discurso civilizatório em diferentes contextos e suas aplicações (Iluminismo, Imperialismo e Neocolonialismo) gerando embates na inter-relação entre os indivíduos e os sistemas políticos a partir dos diferentes conceitos (etnocentrismo, cultura, dependência, subdesenvolvimento). Os sistemas socioeconômicos na Europa: Do Feudalismo ao neoliberalismo capitalista. |
| 3º | 5 - Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. | (EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (verdade). | (EM13CHS501.RJ01) Compreender as motivações da violência e da desigualdade como herança de ações passadas, mas com consequências impactantes até os dias atuais. | A historicidade de valores e normas que orientam as ações e relações de indivíduos e grupos sociais. Respeito às diferenças culturais como forma de amenizar o impacto gerado pela violência oriunda da ideia de superioridade. |
| | | (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais. | (EM13CHS502.RJ01) Analisar experiências de culturas e grupos sociais distintos desconstruindo o olhar e exercitando a alteridade. | As diversidades dos indivíduos e grupos sociais sem preconceitos de qualquer natureza. Relações entre ética e cidadania, ética e política, ética e ciência comparando as concepções que as estruturam. |
| 4º | 5 - Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. | (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. | (EM13CHS503.RJ01) Identificar as situações que estejam em desacordo com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH - tanto no entorno da escola, quanto em sua comunidade. | O mecanismo de exploração e de subordinação do "outro" nos processos coloniais existentes. Conceitos de pobreza, desigualdade social, desemprego estrutural como grandes problemas da humanidade e que dão origem a conflitos ambientais, políticos e sociais. Origens da DUDH e da Constituição Federal Brasileira de 1988. |

História 2ª Série

| Bimestre | Competência Específica da BNCC | Habilidades | Habilidades Específicas | Objetos de conhecimento |
|----------|---|--|---|---|
| 1ª | 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. | (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.). | (EM13CHS103.RJ01) Perceber o impacto da existência ou falta de políticas públicas voltadas às juventudes no território onde se vive, analisando os processos de produção cultural e elaborando sugestões que os possam identificar de forma quantitativa e qualitativa. | As transformações do sistema capitalista, a partir da Revolução Industrial, Imperialismo, as duas grandes Guerras e demais momentos históricos no desenrolar do século XX (Revolução Russa e Mexicana). As lutas democráticas e anticolonialistas na construção da democracia nas Américas, África e Ásia. Participação política e protagonismo da Juventude ao longo do século XX. Os sistemas políticos contemporâneos. |
| | 2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. | (EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras. | (EM13CHS203.RJ01) Reconhecer os conceitos de território, fronteira e cultura em sociedades diversificadas. | Conflitos étnicos no contexto do período das duas Guerras Mundiais e da criação do Estado de Israel pela ONU. Diferenças Étnicas e culturais no Brasil: Do processo de colonização portuguesa aos dias atuais. |
| 2ª | 2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. | (EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. | (EM13CHS202.RJ01) Compreender as relações entre conhecimento, autoridade, verdade e poder dentro das sociedades democráticas. | As Revoluções Industriais históricas e a emergência da Revolução 4.0. Sistemas de Governo (Teocracia, Monarquias, Repúblicas e Regimes ditatoriais e totalitários). |

| Bimestre | Competência Específica da BNCC | Habilidades | Habilidades Específicas | Objetos de conhecimento |
|----------|--|---|---|--|
| 3º | 2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. | (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. | (EM13CHS204.RJ01) Contrastar as diferentes formas de ocupação territorial levando em conta os aspectos sociais, culturais e políticos que exerceram influência nesse processo. | As transformações nas relações de Trabalho na Europa industrial e o conceito de Luta de Classes. As consequências das guerras de conquista e do escravismo (século XIV-XVI) para a economia em diferentes territórios no Brasil e no mundo. |
| | | (EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis. | (EM13CHS205.RJ01) Extrair a complexidade das relações de poder culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo. Colocando as culturas juvenis como agentes influenciadores desta mudança de ações. | Particularidades de povos e culturas fora do contexto urbano. Os desafios políticos e ambientais no século XX e seus desdobramentos para o século XXI. |
| 4º | 6 - Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. | (EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação. | (EM13CHS604.RJ01) Relacionar as situações sociais do Brasil com os artigos da DUDH. | Os tratados e acordos multilaterais : ONU, UNESCO ,OMS, OEA entre outros. A criação da DUDH como resposta as atrocidades da II Guerra Mundial. |
| | | (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens. | (EM13CHS605.RJ01) Atuar individual e coletivamente sendo responsável, flexível com resiliência e determinação a fim de garantir o cumprimento dos princípios da justiça, igualdade e fraternidade. | O impacto dos movimentos sociais na promoção de índices de violência, acesso à educação, etc. Os processos históricos que se deram na sociedade brasileira relacionados às dimensões dos direitos civis, políticos e sociais, essenciais para a construção da cidadania. |
| | | (EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual. | (EM13CHS601.RJ01) Valorizar e defender a conscientização do povo brasileiro como resultado da miscigenação e com isso lutar para que não haja retaliação quanto aos traços físicos ou culturais que nos diferencia. | A relação entre o modelo de exploração colonial com a expropriação cultural e material dos povos indígenas no Brasil argumentando criticamente suas consequências e impactos nos dias atuais. As influências de culturas indígenas e afrodescendentes no território onde se insere a escola. |

| Objetos de conhecimento | Habilidades | Habilidades específicas | Competência específica da BNCC |
|--|---|--|---|
| O processo de construção do discurso civilizatório em diferentes contextos e suas aplicações, gerando embates na interrelação entre os indivíduos e os sistemas políticos a partir dos diferentes conceitos (etnocentrismo, cultura, dependência, subdesenvolvimento). | (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos – Lei Federal nº12.068/2012, Lei Federal nº10.639/2003, Lei Federal nº 11.645/2008, Lei Federal 11.769/2008, Decreto Federal nº7.0377/2009 e Lei Federal nº 13.010/2014. | (EM13CHS102.RJ01) Desenvolver um pensamento crítico a respeito dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais, em termos locais, regionais, nacionais, mundiais, entendendo a existências de múltiplos pontos de vista e conexões entre vários fenômenos. | Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. |
| As diversidades dos indivíduos e grupos sociais sem preconceitos de qualquer natureza. Relações entre ética e cidadania, ética e política, ética e ciência, comparando as concepções que as estruturam. | (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.) desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito e propondo ações que promovem os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às | (EM13CHS502.RJ1) Analisar experiências da cultura e grupos sociais distintos, desconstruindo o olhar e exercitando a alteridade. | Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | escolhas individuais. | | Direitos Humanos. |
| O mecanismo de exploração e de subordinação do “outro” nos processos coloniais existentes. Conceitos de pobreza, desigualdade social, desemprego estrutural como grandes problemas da humanidade e que dão origem a conflitos ambientais, políticos e sociais. Origens da DUDH e da Constituição Federal Brasileira de 1988. | (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. | (EM13CHS503.RJ01) Identificar as situações que estejam em desacordo com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos- DUDH – tanto no entorno da escola, quanto na comunidade. | Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. |
| O impacto dos movimentos sociais na promoção de índices de violência, acesso à educação etc. Os processos históricos que se deram na sociedade brasileira relacionados às dimensões dos direitos civis, políticos e sociais, essenciais para a construção da cidadania. | (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de | (EM13CHS605.RJ01) Atuar individual e coletivamente sendo responsável, flexível com resiliência e determinação a fim de garantir o cumprimento dos princípios da justiça, da igualdade e da fraternidade. | Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | vivência dos jovens. | | consciência crítica e responsabilidade. |
| A relação entre o modelo de exploração colonial com a expropriação cultural e material dos povos indígenas no Brasil, argumentando criticamente suas consequências e impactos nos dias atuais. As influências de culturas indígenas e afrodescendentes no território onde se insere a escola. | (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e o protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes(incluindo quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. | (EM13CHS601.RJ01) Valorizar e defender a conscientização do povo brasileiro como resultado da miscigenação e com isso lutar para que não haja retaliação quanto aos traços físicos ou culturais que nos diferencia. | Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida ,com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – RENASCIMENTO NEGRO

- Ano/Série: 1ª série do Ensino Médio
- Tempo estimado: 4 aulas de 2 tempos de 50 minutos.
- Base Legal: Lei 10.639/03.

Objetivos:

- Desconstruir a visão eurocêntrica do Renascimento;

- Valorizar identidades negras e fortalecer a autoestima dos estudantes;
- Estimular o olhar crítico por meio da “Pedagogia da Pergunta”;
- Desenvolver habilidades artísticas e expressivas dos alunos;
- Possibilitar um reeducar antirracista.

ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1. Problemática (Pedagogia da Pergunta) – (Aula 1)

Ações do professor:

Apresentar imagens de obras renascentistas, como a da artista afrocubana Rosales (incluindo Monalisa), e apresentar obras de Artur Timóteo (sugestão).

Levantar perguntas provocativas como:

- Quem são as pessoas retratadas nessas obras?
- Você se vê representado (a) nelas?
- Por que será que essas imagens são tão valorizadas?
- Como seria uma Monalisa com seu rosto, com sua história?

Promover roda de conversa para escutar os estudantes e levantar hipóteses.

Materiais: Projetor, slides, quadro para anotar perguntas dos alunos.

2. Contextualização e Investigação – (Aula 2)

Ações

- Explicar o Contexto do Renascimento e da obra Monalisa;
- Discutir os silenciamentos da história da arte: quem foi invisibilizado?;
- Apresentar exemplos de releituras negras (usar imagens de artistas negros contemporâneos);
- Retomar a pergunta: E se a Monalisa fosse negra? Como seria?

3. Criação Artística: Releitura da Monalisa – (Aula 3)

- Os alunos farão fotografias inspiradas na obra da Monalisa, com liberdade estética e contextual;
- Orientar que escolham locais da escola onde se sintam bem representados ou acolhidos;
- As fotos podem ser individuais ou em grupos;

- Enviar por e-mail ou imprimir com ajuda da escola (usar papel fotográfico, papel colorido etc.).

4. Exposição e Socialização – (Aula 4)

Organizar um painel coletivo com as releituras dos alunos.

Cada aluno pode escrever uma legenda ou reflexão com base em perguntas como:

- O que essa imagem diz sobre mim?
- O que eu quero afirmar com essa releitura?
- O que significa ser valorizado na escola?

Promover uma roda final de conversa sobre os aprendizados da sequência.

Avaliação:

Avaliação formativa durante todas as etapas.

Observar:

- Participação nas discussões e nas rodas de conversa;
- Envolvimento nos processos criativo e expressivo;
- Capacidade de reflexão crítica sobre identidade, arte e racismo;
- Desenvolvimento da autoestima e expressão artística.

ANEXO DA ATIVIDADE PROPOSTA 1 (SLIDES)

ATIVIDADE I

RELEITURA DO QUADRO
RENASCENTISTA DE MONA LISA
DO PINTOR LEONARDO DA VINCI

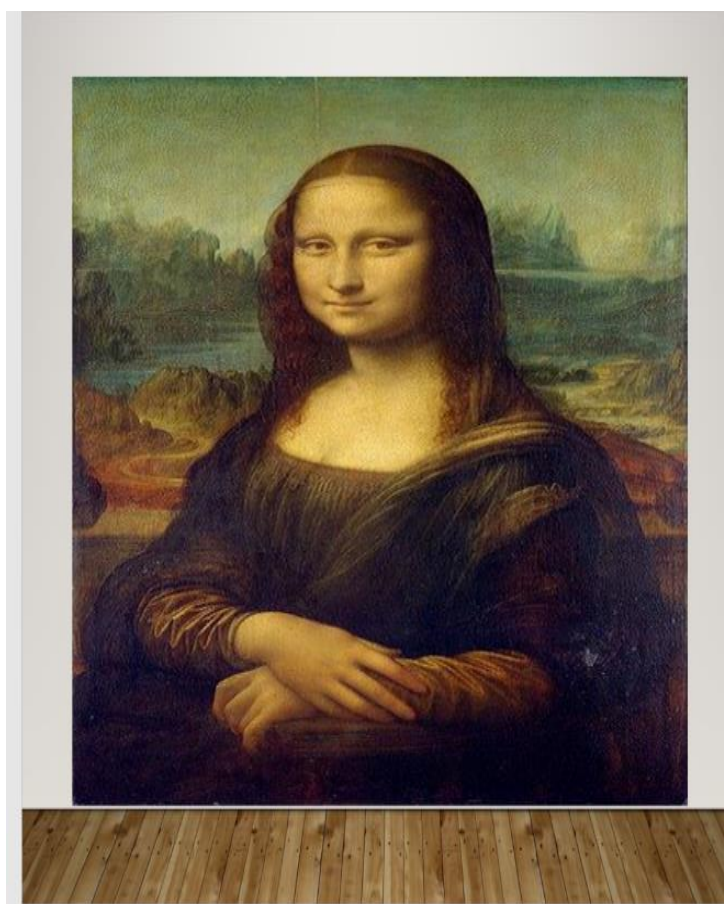


Figura 3: Mona Lisa, pintura de Leonardo da Vinci¹⁴.

¹⁴ Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/amp/artes/mona-lisa.htm>.

CARACTERÍSTICAS DA PINTURA:

- "A Mona Lisa é uma pintura de Leonardo da Vinci, sendo uma das obras de arte mais famosas do mundo.
- Leonardo da Vinci produziu Mona Lisa entre os anos de 1503 e 1506.
- Essa pintura traz uma mulher de perfil com um olhar sereno e um sorriso tímido.
- Acredita-se que a mulher pintada na obra seja Lisa del Giocondo, esposa de um rico comerciante florentino e vizinha de Leonardo da Vinci.
- Atualmente, a pintura está exposta no Museu do Louvre, em Paris.
- A pintura em si tem dimensões normais: 77 centímetros de altura por 53 centímetros de largura.



Figura 4: Releitura de Monalisa.¹⁵

¹⁵ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/555631672770578886/>.

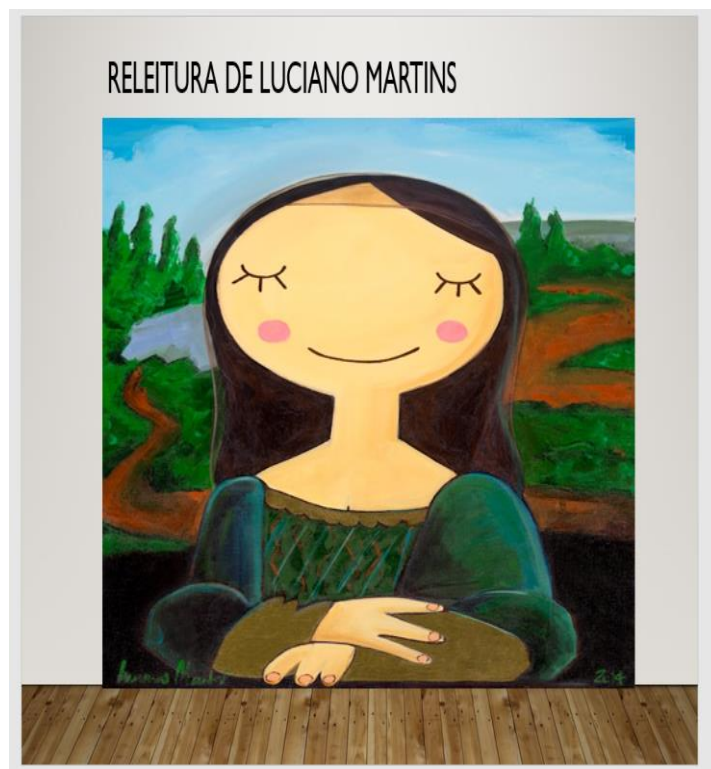


Figura 5: Releitura de Luciano Ramos.¹⁶

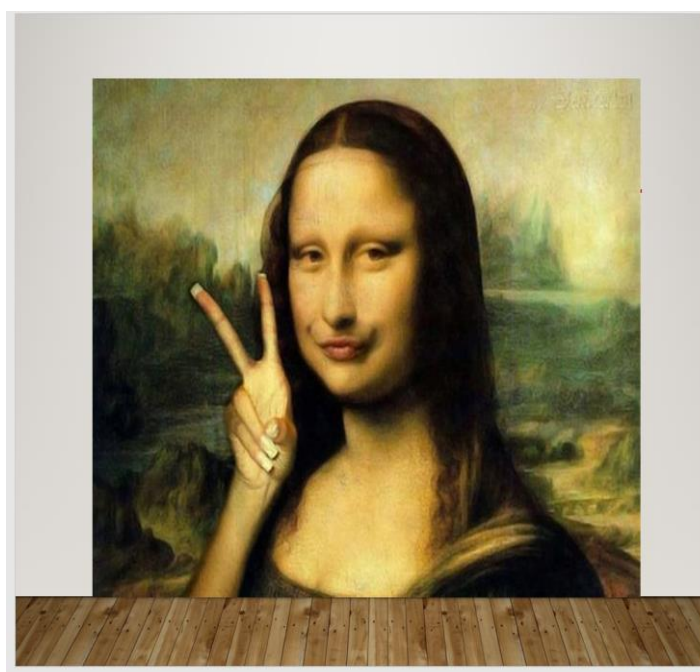


Figura 6: Releitura de Mona Lisa¹⁷

¹⁶ Disponível em: <https://lucianomartins.com.br/loja/monalisa/>. Reprodução artística à venda.

¹⁷ Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6e/Monalisa.jpg>.

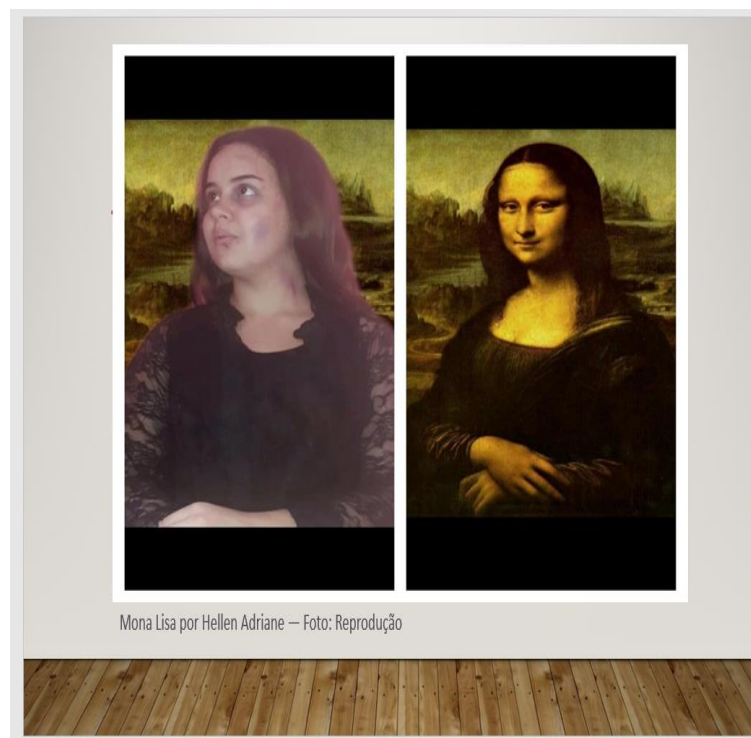


Figura 7: Exemplo de liberdade criativa e de rompimento com o eurocentrismo.¹⁸



Figura 8: A criação de Adão.¹⁹

¹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2020/06/02/em-atividade-escolar-de-releitura-de-obras-de-arte-aluna-se-veste-de-mona-lisa-agredida-em-critica-a-violencia-contra-a-mulher-no-rn.ghtml>.

¹⁹ Disponível em: <https://static.todamateria.com.br/upload/ac/ri/acriacaodeadao-0.jpg>.



Figura 9: Releitura da artista afro-cubana Rosales.²⁰



Figura 10: Despertando a criatividade e talentos na fotografia.²¹

²⁰ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/artista-afro-cubana-recria-arte-renascentista-com-negros-como-figuras-principais/>.

²¹ Disponível em: <https://www.reporterdiario.com.br/noticia/2733810/especialista-da-dicas-de-como-fazer-fotos-com-celular/>.

PRÓXIMA AULA DE HISTÓRIA

- CÂMERAS EM AÇÃO!
- EXPOSIÇÃO DE FOTOGRAFIAS-
RELEITURA DE Mona Lisa- Turma do
1º ano



**ATIVIDADE 1 DESENVOLVIDA COM TURMAS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
(FOTOS)**



Figura 11: Turma 1006.



Figura 12: Turma 1007.



Figura 13: Turma 1008.



Figura 14: Turma 1009.



Figura 15: Turma 1011.

ATIVIDADES 2 – “NUMA SOCIEDADE RACISTA, NÃO BASTA NÃO SER RACISTA, É NECESSÁRIO SER ANTIRRACISTA”. (ANGELA DAVIS)

Metodologia: Pedagogia da Pergunta

Inspirada em Paulo Freire, a Pedagogia da Pergunta promove o diálogo, a escuta ativa e o pensamento crítico a partir de questões reais que emergem do cotidiano dos alunos. Em vez de apenas transmitir conteúdos, o professor propõe perguntas que provocam reflexão, investigação e transformação da realidade.

- Ano/Série: Ensino Médio.
- Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos.
- Base Legal: Lei 10.639/03.
- Metodologia: Pedagogia da pergunta

Objetivos

- Identificar como o racismo pode se manifestar no espaço escolar e a importância de percebê-lo como desafio para a transformação dessa realidade;
- Compreender que o racismo é crime, que consta na Constituição Federal Brasileira e que toda a sociedade deve assumir um compromisso para a superação do mesmo;
- Estimular o posicionamento dos estudantes como sujeitos antirracistas;
- Promover o diálogo sobre o silêncio histórico e o papel da branquitude na estrutura social;
- Desenvolver consciência crítica por meio da escuta, da reflexão e da ação.

Etapas da Sequência Didática

1. Sensibilização e Problematização – Aula 1

Citação para reflexão:

“Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas”. (Cida Bento)

Ações:

- Exibir vídeos sobre casos reais de racismo (como o de escola particular no RJ);

- Exibir trecho de Djamila Ribeiro: “Quebrando silêncios”.

Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio

Em mensagens trocadas por meio de um aplicativo, eles a xingaram e a humilharam por ser negra. Colégio Franco-Brasileiro divulgou nota de repúdio e encaminhou o caso ao Conselho Tutelar.

Por Ana Paula Santos, RJ1

Figura 16: Estudante de escola particular do RJ é vítima de racismo (Santos, 2020).



Figura 17: *Quebrando silêncios* com Djamila Ribeiro (Djamila, 2017).

Levantar perguntas com a turma:

- O racismo ainda existe?
- O que é branquitude?
- O que é espaço de privilégio?
- O que significa romper silêncios?

2. Informar e dialogar – Aula 2

- Apresentar slides explicativos sobre racismo estrutural e institucional;

- Mostrar artigos da Constituição Federal que tratam do crime de racismo;
- Discutir: por que a lei existe, mas o racismo continua?
- Estimular os alunos a fazerem novas perguntas e anotá-las.

3. Trabalho em Grupo e Investigação – Aula 3

- Dividir a turma em grupos com base nas perguntas levantadas;
- Distribuir o material impresso da Atividade 2;
- Orientar os grupos a refletirem e registrarem suas respostas e argumentos;
- O professor atua como facilitador, mediando e incentivando escuta e respeito às vivências.

4. Apresentações e Reflexão Final – Aula 4

- Cada grupo apresenta suas conclusões para a turma;
- Promover uma roda de conversa com base em novas perguntas:
 1. O que aprendemos sobre o racismo em nossa realidade?
 2. Como podemos agir para transformar o espaço escolar?
 3. O que significa ser antirracista no cotidiano?
- Registrar compromissos coletivos antirracistas em um mural ou manifesto.

4 Avaliação

Avaliação formativa durante todo o processo:

- Participação nas rodas de conversa;
- Qualidade das perguntas levantadas;
- Envolvimento nas discussões em grupo;
- Clareza e criticidade nas apresentações;
- Posturas colaborativas e reflexivas diante do tema.

5 Considerações Finais

Essa sequência convida os alunos a refletirem sobre seu papel na luta antirracista e desenvolve a consciência de que o silêncio também é uma escolha. Por meio da pedagogia da pergunta, estimula-se a ação e a transformação da realidade, começando pelo espaço escolar.

ANEXO 2: ATIVIDADE 2 (SLIDES)

ATIVIDADE 2

“NUMA SOCIEDADE RACISTA, NÃO BASTA NÃO SER RACISTA, É NECESSÁRIO SER ANTIRRACISTA”. ANGELA DAVIS

RACISMO E SUAS DIMENSÕES

- Quando conversamos sobre racismo tendemos a pensar imediatamente em situações de agressão, verbal ou física, ou em deliberada exclusão. É compreensível que seja assim. Afinal, essa é a face mais concreta e, portanto, visível, do racismo. O recente caso em que alunos brancos covardemente ofenderam a jovem estudante negra Fatou, infelizmente, é um dos muitos exemplos à mão. A maioria de vocês, certamente, teria outros para apresentar.
- No entanto, o racismo, mais que um conjunto de agressões, é um sistema de dominação que busca reproduzir privilégios e hierarquias sociais. É nesse sentido, por exemplo, que falamos em racismo estrutural. Pensemos na palavra: estrutura, aquilo que sustenta e dá estabilidade, seja a uma casa, a um corpo, a uma obra de arte. Em geral, a estrutura não é imediatamente visível, como as vigas de um prédio ou o esqueleto do ser humano. Assim também é o racismo, sem que percebamos, ele sustenta e dá estabilidade às nossas relações sociais, distribuindo de maneira desigual as oportunidades, seja de emprego, de estudo ou mesmo de (sobre)viver. Todas as estatísticas são unânimes: ser negro, no Brasil, é ocupar um lugar de maior vulnerabilidade social. As estruturas sociais, evidentemente, não são inventadas da noite para o dia, mas sim construídas por meio de um longo processo histórico. No nosso caso, o racismo se estruturou com a escravidão, mas não terminou com ela, pois permaneceu organizando nosso modelo econômico, político, nossa educação.
- Outra dimensão do racismo é a que alguns sociólogos chamam de simbólica. Da mesma maneira que o racismo estrutura as relações sociais, gerando desigualdade de oportunidades, também estrutura as formas de ver e pensar o mundo, ou seja, a subjetividade. Sem compreender essa dimensão não podemos entender, por exemplo, porque a morte de alguns gera maior comoção social do que a de outros ou porque pessoas que cometem os mesmos crimes recebem penas tão desiguais. Dessa forma, o racismo, também de maneira invisível, contribui para que as relações sociais sejam compreendidas como naturais, como se fossem assim desde o início e, portanto, não pudessem ser modificadas. Como se houvesse, enfim, o lugar natural do negro e, poderíamos acrescentar, da mulher, do indígena e, por consequência, o do branco, o do homem. Sendo assim, criticar o racismo é também criticar as formas com que ele faz ver e pensar. É ver e pensar o mundo de outra forma. (Texto construído pela equipe de história de CPIL- SCII)

ART. 5 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

- I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
- II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
- III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
- IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

[...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

[...]

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

[...]

XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial;

[...]

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

XLIII - a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem;

[...]

XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

[...]

A AÇÃO ANTIRRACISTA É URGENTE E SE DÁ NAS ATITUDES COTIDIANAS. E MAIS: É UMA LUTA DE TODAS E TODOS. DJAMILA, RIBEIRO.



OBRIGADA!

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda...”

(Paulo Freire)



ANEXO 3: ATIVIDADE 2 (Material impresso)

ATIVIDADES 2- "NUMA SOCIEDADE RACISTA, NÃO BASTA NÃO SER RACISTA, É NECESSÁRIO SER ANTIRRACISTA". Quero, Davis

1) As notícias abaixo referem-se ao racismo praticado em ambiente escolar. Leia com atenção e responda as questões que se seguem:

Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio

Um mensagem racista por meio de um aplicativo, teve o conteúdo e o encaminhamento por ser racista. Exatidão: Prática de racismo em ambiente escolar, prática de racismo e uma prática mais recente de racismo em ambiente escolar.

Por Ana Paula Santos, RJT

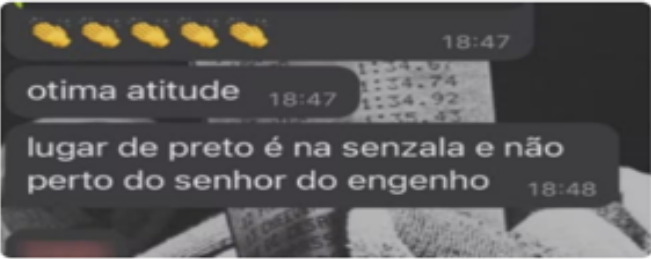
Disponível em <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.html>, acesso em 15/09/2024.

'Saudades de quando preto só era escravo': aluno é vítima de racismo em escola de Belo Horizonte

Pai da vítima, um adolescente de 14 anos, registrou boletim de ocorrência na tarde desta segunda-feira (20).

Por Zu Moreira e Maria Lúcia Gondjo, TV Globo e g1 Minas — Belo Horizonte
20/12/2021 15h12 - Atualizado há 2 anos

Disponível em : <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/12/20/saudades-de-quando-preto-so-era-escravo-aluno-e-vitima-de-racismo-em-escola-de-belo-horizonte.html>, acesso em 16/09/2024.



otima atitude 18:47

lugar de preto é na senzala e não perto do senhor do engenho 18:48

Polícia investiga denúncia de racismo e aponta ao racismo por alunos de colégio particular de Curitiba — Polícia Investigação

Disponível em : <https://g1.globo.com/pr/naraina/noticia/2024/04/29/nss-de-mais-nara-acitar-diz-mac-de-adolescente-vitima-de-racismo-em-colegio-particular-de-curitiba.html>, acesso em 16/09/2024.

1) Explique a importância de quebrar o silenciamento na luta antirracista.

2) Explique por que é necessário que todas e todos estejam envolvidos no enfrentamento e na superação do racismo.

3) Explique por que a escola é um espaço fundamental para uma educação antirracista.

Figura 18: Fala racista na rede social.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ATIVIDADE 3 – POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

- Ano/Série: Ensino Médio
- Tempo de duração: 4 aulas de 2 tempos de 50 min.
- Base legal: Lei 10.639/03.
- Metodologia: Pedagogia da Pergunta

Objetivos

- Compreender a política de cotas como ação afirmativa e reparadora;
- Refletir sobre o racismo estrutural no acesso à educação superior;
- Valorizar a representatividade negra na universidade pública;
- Analisar a importância das legislações educacionais para a equidade;
- Estimular o protagonismo estudantil e a consciência crítica.

Etapas da Sequência Didática

1. Motivação e Problemática (Aula 1)

- Apresentação de slides sobre o movimento negro e leis (10.639/03, 11.645/08, 12.711/12).
- Perguntas para discussão:
 1. Por que a política de cotas foi criada?
 2. Quem tem mais acesso às universidades?
 3. Qual o papel da representatividade?

2. Exibição de Vídeos e Reflexão (Aula 2)

- Vídeos do *Canal Preto* sobre cotas raciais;
- Vídeo sobre jovem negra aprovada em medicina – “*A casa-grande surta quando a senzala vira médica*”. (Bruna Sena)

Vídeos:

- COTAS raciais NÃO SÃO um favor! - Canal Preto
- ENTENDA a IMPORTÂNCIA das COTAS! - Canal Preto
- Jovem negra de escola pública passa em primeiro lugar no vestibular mais concorrido

do País

- Perguntas para orientar o debate:
 1. Quais barreiras foram enfrentadas?
 2. Por que a representatividade importa?
 3. Por que ainda existe resistência às cotas?

1. Análise e Produção em Grupo (Aula 3)

- Exibição da música *Cota Não É Esmola*, da Bia Ferreira.
Vídeo: [Bia Ferreira - Cota Não é Esmola | Sofar Curitiba](#)
- Discussão sobre a letra e o significado da afirmação da música;
- Grupos elaboram apontamentos e conclusões em folha de ofício.

2. Apresentação e Debate Final (Aula 4)

- Grupos apresentam suas conclusões para a turma;
- Roda de conversa com perguntas finais:
 1. O que aprendemos sobre políticas afirmativas?
 2. Como podemos agir para fortalecer a educação antirracista?
- Proposta para construção coletiva de um manifesto sobre cotas e direitos.

Avaliação

- Formativa, contínua durante todo o processo;
- Avaliação da participação, argumentação, respeito e qualidade das reflexões.

ANEXO 4 – ATIVIDADE 3 (SLIDES)

POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

**“A CASA-GRANDE SURTA QUANDO A SENZALA
VIRA MÉDICA”. BRUNA SENA**

“A QUESTÃO NÃO É MAIS CONHECER O MUNDO, MAS TRANSFORMÁ-LO.”
FANON.

-

MOVIMENTO NEGRO

-
- Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo.
 - Pontos importantes do Movimento Negro:
 1. Ressignifica a ideia de raça (empoderamento negro)
 2. Reivindica políticas afirmativas para superação do racismo

POLÍTICAS AFIRMATIVAS

- **POLÍTICAS QUE VISAM SUPERAR AS DESIGUALDADES RACIAIS**

MUDANÇAS IMPORTANTES DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA:

- 10.639/03- Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo currículo escolar da Educação Básica
- 11.645/08- Obrigatoriedade do ensino das culturas e histórias dos povos indígenas.
- É NESSE CONTEXTO QUE SURGE O DIA 20 DE NOVEMBRO- DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA- NO CALENDÁRIO ESCOLAR
- 12.711/2012- LEI DE COTAS- LEI DE COTAS NÃO É ESMOLA- É REPARAÇÃO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - ATIVIDADE 4 – AUTODECLARAÇÃO E IDENTIDADE

- Ano/Série: 1º ano e 2º ano (Ensino Médio)
- Tempo de duração: 6 aulas/encontros de 2 tempos de 50 minutos.
- Base legal: Lei 10.639/03.
- Metodologia: Pedagogia da Pergunta.

Metodologia:

- Esta sequência foi fundamentada na metodologia da *Pedagogia da Pergunta*, de Paulo Freire, que valoriza a problematização dialógica e a construção do saber a partir da realidade dos educandos. Por meio do questionamento constante e do diálogo respeitoso, buscou-se promover o protagonismo estudantil e a formação de sujeitos críticos, conscientes da importância do enfrentamento do racismo e da valorização das identidades negras.

Objetivo Geral

- Compreender as manifestações do racismo no cotidiano escolar e social e refletir sobre a construção da identidade étnico-racial, com ênfase na valorização das identidades negras, promovendo a conscientização e o protagonismo estudantil.

ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

• 1. Motivação e problematização inicial

No primeiro encontro, foi exibido o vídeo “*O Mito da Democracia Racial no Brasil*” (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p5Wo6_qumJc&t=574s). Em seguida, realizou-se uma roda de conversa com a pergunta norteadora: “Como o racismo se manifesta no nosso dia a dia, dentro e fora da escola?”. O objetivo dessa etapa foi instigar a reflexão crítica e o diálogo, promovendo a problematização da realidade vivida pelos estudantes.

• 2. Organização dos grupos e escolha das atividades

Ainda no primeiro encontro, os estudantes conheceram as cinco partes do trabalho:

- (1) autodeclaração dos alunos e professores;
- (2) frases ou expressões racistas naturalizadas;

- (3) casos recentes de racismo no Brasil;
- (4) pesquisa de racismo na escola;
- (5) reflexão sobre a importância de discutir a temática racial na escola.

Através de ficha de inscrição, cada aluno escolheu a atividade que desejava desenvolver, estimulando o protagonismo e o engajamento coletivo.

- **3. Pesquisa e produção dos conteúdos**

Entre o segundo e o quarto encontros, os grupos realizaram pesquisas e produziram os conteúdos correspondentes, utilizando recursos diversos, como computadores e papéis ofício, pardo e cartão para confecção dos cartazes. Durante esse processo, a professora atuou como mediadora, promovendo questionamentos que possibilitaram a problematização da temática racial, favorecendo a construção crítica do conhecimento.

- **4. Sistematização e construção coletiva**

No quinto encontro, os grupos apresentaram os materiais produzidos para a turma e coletivamente construíram o mural/jornal que reuniria os conteúdos. Definiu-se o nome, a logomarca e a organização do material, reforçando o caráter colaborativo e democrático da atividade.

- **5. Apresentação e socialização**

No sexto encontro, ocorreu a exposição do mural/jornal em espaço apropriado na escola e a apresentação oral das produções pelos grupos.

- **Avaliação**

A avaliação adotada foi de caráter contínuo e formativo, pautada no acompanhamento processual da aprendizagem. Foram considerados o nível de engajamento dos estudantes, a qualidade das produções realizadas, a capacidade de análise e problematização crítica, bem como o desenvolvimento da consciência acerca das relações étnico-raciais e do racismo estrutural. Além disso, a avaliação buscou promover a reflexão sobre o processo educativo, favorecendo o autoconhecimento e o compromisso social dos discentes.

ANEXO 5 – FICHA DE INSCRIÇÃO

C. E. JARDIM MERITI

Profª: Mônica Pariz

PROJETO DE HISTÓRIA – Ensino de História para uma educação das relações étnico-raciais.

Objetivos: Desenvolver atividades para uma educação antirracista, fundamentada na Lei Federal 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio.

TURMA: _____ DATA DE APRESENTAÇÃO/EXPOSIÇÃO: _____ NOTA: _____

| | |
|--|--|
| NOME DO JORNAL E LOGOMARCA (LOGO) | |
| GRÁFICO DA AUTODECLARAÇÃO DA COR DA TURMA – PROFESSORES IBGE | |
| FRASES OU EXPRESSÕES RACISTAS QUE AINDA SÃO NATURALIZADAS NO COTIDIANO BRASILEIRO (RACISMO SUTIL) | |
| PESQUISA DE ALGUM CASO DE RACISMO NO BRASIL RECENTE | |
| PESQUISA NA ESCOLA SOBRE RACISMO. PESSOAS QUE SOFRERAM RACISMO OU PRESENCIARAM (ALUNO/PROFESSOR) (ENTREVISTAS/VÍDEO) | |
| POR QUE FALAR DA TEMÁTICA RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR É | |

| | |
|---------------------------------------|--|
| IMPORTANTE? | |
| CONFECCÃO DO JORNAL/MURAL MONTAGEM | |

“A questão não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo”. Fanon.

ANEXO 5: FOTOS DAS ATIVIDADES 4 REALIZADAS COM TURMAS DE 2º ANO

/2023

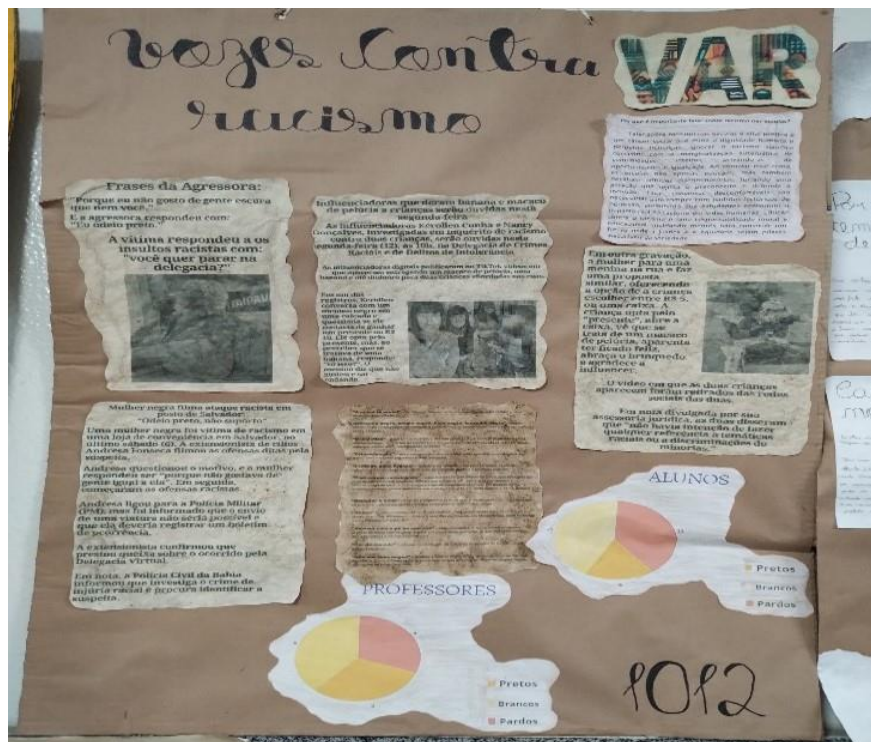


Figura 1: Vozes contra racismo. Turma 1012.



Figura 2: Jornal Meriti. Turma 2001.

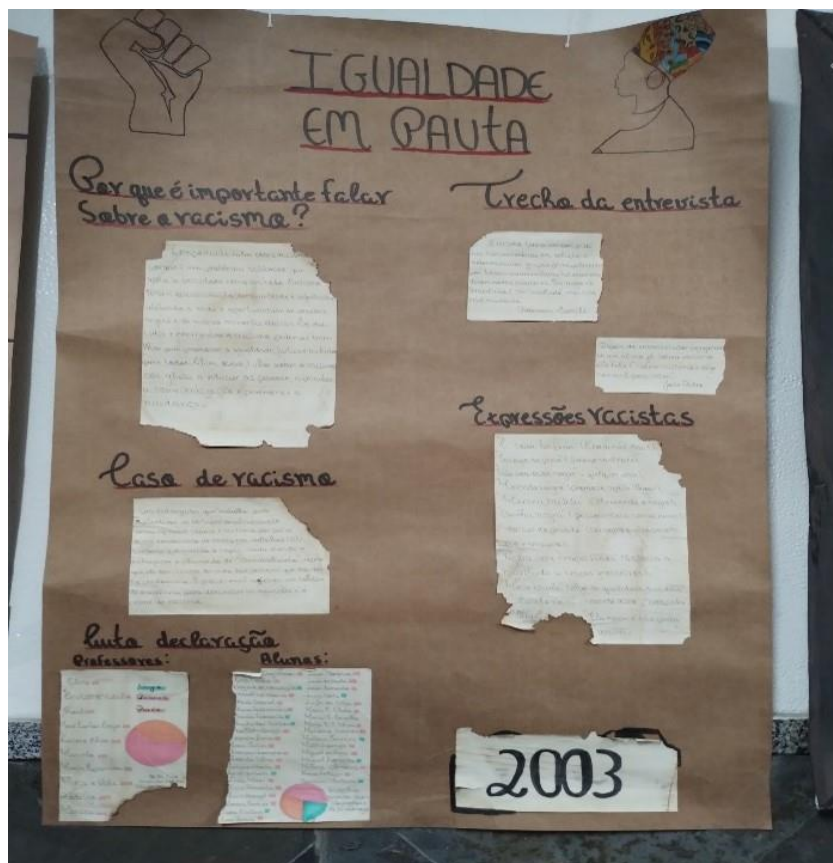


Figura 3: Igualdade em pauta. Turma 2003.

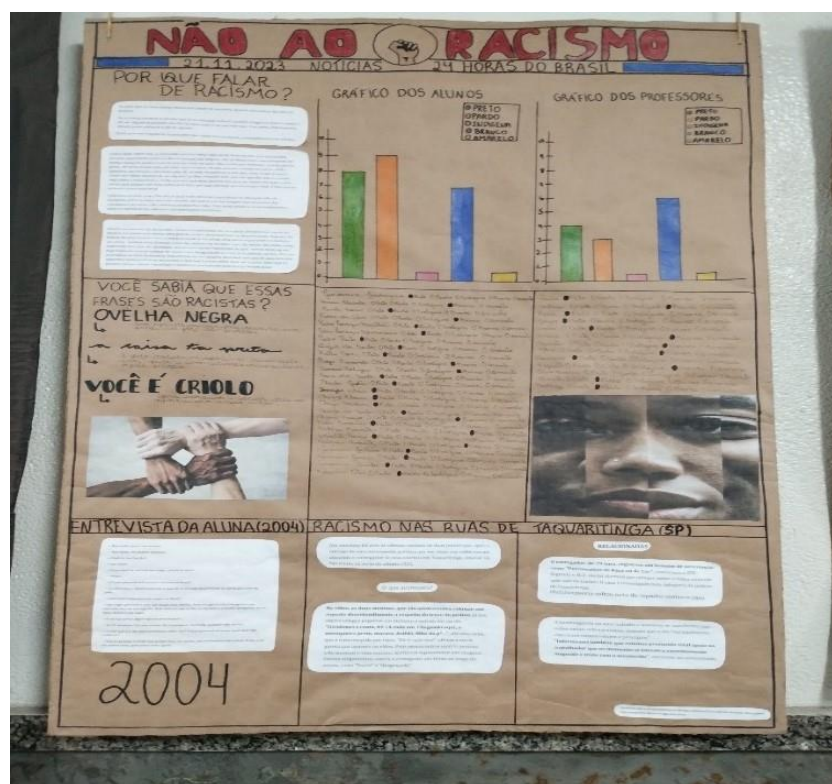


Figura 4: Não ao racismo. Turma 2004.

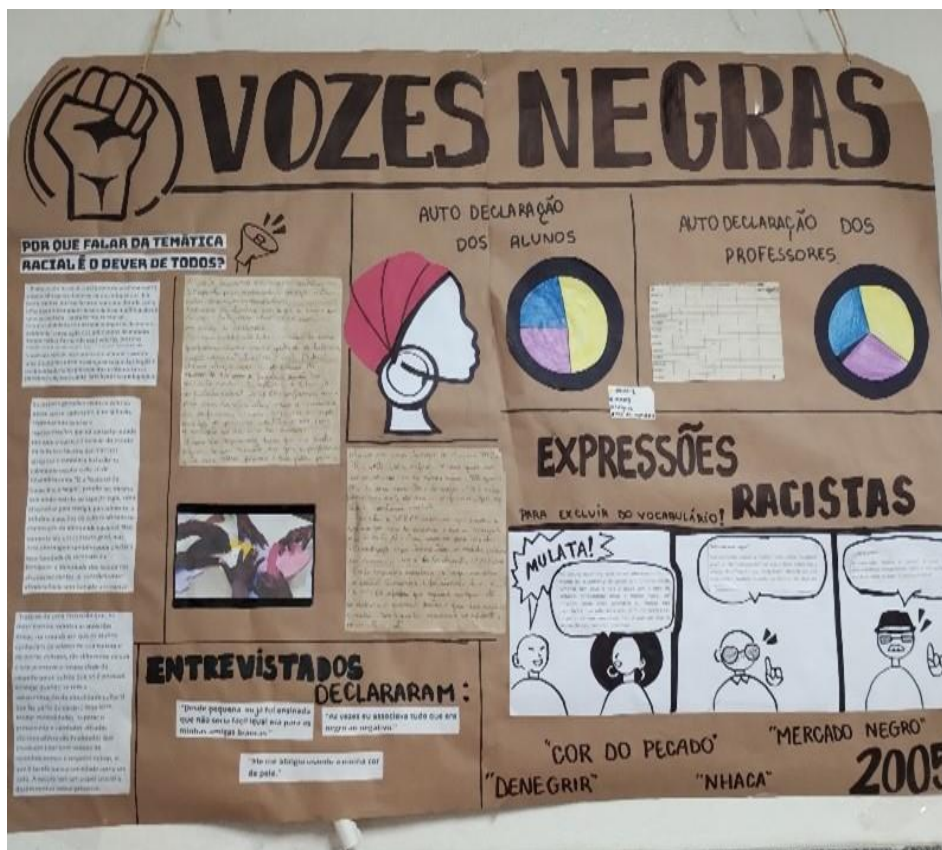


Figura 5: Vozes negras. Turma 2005.

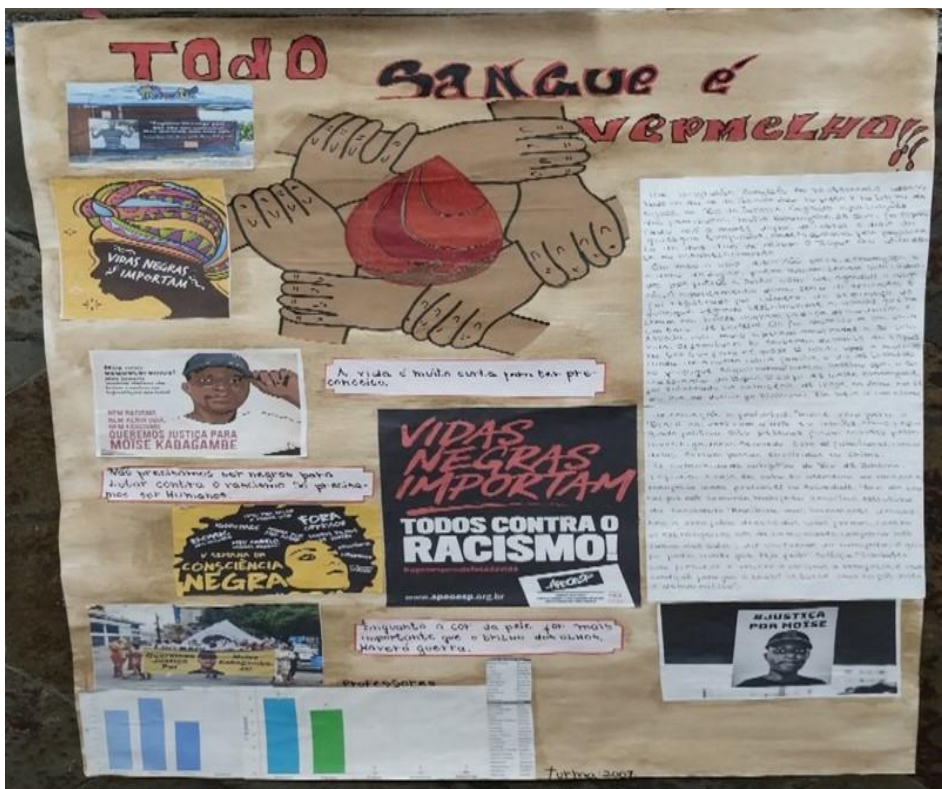


Figura 6: Todo sangue é vermelho. Turma 2007.



Figura 7: Consciência jovem: O jornal fora do seu tempo. Turma 2008.

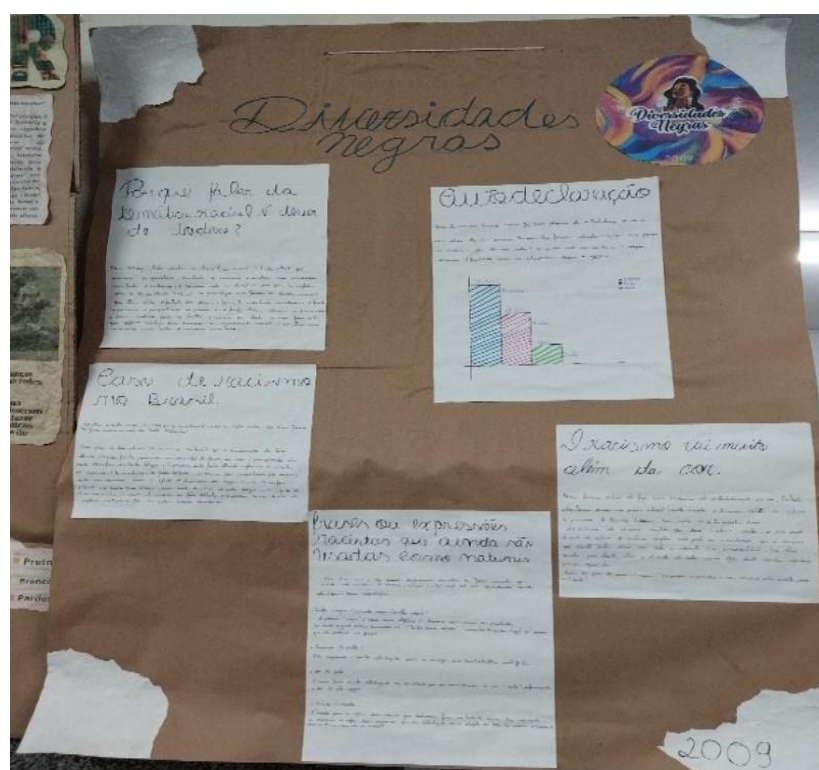


Figura 8: Diversidades negras. Turma 2009.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

SOU NEGRO

Sou negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gonguês e agogôs
Contaram-me que meus avós
Vieram de Luanda
Como mercadoria de baixo preço
Plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.
Depois meu avô brigou como um danado
Nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
Escreveu não leu
o pau comeu.
Não foi um pai João
Humilde e manso.
Mesmo vovó
Não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
Ela se destacou.
Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação...
(Solano Trindade *apud* Pereira, 2010, p. 61)²²

O poema do pernambucano Solano Trindade, escrito entre os anos 1940 e 1970, reflete a importância de assumir seu pertencimento racial ao afirmar sua identidade como homem negro. O Movimento Negro procura trazer como luta e resistência a valorização da identidade negra e seu reconhecimento étnico-racial de forma positiva, como formas de denunciar o mito da democracia racial e a discriminação da população negra. E Solano Trindade, como parte integrante desse movimento social negro, fazia oposição ao branqueamento e à democracia racial, mas também reforçava a educação como mola mestra da luta por direitos (Pereira, 2010, p. 61).

As lutas que envolveram o povo negro para a conquista da liberdade e direitos não estão apenas no passado da escravidão e no pós-abolição, constituem ainda uma pauta do presente. E nesse percurso de lutas, o reconhecimento da identidade negra constitui uma forma de mobilização coletiva, assim como foram os quilombos no passado e que ainda hoje são

²² Poema “Sou Negro” de Solano Trindade, publicado no livro *Cantares ao meu povo* (1961). O poeta pernambucano associa sentimentos da sua própria alma com a história da população negra do nosso país a partir da resistência de seus avós à escravidão.

símbolos de resistência e valorização da população negra e de sua cultura.

Por tudo isso o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema ao qual os negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural. (Nascimento, 2021, p. 167)

O provérbio africano escolhido para minha dissertação “As pegadas das pessoas que andaram juntas nunca se apagam” carrega a importância das lutas dos movimentos negros na conquista de direitos na legislação educacional brasileira e também traz um sentido muito particular na minha vida: reflete as contribuições de todos e todas que passaram por minha vida, que favoreceram a minha construção e desconstrução para estar sensível e inquieta frente às realidades sociais e raciais com as quais me deparo na sociedade brasileira e que tem na escola um retrato vivo dessa desumanização racial. As minhas percepções sobre o racismo no cotidiano escolar e as dificuldades dos discentes negros de reconhecerem sua identidade foram estímulos para buscar formas de trabalhar o currículo de história contemplando e valorizando a população negra, trazendo à tona sua importância e reconhecimento para a formação da sociedade brasileira.

A cada ano letivo, o planejamento do currículo de História apresenta-se como um desafio, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista. A análise crítica que realizo acerca dos conteúdos a serem ensinados evidencia que o ensino ainda se apoia, em grande medida, em um currículo de matriz eurocêntrica, que contribui para a marginalização das minorias étnico-raciais, em particular da população negra, foco central desta investigação. A Lei Federal 10.639/03, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, até a presente data ainda encontra barreiras para seu pleno desenvolvimento nos planejamentos escolares. Pensando sobre a Lei 10.639/03 e seu percurso até esse momento, arrisco-me a dizer que a superação dos desafios e das barreiras é muito relevante para alcançar uma sociedade mais humana e justa para todos. O cumprimento da Lei 10.639/03 em todo o currículo escolar necessita de uma reeducação do olhar dos docentes, não apenas com conhecimentos, mas também com um esforço pessoal de romper com as relações de dominação do passado e que ainda persistem no presente, provocando reflexões e posicionamentos, a conscientização crítica é um passo importante no enfrentamento do racismo.

A consciência crítica que tenho sobre a minha cor ao afirmar ser branca contribui para entender o lugar de privilégio que ocupo na sociedade e na escola pública mencionada no meu

trabalho de pesquisa, que é o Colégio Estadual Jardim Meriti, onde observo poucos professores negros. Ao reconhecer o privilégio da minha cor, reconheço também a necessidade de romper com a dominação colonialista europeia que marginalizou e inferiorizou a população negra em prol de um projeto de nação alicerçado em uma política de branqueamento, mascarando uma sociedade cheia de desigualdades sociais e raciais. Entender a nossa identidade e assumir um posicionamento de combate ao racismo representam estratégias importantes de transformação do passado e possibilidades de um presente mais concreto e instigante para a construção de ensino de história mais libertador e transformador. Problematicar a branquitude na seleção dos conteúdos e planejamentos pode ser uma possibilidade enriquecedora para o ensino de história, trazendo uma maior criticidade e valorização de outros povos, suas lutas e resistências, em especial o povo negro.

O Mestrado representa na minha vida pessoal e profissional a busca por um sonho, o desejo de retomada dos estudos acadêmicos, mas também a busca por conhecimentos que agregassem bases para o desenvolvimento dos trabalhos que realizo no Colégio Estadual Jardim Meriti. O Profhistória foi enriquecedor para aprimorar minha prática de ensino, pois a teoria precisa dialogar com a prática, e dessa forma a sequência didática que trago no trabalho foi resultado das atividades desenvolvidas pelas turmas na tentativa de romper com conteúdos eurocentrados, trazendo a perspectiva positiva da população negra ao desconstruir a inferioridade da identidade negra, ao desenvolver a autoestima dos alunos e contribuir para a construção de suas identidades. Assim, trago no meu trabalho uma sequência didática que corrobora com enfrentamento do racismo, e como uma professora branca assumo meu dever ético e humano de uma prática de ensino de história voltada para uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. **O que o aumento das pessoas que se autodeclararam pretas tem a ver com educação.** Cenpec: Disponível em: <https://saberesepraticas.cenpec.org.br/noticias/censo-2022-autodeclaracao>. Acesso em: 27/12/2023.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, janeiro-junho de 2008.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020. Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro).

BARROS, Surya. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Edu.Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./ set. 2016.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BIKO, Steve. **Escrevo o que Eu Quero**. Tradução de Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Editora Ática S.A., 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992, ago. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei 10639/03. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC: Brasília, 2004.

BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da ABPN**, v. 10, p. 22-38, maio 2018.

CARDOSO, Cintia; DIAS, Lucimar Rosa. A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 04 out. 2024.

CORTEZ, Lucas; Inter TV Cabugi. Em atividade escolar de releitura de obras de arte, aluna se veste de 'Mona Lisa agredida' em crítica à violência contra a mulher no RN. **G1**, 02/06/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2020/06/02/em-atividade-escolar-de-releitura-de-obras-de-arte-aluna-se-veste-de-mona-lisa-agredida-em-critica-a-violencia-contr-a-mulher-no-rn.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2024.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fábio da Silva (Orgs.). **Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória**. Curitiba: CRV, 2020. 120p.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DJAMILA, Ribeiro. “Precisamos romper com os silêncios”. **TED x São Paulo Salon**, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc>. Acesso em: 13 set. 2024.

DJAMILA, Ribeiro. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 101-102, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004. p. 307-338.

FREIRE, Paulo. A construção da escola democrática na rede pública de ensino. In: FREIRE, Ana Maria Araujo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Autonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/2003**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexsandra (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, [São Paulo], n. 15, p. 134-158, set.-dez./2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 3, p. 103-133.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, Viviane da Silva. **Sankofa- Centro de Cultura e História Afro-Brasileira**: uma proposta Didático Pedagógica Antirracista. 2024. 115p. Dissertação do Profhistória da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2024.

LOPES, Viviane da Silva. **“Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”**. 2022. Projeto de Pesquisa, Profhistória da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2022.

MARTINS, Ícaro Amorim. **“Se eu não sou negra, eu sou o quê?”**: da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula. 2018. 113 p. Dissertação do ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2013. p. 21-33.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NADAI, Elza. O ensino de história do Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set.1992/ago. 1993.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). **Sankofa I**: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. O Conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: Relações raciais, quilombos e movimentos. Alex Ratts (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 152-167.

OLIVEIRA, Andressa da Silva. **Racismo no ambiente escolar**: consciência histórica e experiências de estudantes do Ensino Fundamental. 2020. 144 p. Dissertação do Programa de Pós-graduação em História Social pela Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Movimento negro e identidade racial no Brasil contemporâneo. *In*: PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010, p. 61. Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, março, 2010. p. 61-79.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. **História Oral**, v. 16, n. 1, p. 69-84, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Patrícia da Silva. Gestão em educação: onde fica a ERER? *In*: SALATINO, Alba Cristina Couto dos Santos; ROSA, Sabrina Hax Duro; MONTEIRO, Jade de Oliveira (Organizadoras). **Relações étnico-raciais**: saberes e visibilidades necessárias. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2021. p. 284-305.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola – Espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 35-47.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O negro no Brasil e um exame de consciência. *In*: NASCIMENTO, Abdias *et al.* (Org.) **Relações de raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Quilombo, 1950. p. 33-46.

ROGERS, Kristen. “Artista afro-cubana recria arte Renascentista com negros como figuras principais”. **CNN Brasil**, 24/09/2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/artista-afro-cubana-recria-arte-renascentista-com-negros-como-figuras-principais/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. Ensino de História e Branquitude. *In*: CESCO, Susana. (Org.). **Ensino de História**: Reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre, RS: Editora Letra 1, 2021. p. 11-21.

SANTOS, Ana Paula. Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio. **G1**, 20/05/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em->

[troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml](#). Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, Frei Davi. “Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo negro no Brasil”. **Educafro**. 2014. Disponível em : https://www.educafro.org.br/site/wp-content/uploads/2014/07/os_sete_atos.pdf. Acesso em: 05 março 2025.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas nos Governos FHC e Lula: Um balanço. **Revista TOMO**, 2014. Disponível em : <https://doi.org/10.21669/torno.v0i0.3185>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil afrodescendentes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos Santos. A História e os Estudos Sociais: O Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexandra (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico: Inteligência artificial e discriminação nas redes digitais**. 1ªed., Editora: Sesc, São Paulo, 2022.

SOUSA, Carlos César Pereira de Sousa. **A Lei Nº 10.639/2003 e a História ensinada no cotidiano da sala de aula da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes em Milagres-CE (1996/2018)**. 226p. 2021. Dissertação do ProfHistória da Universidade Regional do Cariri-Urca, Crato – CE, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

VIDEIRA, Piedade Lino; OLIVEIRA, Wesley Vaz; PENHA, Sabrina Silva. Autodeclaração racial e desdobramentos educacionais na escola estadual General Azevedo Costa. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 186-202, 2020.