

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

FRANCISCO DECEZARO

**ENTRE *LIKES* E *HASHTAGS*, LUTAS E LIBERDADE: USOS DO INSTAGRAM
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

FLORIANÓPOLIS

2025

FRANCISCO DECEZARO

**ENTRE *LIKES* E *HASHTAGS*, LUTAS E LIBERDADE: USOS DO INSTAGRAM
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Profissional em Ensino de
História – ProfHistória, da Universidade do
Estado de Santa Catarina – Udesc.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiani Bereta da
Silva.

FLORIANÓPOLIS

2025

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Decezaro, Francisco
ENTRE LIKES E HASHTAGS, LUTAS E LIBERDADE :
USOS DO INSTAGRAM PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA / Francisco Decezaro. -- 2025.
157 p.

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de
História, Florianópolis, 2025.

1. Educação Antirracista. 2. Letramento Racial Crítico. 3.
Instagram. 4. Ensino de História. I. Bereta da Silva, Cristiani.
II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. III. Título.

FRANCISCO DECEZARO

**ENTRE *LIKES* E *HASHTAGS*, LUTAS E LIBERDADE: USOS DO INSTAGRAM
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Faed, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientador: Prof. Dr. Nome do orientador

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Profª Drª Célia Santana Silva
Universidade do estado da Bahia – UNEB

Profª Drª Nucia Alexandra Silva de Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 25 de agosto de 2025.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude que sempre busco pôr em prática. Aprendi com meu pai, que, desde que eu era muito pequeno, me ensinou a ser grato. Tenho muito e a muitas pessoas a agradecer. Tantas passaram pela minha vida e deixaram algo bom, que me moldou, me fortaleceu e me trouxe até aqui.

Inicio agradecendo a minha grande família. Em especial, meu pai, Seu Augusto Decezaro (*in memoriam*), falecido no dia 10 de julho de 2025. Homem simples, trabalhador, íntegro, justo, paciente, de poucas palavras, porém, sempre assertivas. Foi ele quem me ensinou como ser HUMANO, os principais valores que carrego comigo, sempre me incentivou e acreditou em mim. Agradeço também à minha mãe (*in memoriam*), falecida no dia 15 de junho de 1987. Embora tenhamos convivido por pouco tempo, sei o quanto ela fez por mim, sei o quanto era forte e afetuosa com os filhos. Aos dois, minha eterna gratidão. Vocês vivem em mim, naquilo que sou, no que acredito e no caminho que escolhi seguir. Esta conquista é, também, de vocês.

Agradeço à minha esposa, Nanci Alexandra Prochnow, uma mulher incrível, dedicada, cuidadosa, justa e companheira, Esteve ao meu lado em todas as lutas, chorou comigo nos momentos difíceis e comemorou cada conquista. Enfim, minha parceira de vida. Neste tempo dedicado ao Mestrado, foi meu apoio incondicional, me encorajando a seguir em frente. Este trabalho também carrega a sua força e o seu amor. Amo você!

Às minhas irmãs Maria, Eliana, Elizane, Elizangela e meus irmãos Gilmar e Volmar, meu muito obrigado por todo cuidado, pelo carinho e por sempre acreditarem em mim. A presença de vocês, mesmo à distância e nos pequenos gestos, sempre foi para mim fonte de força e motivação.

Aos meus sobrinhos que sempre estão de alguma maneira próximos. Um agradecimento especial a Polyana, que me auxiliou nas formatações do texto.

Aos meus colegas de trabalho, não os nomearei, pois são tantos, meu sincero agradecimento. A cada palavra de incentivo, a cada demonstração de preocupação e apoio ao longo desta trajetória, sou imensamente grato. Muitos me perguntavam constantemente: *E o mestrado?* Uma simples pergunta, mas para mim demonstrava o cuidado, a preocupação e o quanto esperavam meu sucesso nesta trajetória.

Aos meus colegas do ProfHistória (Ana Clara, Arthur, Guilherme, Kely, Leila, Michel, Micheli, Natalia, Osmar, Tamires e Tatiane), com quem compartilhei

intensamente este percurso de estudos e formação acadêmica. Com cada um e cada uma aprendi algo sobre o ensino de História. Sou grato por cada troca, apoio e inspiração ao longo desta caminhada.

Em especial agradeço à Kely e ao Michel, com quem constituí laços afetivos de amizade mais profundos. Foram muitos encontros, conversas, mensagens, ligações, momentos de descontração, como os tradicionais churrascos, e, sobretudo, palavras de incentivo e trocas de experiências. A presença e o apoio de vocês foram fundamentais nesta trajetória, e levo comigo, com carinho e gratidão, tudo o que vivemos e sofremos juntos.

Agradeço às minhas professoras Claudia Mortari, Luciana Rossato, Nucia Alexandra Silva de Oliveira e ao professor Rogério Rosa Rodrigues do ProfHistória/2023, bem como à professora Fernanda de Sales, do PPGInfo, que ministraram as disciplinas que cursei ao longo desta trajetória. Sou grato a cada um e cada uma por seu compromisso com o ensino, por contribuírem para a construção de um espaço acadêmico um espaço humanizado, pelas trocas de conhecimento e saberes, por compreenderem as dificuldades cotidianas de conciliar a vida profissional como docente com os desafios da vida acadêmica. Um agradecimento especial às professoras Claudia e Nucia que estiveram em minha Banca de Qualificação oferecendo possibilidades e críticas construtivas.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Cristiani Bereta da Silva, mulher forte, sensível e inspiradora, firme e que sabe afagar. Agradeço por acreditar em meu potencial, por insistir quando eu hesitava, por ler cada versão do meu texto e, com olhar crítico e acolhedor, indicar caminhos possíveis. Levo comigo não apenas os aprendizados acadêmicos, mas também a admiração pela profissional e por sua pessoa.

Por fim, agradeço aos meus estudantes, eles são a razão do meus educar e seguir acreditando na educação transformadora. Vocês tornam o espaço escolar repleto de sentidos, desafios e aprendizados. Agradeço por fazerem parte deste trabalho, por contribuírem para que ele se desenhasse, ganhasse forma e se concretizasse. Cada um e cada uma com suas expertises e vivências contribuíram de alguma forma. Valeu piizada! Meu sucesso passa por vocês.

RESUMO

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, tem como objeto de investigação a compreensão dos conceitos de raça, racismo e branquitude, produtos do colonialismo e suas implicações no tempo presente. Apresento uma proposta de educação antirracista, utilizando como fontes postagens da página do *Instagram @portalgeledes*, que destacam o protagonismo negro. Entendo que esses conteúdos, quando usados no ensino de História, contribuem para que os estudantes valorizem a história da negritude e compreendam como a branquitude e o racismo se manifestam no cotidiano, oportunizando atitudes práticas diante do racismo e a construção de uma sociedade mais equânime. Como dimensão propositiva foi elaborada uma Sequência Didática voltada para a 2ª Série do Ensino Médio, abordando o processo de escravidão, as lutas e resistências da população negra, e o protagonismo negro na luta pela liberdade. A metodologia adotada para a elaboração deste trabalho consiste em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem os conceitos centrais pertinentes ao tema. Busquei articular teoria e prática, promovendo o envolvimento ativo dos estudantes e sua corresponsabilidade na construção de uma educação antirracista. Nesse contexto, o Letramento Racial Crítico, conforme proposto por Ferreira (2014, 2015a, 2015b), mostrou-se como referencial teórico-metodológico eficaz para este trabalho, no qual os estudantes foram provocados a publicizar suas produções em suas redes sociais, ampliando o alcance do conhecimento produzido. A pesquisa também se apoiou na literacia histórica, apresentada por Lee (2006), que contribui para o desenvolvimento de uma compreensão crítica das relações entre passado e presente. Os resultados demonstram que o ensino de História, quando articulado às redes sociais na Internet, especialmente ao *Instagram*, favorece o engajamento dos estudantes e desperta maior interesse pela disciplina. Isso se mostra especialmente eficaz na abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira, ao posicionar o estudante como agente ativo na promoção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Letramento Racial Crítico; *Instagram*; Ensino de História.

ABSTRACT

This academic work, part of the Historical Knowledge in the School Space research line, investigates the concepts of race, racism, and whiteness, products of colonialism and their implications for the present. I present a proposal for anti-racist education, using posts from the Instagram page *@portalgeledes*, which highlight Black protagonism, as sources. I believe that these contents, when used in history teaching, help students value the history of Blackness and understand how whiteness and racism manifest themselves in everyday life, providing opportunities for practical attitudes toward racism and the construction of a more equitable society. As a propositional dimension, a Didactic Sequence was developed for the 2nd year of high school, addressing the process of slavery, the struggles and resistance of the Black population, and Black protagonism in the fight for freedom. The methodology adopted for this work consists of bibliographical research, based on authors who discuss the central concepts relevant to the topic. I sought to articulate theory and practice, promoting the active involvement of students and their shared responsibility in building an anti-racist education. In this context, Critical Racial Literacy, as proposed by Ferreira (2014, 2015a, 2015b), proved to be an effective theoretical and methodological framework for this work, in which students were encouraged to publicize their work on social media, expanding the reach of the knowledge produced. The research also drew on historical literacy, as presented by Lee (2006), which contributes to the development of a critical understanding of the relationships between past and present. The results demonstrate that history teaching, when linked to social media, especially Instagram, fosters student engagement and sparks greater interest in the subject. This is especially effective in addressing Afro-Brazilian History and Culture, by positioning students as active agents in promoting anti-racist education.

Keywords: Antiracist Education; Critical Racial Literacy; Instagram; History Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vista da entrada da EEB Bruno Heidrich, 2025	60
Figura 2 – Capatazes punindo escravos em uma propriedade rural, Jean-Baptiste Debret	62
Figura 3 – Anastácia, Jacques Etienne Arago.....	63
Figura 4 – Anúncio de escravizados em jornais do século XIX.....	63
Figura 5 – Modelo do trecho do panfleto revolucionário de 1798, afixado nas ruas de Salvador, afixado nos espaços da escola	72
Figura 6 – Print da publicação no @portalgeledes referente a Luís Gama utilizada como fonte na Sequência Didática	57
Figura 7 – Print da publicação no @portalgeledes referente a Tereza de Benguela utilizada como fonte na Sequência Didática.....	75
Figura 8 – Print da publicação no @portalgeledes referente a Francisco José do Nascimento utilizada como fonte na Sequência Didática.....	75
Figura 9 – Lista de contas do Instagram com o descritor História (parte 1)	88
Figura 10 – Lista de contas do Instagram com o descritor História (parte 2) ...	88
Figura 11 – Lista de contas do Instagram com o descritor História (parte 3) ...	88
Figura 12 – Página inicial do perfil @portalgeledes do Instagram.	90
Figura 13 – Estudante respondendo ao questionário sobre as fontes (Fotografia A), 2024.....	94
Figura 14 – Estudante respondendo ao questionário sobre as fontes (Fotografia B), 2024.....	94
Figura 15 – Nuvem de Palavras produzida pelos estudantes, 2024	106
Figura 16 – Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 1), 2024.....	108
Figura 17 – Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 2), 2024.....	108
Figura 18 – Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 3), 2024.....	109
Figura 19 – Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 4), 2024.....	109

Figura 20 – Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 5), 2024	109
Figura 21 – Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 6), 2024	109
Figura 22 – Estudantes produzindo <i>Zines</i> sobre as personalidades negras (fotografia 1), 2024	113
Figura 23 – Estudantes produzindo <i>Zines</i> sobre as personalidades negras (fotografia 2), 2024	113
Figura 24 – <i>Zine</i> produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 1), 2024.....	115
Figura 25 – <i>Zine</i> produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 2), 2024.....	115
Figura 26 – <i>Zine</i> produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 3), 2024.....	115
Figura 27 – <i>Zine</i> produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 4), 2024.....	115
Figura 28 – <i>Zine</i> produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 5), 2024.....	115
Figura 29 – <i>Zine</i> produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 6), 2024.....	115
Figura 30 – Utilização da <i>Hashtag #educacaoantirracista</i> nas publicações no <i>Instagram</i> pelos estudantes, 2024.....	117
Figura 31 – Estudantes socializando para as demais turmas da escola (fotografia 1), 2024	119
Figura 32 – Estudantes socializando para as demais turmas da escola (fotografia 2), 2024	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pontos estabelecidos por Frankenberg definem branquitude	52
Gráfico 2 – Elementos para o Letramento Racial Crítico	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico	77
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sobre o engajamento no <i>Instagram</i> das publicações dos <i>Zines</i>	116
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Professor Admitido em Caráter Temporário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EEB	Escola de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
ENMN	Encontro Nacional de Mulheres Negras
ERER	Educação para as Relações Étnico-raciais
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
Fapesc	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
IA	Inteligência Artificial
LCR	Letramento Racial Crítico
LDB	Lei e Diretrizes Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
ONG	Organização Não Governamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
ProfHistória	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História
SEDSC	Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PRIMEIRO CAPÍTULO RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE E AS PERSISTÊNCIAS NO TEMPO PRESENTE	27
2.1 LEI 10.639/03, A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O ENSINO DE HISTÓRIA....	29
2.2 RAÇA, BRANQUITUDE E O RACISMO NOSSO DE CADA DIA	37
3. SEGUNDO CAPÍTULO LETRAMENTOS, ENSINO DE HISTÓRIA E REDES SOCIAIS NA INTERNET: DA TEORIA À PRÁTICA	54
3.1 LETRAMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA	55
3.1.1 Letramento Crítico: da leitura à prática reflexiva	64
3.1.2 Letramento Racial Crítico: Um olhar sobre protagonismo histórico negro	68
3.2 REDES SOCIAIS NA INTERNET: O INSTAGRAM COMO ESPAÇO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	80
3.2.1 O Instagram e o Ensino de História	86
3.2.2 Portal Geledés: um movimento intelectual feminista negro de resistência	89
4. TERCEIRO CAPÍTULO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA	92
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA: O PROTAGONISMO NEGRO NO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO	92
4.1.1 Primeiro momento: escravidão: a violência em estado puro	93
4.1.2 Segundo momento: compreensão de conceitos	107
4.1.3 Terceiro momento: protagonismo negro e as lutas pela liberdade	112
4.1.4 Avaliação: um olhar para o percurso formativo	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXO A: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	141

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere dentro do campo do Ensino de História e apresenta uma proposição didática para a Educação para as Relações Étnico-raciais – EREER. A proposta é analisar os conceitos de raça, branquitude e racismo, apresentando o Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014, 2015a, 2015b) como uma metodologia para a educação antirracista. Para tal, utiliza conteúdos da página do *Instagram @portalgeledes* como fontes para a proposição didática, neste caso, uma Sequência Didática a ser desenvolvida com os estudantes da 2ª Série do Novo Ensino Médio – NEM da Escola de Educação Básica Bruno Heidrich – EEB Bruno Heidrich.

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória se apresenta como uma oportunidade de aliar a pesquisa acadêmica com a prática docente, aproximando o conhecimento teórico ao cotidiano da escola e a realidade dos estudantes. Neste sentido, se apresenta como uma oportunidade de qualificar minha prática como Professor de História e de valorizar o conhecimento dos estudantes.

É importante destacar meu *lôcus* de enunciação, quem é o autor que aqui escreve. Sou professor, homem branco, cisgênero, portanto, apesar de vir de classe popular, ocupo um lugar de poder e de privilégio na sociedade. Ter consciência que historicamente fui e ainda sou privilegiado pela cor de minha pele, me faz ter um compromisso ético e político de educar para as relações étnico-raciais, colaborando para que a sociedade seja mais equânime. Embora, seja consciente que, mesmo me posicionando como um educador antirracista, dificilmente terei o olhar que um negro tem diante da realidade, diante da sociedade racista não sinto na pele as consequências do racismo, contudo, é imprescindível que todos, independentemente da cor, classe social ou gênero sejamos antirracistas.

Minha trajetória e atuação como educador/professor sempre esteve relacionada com a população negra e parda. No início dos anos 2000, desenvolvi atividades junto a movimentos sociais, mais especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST¹ e grupos de juventude², majoritariamente

¹ No MST atuei junto ao movimento no ano de 2002, em um assentamento na cidade de Nova Londrina, no Norte do Paraná.

² Nos Grupos de Juventude atuei na periferia do Rio de Janeiro no ano de 2004.

constituídos por pessoas negras ou pardas. A realidade vivenciada nesses espaços era marcada pela luta coletiva por direitos historicamente negados, revelando às múltiplas formas de exclusão social, econômica e racial que afetam essas populações. Essas experiências foram fundamentais para a construção do meu compromisso no combate ao racismo.

Durante 13 anos atuei como Educador Social em uma Organização Não Governamental – ONG³ voltada ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. O perfil dos educandos era bastante diverso, desde dificuldade na aprendizagem, extrema pobreza, educandos com algum tipo de deficiência, dificuldades nas relações interpessoais, entre outros. No entanto, um aspecto que emergia em reuniões com a rede, especialmente com as escolas, dizia respeito à dificuldade de estudantes negros e pardos em se sentirem pertencentes ao espaço escolar. Neste caso a dificuldade não estava concentrada nos estudantes, mas principalmente na escola, por não conseguir ou não saber trabalhar com a diversidade. Essa percepção revelava que o problema não residia nos próprios estudantes, mas, sobretudo, nas instituições escolares, que demonstravam fragilidade de práticas pedagógicas efetivas para lidar com a diversidade étnico-racial.

Minha experiência como professor de História na educação formal é relativamente recente, apenas 04 anos de atuação. Atualmente, sou Professor Admitido em Caráter Temporário – ACT, em uma escola da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina – SEDSC. Estou lotado na EEB Bruno Heidrich localizada no município de Mirim Doce, situado na região do Alto Vale do Itajaí.

De acordo com dados do Censo de 2022, o município possui uma população de 2.511 habitantes⁴, o que confere ao contexto escolar características típicas de uma cidade de pequeno porte, com vínculos sociais estreitos e uma realidade educacional marcada por desafios específicos.

A EEB Bruno Heidrich é a única instituição de ensino da rede estadual presente no município e atende 163 estudantes, distribuídos entre os anos finais do Ensino

³ Durante 13 anos atuei como Educador Social no Centro Social Marista de Pouso Redondo, na cidade de Pouso Redondo – SC.

⁴ Segundo dados do Censo 2022, com base na autodeclaração, são 1962 (78,1%) pessoas brancas, 503 (20%) pardas, 45 (1,8) pretas e 1 indígena. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/mirim-doce/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 23 de jan. 2025.

Fundamental – EF e do NEM⁵. A escola recebe estudantes oriundos tanto da zona urbana quanto da zona rural. É um espaço onde a maioria dos estudantes é branca, já o corpo docente é formado exclusivamente por professores brancos. Essa configuração étnico-racial está diretamente relacionada ao processo histórico de colonização europeia que marcou o Alto Vale do Itajaí, principalmente por italianos e alemães. Tal composição social influencia diretamente as dinâmicas escolares, contribuindo para que determinadas práticas e discursos racistas, muitas vezes sutis ou naturalizados, passem despercebidos ou até mesmo sejam reproduzidos no cotidiano escolar.

Após três anos de atuação como professor de História do 6º Ano do EF até a 3ª Série do NEM, no ano de 2024 exerci a função de Professor Orientador do Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas⁶. Nessa função, atuei de forma articulada com os demais componentes curriculares que integram a Área de Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desenvolvendo práticas voltadas à investigação, à reflexão crítica e à problematização de questões sociais, históricas e culturais.

O espaço escolar constitui um ambiente no qual os problemas sociais se manifestam de maneira acentuada. É na escola que se produzem e reproduzem diversas formas de violências, tanto simbólica quanto material, uma vez que a escola está inserida num contexto social mais amplo e não está alheia às condições estruturais, históricas e culturais da sociedade. Na escola em que estou inserido, ocorrem algumas práticas racistas, manifestadas através de falas, atitudes diretas direcionadas a alguns estudantes e, por vezes, de maneira sutil e velada, que passam despercebidas. Estas manifestações precisam ser identificadas e combatidas. Contudo, observa-se uma carência de letramento racial na comunidade escolar, elemento fundamental para que professores e estudantes possam identificar e se

⁵ Os dados referentes ao número de estudantes são do ano de 2023, foram fornecidos pela Assistente Educacional da escola e estão contidos no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina – SISGESC.

⁶ O Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas desenvolve atividades práticas juntos aos Componentes Curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A demanda de trabalho é de acordo com a procura do Professor regente da turma e/ou com propostas desenvolvidas pelo Professor Orientador do Laboratório. O desenvolvimento de atividades práticas oportuniza maior interação com o mundo de forma crítica e reflexiva, potencializando o processo de ensino/aprendizagem. Cabe destacar que além do Laboratório de Ciências Humanas, a escola possui outros quatro: Laboratório de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Laboratório Maker, Laboratório de Matemática, Laboratório de Tecnologias (Informática).

posicionar de forma crítica e consciente diante do racismo. Racismo que está incrustado nas relações sociais e se apresenta de maneira estrutural. Conforme defende Almeida (2020), o racismo é intrínseco à ordem social, sendo resultado direto da própria estrutura da sociedade e da normalização de suas manifestações.

A escola também é o espaço do conhecimento, da diversidade, da sociabilidade, da construção de valores e da formação cidadã. Neste sentido, ela se configura como um ambiente privilegiado para a promoção da educação para as relações étnico-raciais e do letramento racial, contribuindo para o fortalecimento da identidade dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Letramento, que conforme defendido por Soares (2009), é o uso social adequado do que é aprendido em diferentes contextos, já o letramento racial nos ajuda a compreender as dinâmicas raciais, e suas intersecções, bem como nossa própria identidade racial.

Em minha prática docente, busco utilizar diferentes recursos didáticos no ensino de História. O livro didático, embora seja uma importante ferramenta, não é suficiente para atender às múltiplas demandas e subjetividades presentes no contexto escolar. As turmas são compostas por estudantes com trajetórias, vivências e formas de aprender bastante distintas, o que exige estratégias pedagógicas mais inclusivas, dinâmicas e conectadas com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, os recursos tecnológicos digitais apresentam grande potencial pedagógico, sobretudo as redes sociais na Internet.

Dentre essas ferramentas, o *Instagram* se destaca como um recurso relevante que pode contribuir significativamente para o ensino de História. Amplamente utilizado pelos estudantes, a plataforma possui páginas com publicações que podem ser exploradas como fontes nas aulas, além de ser um espaço de divulgação do conhecimento histórico para um público mais amplo. Ao abordar determinados conceitos ou conteúdos, é possível encontrar publicações que colaboram para a compreensão dos estudantes.

A página do *Instagram* @portalgeledes é uma que se destaca, pois possui publicações que podem ser utilizadas como fontes para a Sequência Didática, base desta pesquisa, apresenta conteúdos que valorizam o protagonismo e a história da população negra. Desta forma, contribui para a desconstrução de narrativas hegemônicas e para a produção de sentidos mais plurais sobre as relações étnico-raciais, possibilitando uma análise crítica e reflexiva das representações sociais que

permeiam tanto o ambiente escolar quanto a sociedade. Assim, o uso pedagógico do *Instagram*, mediado pelo Letramento Racial Crítico, pode favorecer a construção de uma educação antirracista.

O objeto desta pesquisa⁷ consiste na compreensão dos conceitos de raça, racismo e branquitude, proporcionando aos estudantes uma educação antirracista por meio do Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014, 2015a, 2015b). Este, segundo a autora, busca interpretar os códigos e práticas racistas, fornecendo aos estudantes uma compreensão teórica sobre o racismo, capacitando-os para adotar atitudes práticas para seu enfrentamento e superação. Para abordar o tema do racismo, se torna imperativo relacioná-lo à branquitude, destacando como essa identidade racial historicamente contribuiu, e ainda contribui, para a produção do racismo e representa uma categoria de privilégios.

O objetivo da pesquisa é promover uma educação antirracista tendo como metodologia o Letramento Racial Crítico, utilizando páginas do *Instagram*, que destacam o protagonismo negro, como fontes, por meio do desenvolvimento de uma Sequência Didática na 2ª Série do NEM, de forma que os estudantes valorizem a história da negritude e compreendam como a branquitude e o racismo se manifestam no cotidiano, oportunizando atitudes práticas diante do racismo e a construção de uma sociedade mais equânime. A abordagem parte de uma perspectiva crítica ao racismo e a branquitude, adotando como metodologia o Letramento Racial Crítico e propondo uma Sequência Didática que valorize a história e o protagonismo negro em suas lutas pela liberdade, de forma a desenvolver a literacia histórica (Lee, 2006) nos estudantes, entendida aqui como a capacidade de compreender, interpretar e construir sentidos históricos, relacionando o presente ao passado, a partir de múltiplas fontes e narrativas.

Já os objetivos específicos buscam: compreender o construto racial e os conceitos de branquitude e racismo, analisando suas manifestações na sociedade e seus impactos no cotidiano escolar; utilizar a metodologia do Letramento Racial Crítico para o Ensino de História, com vistas à promoção de uma educação antirracista; aplicar uma Sequência Didática para estudantes da 2ª Série do NEM, utilizando o

⁷ O trabalho é vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH – Udesc) e ao Grupo de Pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas (CNPq/Udesc) e conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – Fapesc quanto à infraestrutura dos grupos de pesquisa da Udesc.

Instagram como fonte principal de pesquisa e canal de divulgação de conteúdos, com o intuito de fomentar reflexões críticas e práticas antirracistas no ambiente escolar.

É fundamental que os estudantes compreendam que o racismo é uma construção histórica, forjada a partir de processos de dominação e hierarquização racial iniciados com o colonialismo. Esse processo estabeleceu uma divisão da humanidade em grupos raciais, atribuindo superioridade aos brancos e subalternidade a outros grupos, como negros, indígenas e amarelos.

A ideia de raça, concebida a partir de características físicas e biológicas, foi utilizada para justificar e naturalizar desigualdades sociais, políticas e econômicas, promovendo a marginalização de populações negras e indígenas, e a manutenção de privilégios aos brancos. Segundo Mbembe (2018, p. 28), “a raça não existe enquanto fato natural físico [...]. A raça não passa de uma ficção útil, uma construção fantasmática ou uma projeção ideológica”.

Aqui, raça compreende-se como uma construção social, histórica e cultural, produtora de identidades e de hierarquias sociais. A herança colonialista de categorizar “o outro” ainda persiste no tempo presente e se materializa através das diferentes formas de racismo. Diante disso, torna-se essencial que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica sobre esses conceitos, de modo que possam identificar como as dinâmicas racistas se manifestam em seu cotidiano e posicionar-se ativamente no combate ao racismo.

A promulgação da Lei N° 10.639/03, que alterou o Artigo 26-A da Lei e Diretrizes e Bases da Educação – LDB, representou um marco importante na luta por uma educação antirracista no Brasil. A referida legislação tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares da educação básica, implicando mudanças significativas tanto nos conteúdos curriculares quanto nas práticas pedagógicas. A partir da lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER (Brasil, 2004) várias pesquisas, no sentido de valorização da memória e de reparação histórica dos povos subalternizados, foram realizadas na academia e impactaram o ensino de História.

Ao abordar uma problemática contemporânea do contexto escolar e utilizar fontes de pesquisa da rede social *Instagram*, esta pesquisa se insere no campo da História do Tempo Presente. Trata-se de uma tentativa de responder a uma questão histórica persistente, profundamente enraizada nas estruturas sociais brasileiras, o

racismo. A pesquisa articula o ensino de História com a promoção do letramento racial, entendendo a escola como espaço privilegiado para a construção de uma educação antirracista. Está articulada à linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, uma vez que se concentra no processo de ensino/aprendizagem de História em sala de aula. Busca investigar e desenvolver estratégias didáticas que promovam o letramento racial e a compreensão crítica dos estudantes sobre a construção social da raça e as manifestações do racismo no cotidiano. Além da produção e transmissão de conteúdos pela rede social *Instagram*, de modo a ampliar o conhecimento histórico.

Estratégias pedagógicas próximas da realidade dos estudantes demonstram-se meios eficazes de atingir os objetivos de ensino. Neste sentido, a proposição de uma Sequência Didática que valorize a participação e o protagonismo dos estudantes na análise e produção das fontes, contribui para tornar o processo de aprendizagem mais significativo para o estudante. O Letramento Racial Crítico visa uma compreensão teórica do racismo e a adoção de atitude prática de enfrentamento. Dessa forma, os estudantes não apenas são levados a refletir criticamente sobre as estruturas raciais que moldam a sociedade, mas também são incentivados a produzir materiais com perspectiva antirracista, tornando-se agentes de transformação em seus próprios contextos.

Ao realizar uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações, no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, com o descritor “ensino de História e racismo”⁸ foram encontrados 8 resultados para o descritor. Luciano Severino Teixeira (2022) faz sua pesquisa através da temática do cabelo, buscando a promoção da identidade e da igualdade racial e o combate ao racismo; Maristela Sirqueira Carvalho (2023) em sua pesquisa busca contribuir, através do ensino de História, para o desenvolvimento de uma identidade negra positiva entre os estudantes; Rita Adriana da Silva Palheta Mendonça (2020) faz uma análise sobre as representações dos negros nos livros didáticos de História e como os estereótipos reforçam o racismo. Dentre os resultados não foi possível encontrar resultado relacionando ao ensino de História e o protagonismo negro, como combate ao racismo.

⁸ Foram encontradas uma Tese e sete Dissertações, sendo que estas a maioria do ProfHistória, apenas uma do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Para a pesquisa utilizei o descritor entre aspas: “ensino de História e racismo”. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 16 de jul. 2025.

Quanto ao descritor “Letramento Racial Crítico”⁹, foram encontradas várias teses e dissertações que abordam o tema. Autores como Janaina Augusta Ramos Pontes (2021), Giuliane Aparecida Petronilho (2023), Michele Maria de Lima Santos (2022), Fábila Vaniz de Oliveira Haas (2023) e Valdemar de Assis Lima (2023) abordam o letramento como meio para compreender o racismo, questionar a branquitude e como método na educação antirracista. São várias abordagens, porém nenhuma que verse sobre História como disciplina e/ou Ensino de História.

Já no Portal Nacional do ProfHistória¹⁰ não foi possível encontrar nenhuma dissertação que aborde especificamente o “Letramento Racial Crítico e/ou “Letramento Racial”. Autores como Sergio Felipe Moraes da Silva Teixeira (2022), Cláudia Fernandes de Azevedo (2016), Rafael Bastos Alves Privatti (2016), Thiago Saldanha Lacerda (2019), Danilo Alves da Silva (2018), Bárbara Zacher Vitória (2019), Danilo Nogueira de Medeiros (2020) e Marlon Luís Corrêa (2021), abordam o letramento no ensino de história, letramento histórico, letramento digital, letramento histórico-digital, midiático, entre outros. Em relação ao descritor “literacia” ou “literacia histórica” não foi possível encontrar trabalhos que dissertem sobre os conceitos.

Ao realizar a busca pelos descritores “ensino de História e redes sociais” e “ensino de História e o *Instagram*”¹¹, foram encontrados 3 resultados, sendo eles: Silvia Vitorassi (2018) e Leonardo Mesquita Franco (2022) relacionam suas pesquisas às redes sociais, já Jaqueline Pelozato (2021) foca especificamente na plataforma *Instagram*. No entanto, nenhum desses trabalhos estabelece relação direta com a educação antirracista. Ao ampliar a busca, substituindo o termo “Instagram” por “mídia”, foram identificados 13 resultados. Ainda assim, não foram localizados estudos que articulem o uso de mídias digitais com a promoção de uma educação antirracista no ensino de História.

⁹ A pesquisa foi realizada no dia 16 de janeiro no Catálogo de Teses e Dissertações no portal da Capes. Para a pesquisa utilizei o termo de pesquisa entre aspas: “Letramento Racial Crítico”. Como resultado foram encontradas cinquenta trabalhos, entre Teses e Dissertações, que abordam este tema, em diferentes programas de mestrado e doutorado. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

¹⁰ A pesquisa foi realizada no catálogo de dissertações do portal do ProfHistória – Nacional. Não houve resultado para Letramento Racial Crítico e Letramento Racial. Para o termo Letramento, foram vinte dissertações que abordam o conceito, dentre elas cinco relacionam o letramento com o digital/midiático. Outras dissertações abordam o letramento histórico. A pesquisa foi realizada no dia 16 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/articles?terms=letramento>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

¹¹ Todos os resultados para este descritor são pesquisas do ProfHistória. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 16 de jul. 2025.

Ao realizar o estado da arte, pesquisando trabalhos já desenvolvidos que abordem o ensino de História articulado com a educação antirracista e ao Letramento Racial Crítico, utilizando o *Instagram* com espaço para fontes e canal de divulgação do conhecimento histórico, não foram encontradas produções que relacionem diretamente esses descritores. Embora existam diversas pesquisas que tratam desses temas de forma isolada ou articulada de alguma forma, seja sobre educação antirracista, Letramento Racial Crítico ou o uso do *Instagram* no ensino de História, porém, não foram identificados trabalhos que integrem esses três elementos em uma única proposta. Assim, a pesquisa aqui apresentada se demonstra de suma importância ao propor um diálogo entre esses elementos.

A História, como Componente Curricular escolar, deve estabelecer uma profunda relação com a cultura local e com as vivências concretas dos estudantes. O currículo, nesse contexto, não é neutro, ao contrário, é “permeado por conflitos e contradições” (Monteiro, 2007 p. 82), resultado de disputas entre diferentes concepções pedagógicas e visões de mundo sobre o que deve ou não ser ensinado. Para além de um currículo prescrito por especialistas, é no cotidiano escolar que professores e estudantes negociam sentidos, fazem escolhas e constroem saberes, produzindo uma cultura escolar original (Monteiro, 2007). Nesse processo, a seleção dos conteúdos não deve se limitar à repetição de uma perspectiva eurocêntrica. Ao contrário, incorporar outras epistemologias é essencial para ampliar o repertório dos estudantes, promover a valorização da diversidade e proporcionar uma compreensão histórica mais plural, crítica e conectada às realidades sociais que os cercam.

Apesar dos avanços promovidos por políticas públicas de ação afirmativa e por marcos legais voltados à promoção da equidade racial, observa-se um aumento no número de casos de racismo. Diariamente ocorrem inúmeros casos de racismo nos diferentes contextos sociais, nas instituições públicas e privadas, nos estabelecimentos comerciais, nos espaços públicos e na escola, independentemente do espaço ou posição que a pessoa negra ocupa, inclusive quando estas se encontram em lugares de poder. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, os registros de racismo aumentaram 68% no ano de 2022 em comparação com o ano anterior, sendo que Santa Catarina é o terceiro estado com mais casos, num total de 225 casos.

A não identificação com o espaço escolar, aliada às experiências de racismo, podem ser motivos para a evasão escolar de estudantes negros e pardos. Dados do

Programa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua de 2024, revelam que 9,0 milhões dos jovens de 14 a 29 anos não completaram o Ensino Médio, seja por abandono escolar ou por nunca terem frequentado esta etapa da educação básica¹². Deste total, 71,6% são jovens pretos e pardos, o que evidencia o aprofundamento das desigualdades raciais no acesso e na permanência escolar.. Entre os principais motivos para o abandono escolar, destaca-se a necessidade de trabalhar e a falta de interesse na escola, para os estudantes do sexo masculino, dentre as estudantes o motivo principal é a necessidade de trabalhar, seguido pela gravidez.

O principal motivo para a evasão escolar está atrelado à necessidade de trabalhar. No entanto, para 25,5% dos jovens e 20,7% das jovens, o principal motivo foi a falta de interesse. Esse desinteresse dos estudantes pode ter diversas origens, como a não identificação com o espaço escolar, experiências de violências sofridas fora e dentro da escola, a repetência, entre outros. No caso de estudantes negros e pardos, tanto a necessidade de trabalhar quanto a falta de interesse estão profundamente relacionadas a questões históricas de exclusão social e apagamento cultural. Conforme aponta Munanga (2005, p. 16), "a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, apagadas no sistema educativo [...], oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares".

O apagamento da memória dos estudantes negros, a desvalorização de suas histórias e culturas, a construção de uma imagem negativada desses sujeitos no ambiente escolar, somadas às desigualdades socioeconômicas, são fatores que contribuem significativamente para os elevados índices de evasão escolar entre estudantes negros e pardos. Na EEB Bruno Heidrich, no ano de 2023, 04 estudantes abandonaram a escola, todos do NEM, dos quais dois eram pardos e uma estudante grávida. Esses dados locais confirmam os números apontados pela pesquisa do PNAD Contínua (2024) acima citada. Essa análise reforça a importância de uma educação comprometida com a valorização da história, memória e cultura da

¹²Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023#:~:text=Em%202023%2C%2041%2C7%25,p.p.%20em%20compara%C3%A7%C3%A3o%20a%202022>. Acesso em: 07 de jun. 2024.

população negra, como forma superação das desigualdades raciais que ainda atravessam o cotidiano escolar.

Diante desta realidade surgem questionamentos: como transformar a escola em um espaço de pertencimento para todos os estudantes, especialmente para aqueles historicamente marginalizados? Sendo a escola um espaço que produz e reproduz o racismo, como contribuir para uma educação na qual os estudantes possam ser agentes de enfrentamento ao racismo? Estas interrogações motivam minha prática como docente junto aos estudantes, bem como a pesquisa aqui desenvolvida, a qual tem como finalidade integrar a educação para as relações étnico-raciais ao ensino de História.

Discutir o racismo e a branquitude, valorizando o protagonismo histórico da população negra, em um contexto escolar predominantemente branco, e sendo um educador branco, constitui um desafio significativo. Pois, reconhecer os privilégios que me são conferidos socialmente em razão da cor da pele implica um processo contínuo de conscientização, exigindo não apenas esforço e prática constantes, mas também um posicionamento ético e político diante do racismo.

Pela constituição do espaço escolar ao qual estou inserido ser de maioria branca, torna-se ainda mais urgente discutir e problematizar questões relacionadas ao racismo e a branquitude, pois “reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (Ribeiro, 2019, p. 21), e é preciso enfatizar que o racismo se constitui como um problema dos brancos, não dos negros.

A escola é o espaço no qual as vivências sociais se evidenciam, é o espaço do saber, da cultura, da convivência, porém, é o espaço da exclusão, do preconceito e do racismo. Assim, é fundamental problematizar questões relacionadas à branquitude e ao racismo estrutural (Almeida, 2020) que afetam diretamente as relações entre estudantes negros e brancos no espaço escolar e na sociedade como um todo. Reconhecer que o racismo existe, compreender como se estrutura e adotar práticas efetivas de combate ao mesmo é de extrema importância para a educação antirracista.

Diante do poder histórico da branquitude e da persistência do racismo, o ensino de História, aliado ao Letramento Racial Crítico, pode desempenhar um papel fundamental na formação da consciência histórica dos estudantes. Ao problematizar conceitos como branquitude e racismo, bem como suas reverberações nas dinâmicas sociais do tempo presente, os estudantes são provocados a refletir criticamente sobre

essas estruturas, a adotar posturas éticas e práticas concretas no enfrentamento ao racismo.

Esta dissertação será dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado: *Raça, Racismo e Branquitude e as persistências no tempo presente*, faço uma análise destes conceitos. Primeiramente, trato da Lei 10.639/03 e das DCNERER, compreendidas como respostas institucionais às demandas e reivindicações históricas da população negra. Essas normativas são analisadas em articulação com as reflexões de Gomes (2001, 2005, 2010), que apresenta contribuições fundamentais para práticas pedagógicas antirracistas no contexto da educação brasileira. Por fim, com base em autores como Mbembe (2018), Kilomba (2019), Almeida (2020) e Fanon (2020), discuto os conceitos de raça e racismo como construções históricas e políticas vinculadas ao projeto colonial. Para os autores a raça é uma categoria produzida a partir da construção do “outro”, marcada pela diferença, invisibilidade, subalternização e desumanização, elementos constitutivos do racismo. Em seguida, a partir das contribuições de Bento (2022), Schucman (2012), Frankenberg (2004), abordo o conceito de branquitude como identidade racial que se estabelece como norma e universal, construindo-se na relação desigual com os sujeitos racializados como “os outros”.

O segundo capítulo, intitulado: *Letramentos, ensino de História e Redes Sociais na Internet: da teoria à prática*, tem como objetivo apresentar a Sequência Didática desenvolvida junto aos estudantes, relacionado com alguns conceitos. Inicialmente, abordo o conceito de letramento a partir de Soares (2009), em diálogo com o conceito de literacia histórica desenvolvido por Lee (2006), que enfatiza a capacidade dos estudantes de compreender, analisar e atribuir significado aos processos históricos. Aqui apresento a parte inicial da Sequência Didática, onde problematizo, através de algumas fontes imagéticas e questionamentos, as violências do sistema escravocrata. Ampliando o debate com as perspectivas do letramento crítico, conforme proposto por Freire (1989, 2005 e 2018), discuto com os estudantes, na Sequência Didática, os conceitos abordados no primeiro capítulo, através dos autores que fundamentam esses conceitos.

Em seguida, apresento o Letramento Racial Crítico defendido por Ferreira (2012, 2014, 2015b, 2022) e seus interlocutores como Hass (2023) e Pereira (2019). Este sendo um importante instrumento para o reconhecimento e a problematização das identidades raciais, bem como dos mecanismos de produção e manutenção do

racismo. Trata-se de uma escolha metodológica com elevado potencial para a educação antirracista, pois busca interpretar os códigos e práticas racistas, buscando aliar teoria e prática, fundamento do letramento. Além de fomentar a problematização do racismo e dos privilégios da branquitude, propõe o engajamento em ações concretas, orientadas por uma postura ética e antirracista. Neste momento apresento a etapa final da Sequência Didática, abordando as resistências da população negra contra a escravidão. Por apresentar um caráter prático, optei por trabalhar com a rede social *Instagram*, tanto como fonte de pesquisa quanto espaço de divulgação dos materiais produzidos pelos estudantes. Para fundamentar a análise das redes sociais na Internet, recorro às contribuições teóricas de Recuero (2009, 2020) e Lévy (1999), cujos estudos possibilitam compreender as dinâmicas comunicacionais e interacionais no ambiente digital.

No terceiro capítulo, intitulado: *Uma proposta pedagógica antirracista*, faço a análise da aplicação da Sequência Didática junto aos estudantes da 2ª Série. A Sequência Didática elaborada discute os conceitos abordados na dissertação, e busca valorizar o protagonismo negro no processo de luta e resistência contra a escravidão. Para sua construção, utilizei diversas fontes, com destaque para fontes disponíveis na página do *Instagram* @portalgeledes. No decorrer do percurso metodológico, os estudantes produziram materiais que foram publicados no *Instagram*, tanto em seus perfis quanto no perfil da escola, assumindo um papel ativo como agentes da educação antirracista. A análise da proposta considerou as produções dos estudantes, as postagens, o engajamento no *Instagram* (compartilhamentos, comentários, curtidas), bem como a participação em sala. O produto é um instrumento que contribui para a compreensão crítica dos estudantes sobre o racismo, o reconhecimento da branquitude e seus privilégios, a valorização da história e do protagonismo negro, e consequentemente, o desenvolvimento da literacia histórica entre os estudantes.

Abordar a educação antirracista no ensino de História, por meio do Letramento Racial Crítico, tem potencialidade para valorar outras epistemologias para além da eurocêntrica, de forma a fomentar a literacia histórica nos estudantes. Essa abordagem contribui para uma compreensão histórica e para a formação das identidades raciais, torna os estudantes protagonistas e agentes no combate ao racismo, ajuda na formação de cidadão críticos e conscientes e torna as relações mais equânimes.

2. PRIMEIRO CAPÍTULO

RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE E AS PERSISTÊNCIAS NO TEMPO PRESENTE

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. [...] Minha prece derradeira: Ó meu corpo, faz de mim um homem que questiona! (Fanon, 2020, p. 242).

Em uma pesquisa realizada na EEB Bruno Heidrich durante as aulas de História, com os estudantes da 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio¹³, sobre sua percepção em relação à identidade racial, dos respondentes, 58% se autodeclararam brancos, 38% como pardos e 4% como negros. Essa configuração demográfica reflete os processos históricos de ocupação da região, marcados pela migração europeia, sobretudo italiana e alemã, bem como pela presença significativa de populações caboclas. O município de Mirim Doce, localizado na região do Alto Vale do Itajaí, faz fronteira com o território conhecido como Contestado, o que contribuiu para o deslocamento de diversos grupos sociais para a área, especialmente no período pós-Guerra do Contestado¹⁴, quando muitas famílias buscaram refúgio no território que atualmente compreende o município.

A história do município de Mirim Doce está profundamente ligada aos ciclos econômicos e ao processo histórico que marcou o sul do Brasil no final do século XIX e início do XX. Inicialmente, a região era rota comercial dos tropeiros e serviu como ponto estratégico para o transporte de mercadorias entre o Vale do Itajaí e o planalto. No final do século XIX, tropeiros transportavam couro, gado e carne-seca do Rio

¹³ A pesquisa foi realizada durante as aulas de História. Foram 50 estudantes respondentes. O interesse na oportunidade era compreender qual a percepção dos estudantes sobre suas identidades raciais, bem como abordar e discutir sobre racismo, negritude (personalidades históricas negras), História e Cultura Afrobrasileira.

¹⁴ A Guerra do Contestado (1912-1916) Ocorrida na fronteira entre Paraná e Santa Catarina, o conflito emergiu não apenas da disputa territorial que dá nome ao conflito, mas como uma expressão de profunda injustiça e revolta social. Num contexto de desapropriação de terras para a construção da uma estrada de ferro que ligada o Estado de São Paulo ao Rio grande do Sul, bem como a exploração madeireira por empresas nacionais e estrangeiras, milhares de camponeses foram expulsos, gerando desemprego, miséria e tensões. Em meio a esse cenário, líderes messiânicos como o monge José Maria, cuja influência espiritual mobilizou os camponeses empobrecidos em torno de um senso de justiça e esperança. Esse conflito revelou não apenas uma disputa por terras, mas uma luta por identidade, memória e sobrevivência dos caboclos.

Grande do Sul com destino a São Paulo. Durante a Guerra do Contestado (1912–1916), a área foi duramente atingida pelos conflitos, sendo utilizada como depósito de toras de madeira para uso militar, o que deu origem ao antigo nome da localidade, “Depósito”. A violência do conflito levou muitos caboclos¹⁵ a fugirem e se estabelecerem na região, onde encontraram refúgio¹⁶.

O Brasil possui a maior população negra fora do continente africano. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2022, do IBGE, 10,2% da população se autodeclara preta e 45,3% parda, totalizando 55,5% de brasileiros que se identificam como negros ou pardos¹⁷. Apesar dessa maioria numérica, a desigualdade racial ainda é evidente em diversos aspectos da sociedade. O acesso à universidade¹⁸, ao mercado de trabalho¹⁹, às tecnologias e a internet²⁰ etc. revela um cenário de exclusão e disparidade. Essa realidade escancara o fato de que o racismo estrutural (Almeida, 2020) ainda está presente em todos os níveis, criando barreiras que impedem a plena equidade de oportunidades para a população negra no país.

O censo de 2022 demonstra um crescimento significativo em relação à população negra e parda, sendo que é a primeira vez que os pardos são a maioria. Segundo o Portal Geledés este número é fruto das lutas históricas dos negros contra o racismo e isso impacta na percepção individual quanto à sua identidade racial.

Estes dados refletem o quão importante são as políticas públicas de ações afirmativas e a educação para as relações étnico-raciais. Na medida em que cresce o

¹⁵ O termo caboclo aqui referido, não tem cunho pejorativo, estereotipado ou desqualificado, sentido atribuído após o conflito. Caboclo se refere a uma categoria social e cultural, ao camponês que vivia na região do Contestado, sendo resultado da miscigenação entre indígenas, negros e brancos.

¹⁶ As informações referentes à formação do município estão contidas no site oficial de Mirim Doce (<https://mirimdoce.sc.gov.br/pagina-21402/>) e no site do IBGE (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/mirim-doce/historico>). Acesso em: 16 de jun. 2025.

¹⁷ Dados referentes ao Censo 2022 com base na autodeclaração, retirados da Agência IBGE Notícias.

¹⁸ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), no ano de 2023, na faixa etária de 18 a 24, 36% frequenta ou já concluiu o ensino Superior, porém para os jovens negros e pardos, o número cai para 19,3%. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/03/26/desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-ensino-vai-da-alfabetizacao-a-universidade.ghtml>. Acesso em: 31 de mar. 2025.

¹⁹ Em 2021, segundo dados do IBGE, as taxas de desocupação foram de 11,3% para os brancos, de 16,5% para os pretos e de 16,2% para os pardos. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. Acesso em: 31 de mar. 2025.

²⁰ Em pesquisa divulgada pelo Núcleo de Estudos Raciais do Insper (Neri), no ano de 2023, dos estudantes da Educação Básica, 57% dos brancos, 50% dos negros e 49% dos pardos tinham acesso a recursos tecnológicos em suas escolas. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/estudantes-negros-tem-menos-acesso-a-tecnologia-em-todos-os-niveis-da-educacao/>. Acesso em 31 de mar. 2025.

número de pessoas que se autodeclaram negras e pardas, cresce significativamente as denúncias contra o racismo. No ano de 2022 as denúncias aumentaram 68%, sendo que o estado de Santa Catarina está entre os três estados onde mais cresceram as denúncias. Este aumento de denúncias pode estar atrelado ao Letramento Racial, onde a tomada de consciência leva a ação no contexto ao qual se está inserido.

Diante desta realidade de autoafirmação e racismo se encontra a escola. A escola é um espaço onde os problemas enfrentados pela sociedade se evidenciam. A realidade escolar a qual estou inserido é de maioria branca, tanto relacionado aos estudantes, quanto aos professores, contudo, há um número significativo de estudantes pardos e negros.

Neste capítulo abordo os conceitos de raça, racismo e branquitude. A primeira seção discuto a Lei 10.639/03 e as DCNERER (Brasil, 2004) e suas contribuições para uma Educação Antirracista através de Nilma Lino Gomes (2001, 2005, 2010 e 2017). Na segunda seção, a partir das contribuições de Achille Mbembe (2018), Grada Kilomba (2019) e Frantz Fanon (2020), discuto como se configura o sujeito racial, para tratar sobre racismo trago as contribuições de Silvio Luiz de Almeida (2020). Por fim, abordo o conceito de branquitude a partir das contribuições de Cida Bento (2022) e Lia Vainer Schuman (2012).

2.1 LEI 10.639/03, A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O ENSINO DE HISTÓRIA

No ano de 2023 lembramos os 20 anos da sanção da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História Africana e da Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica. Também em 2023, no dia 21 de dezembro, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei N° 14.759, lei que estabelece o dia 20 de novembro como feriado nacional. O Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, é um dia que busca celebrar as lutas e resistências dos negros no processo escravista instituído no Brasil, busca ressignificar a libertação dos escravizados, não mais sendo algo “dado pelo branco”, mas valorizando o protagonismo negro na luta pela libertação.

Conhecer a história e o legado de personalidades negras é essencial para a valorização da cultura e dos saberes afro-brasileiros, o desenvolvimento do letramento racial, a construção da identidade dos estudantes e a luta contra o racismo.

Em uma aula de História questionei os estudantes se conheciam alguma personalidade negra histórica, metade da turma afirmou conhecer, contudo, quando solicitei que nomeassem essas pessoas, somente 3 estudantes conseguiram fazê-lo, destacando Zumbi dos Palmares, Machado de Assis e Milton Santos. Na mesma oportunidade questionei se alguém seguia páginas do *Instagram* protagonizadas por negros²¹, e novamente metade dos estudantes afirmou seguir, quando solicitados para que nomeassem essas páginas muitos não souberam, já os que conseguiram, as páginas eram de esportistas e MC's.

Diante do cenário que se apresentou, foi possível refletir sobre as razões do desconhecimento ou falta de interesse em conhecer mais sobre a história e a cultura afro-brasileira, razão que se justificam pelo racismo estrutural (Almeida, 2020) presente em nossa sociedade. Assim, foi apresentada uma proposta pedagógica na qual os estudantes teriam a oportunidade de conhecer mais sobre algumas personalidade negras históricas e a resistência do povo negro contra a escravidão. Além disso, foram apresentadas páginas do *Instagram* (@portalgeledes e @historiadorxsnegrxs), protagonizadas por negros, que contribuem para o conhecimento histórico, sobre a história afro-brasileira e para a formação de uma consciência crítica.

A partir da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, foi incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, posteriormente alterada pela lei 11.645/2008 a qual inclui a temática “Indígena”. Com isso, a LDB passou a vigorar acrescida do artigo 26-A, sendo,

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

A partir da sanção da Lei 10.639/03, legislação que foi resultado da luta por direitos protagonizado pelo Movimento Negro, várias iniciativas foram tomadas para

²¹ Neste momento o interesse não era analisar qualitativamente as páginas sugeridas seguidas pelos estudantes, a intenção era somente quantificar e nomear as páginas.

sua efetivação. Cabe destacar as DCNERER, que tem como um de seus objetivos “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” (Brasil, 2004, p. 10).

A Lei 10.639/03 se apresenta como um grande avanço nas políticas de ação afirmativas e na luta antirracista. Tornar obrigatória a História e a Cultura Afro-brasileira é reconhecer a importância dos povos africanos na constituição da identidade nacional, e contribui para a construção do conhecimento de vozes silenciadas durante séculos na História do Brasil. Bhering (2020, p. 93) afirma que a Lei 10.639/03 é uma política de ação afirmativa importante para a superação do racismo que “tem como objetivo a correção das desigualdades históricas que envolveram os grupos étnico-raciais e, sobretudo, a população negra”, as diretrizes permitem que o tema da educação para as relações étnico-raciais “ganhe visibilidade e atue na construção de meios democráticos a fim de combater, a longo prazo, o racismo nas suas diversas manifestações” (Bhering, 2020, p. 90).

Gomes (2010) afirma que a Lei 10.639/03 e as suas diretrizes são uma resposta das demandas dos Movimentos Negros Sociais, no qual esses movimentos destacam a importância do papel da escola na superação do racismo na sociedade, sendo que “a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã” (Gomes, 2010, p. 96). Assim, a escola tem um papel fundamental na luta antirracista e na construção de uma sociedade equânime através de uma educação para a diversidade.

As DCNERER (Brasil, 2004) são também resultado das lutas antirracistas travadas por diversos movimentos sociais ao longo da história brasileira. Segundo Mortari (2016, p. 42), essas diretrizes estão pautadas “na ideia de que o conhecimento possibilita romper e contestar ideologias e preconceitos instituídos na sociedade brasileira, através de uma pedagogia antirracista”. As DCNERER estabelecem políticas de reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas, visando enfrentar os impactos históricos do racismo. As políticas de reparação referem-se à responsabilidade do Estado e da sociedade em adotar medidas que busquem “ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais,

sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (Brasil, 2004, p.11), garantindo-lhes condições efetivas de acesso, permanência e sucesso na escola.

Segundo as DCNERER (Brasil, 2004), as políticas de reconhecimento exigem a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade; exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualifiquem os negros e salientem estereótipos depreciativos; exige a valorização da cultura e história dos africanos escravizados e seus descendentes.

Políticas de reparação e reconhecimento culminam em programas e políticas de ação afirmativa, que buscam corrigir as desigualdades raciais e sociais historicamente constituídas pelo processo de escravidão e pelas políticas adotadas no pós-abolição. Para isso,

sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. (Brasil, 2004, p. 13).

Para que estas políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira realmente se efetivem no contexto escolar, faz-se necessário educadores comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais, onde propostas pedagogias antirracistas sejam postas em prática.

Combater o racismo não é papel exclusivo da escola, porém a escola é um espaço que perpassam situações latentes na sociedade, como a discriminação e o racismo, assim, é papel da escola discutir e problematizar as relações raciais, adotar pedagogias antirracistas, proporcionar conhecimentos científico e cultural múltiplos. Desta forma “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2004, p. 16).

A escola configura-se como um espaço sociocultural dotado de uma cultura própria, sendo capaz de selecionar e organizar os saberes de acordo com sua realidade específica. Diante disso, torna-se imprescindível a problematização dos conhecimentos homogêneos e eurocentrados historicamente privilegiados, com o

objetivo de promover a valorização da diversidade étnica, cultural e social presente no ambiente escolar. No Componente Curricular de História, é fundamental que o professor esteja atento às múltiplas demandas que emergem tanto no interior da sala de aula quanto no contexto mais amplo da escola e de seu território. Essa postura crítica e atenta permite a construção de práticas pedagógicas que não apenas reconhecem a pluralidade de experiências, saberes e identidades dos sujeitos escolares, mas também ressignificam o próprio ensino de História. Ao valorizar narrativas contra-hegemônicas e incluir perspectivas historicamente silenciadas, como os africanos e afro-brasileiros, o ensino de História passa a desempenhar um papel central na formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de atuar na transformação da realidade social.

Gomes (2005, p. 147) afirma que, para a escola progredir na relação entre os saberes escolares e a realidade social, é necessário que os professores compreendam que o processo educacional perpassa por questões como diversidade, sexualidade, cultura, relações raciais, entre outros temas. Segundo a autora “é preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores”.

Compreender como o racismo se estrutura é um meio eficaz para pensar estratégias pedagógicas antirracistas, “reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (Ribeiro, 2019, p 21).

A escola não é apenas um espaço de reprodução e transmissão de saberes produzidos por outros, mas também é o espaço de produção de saberes. Monteiro (2007) ao analisar a relação dos professores com os saberes, afirma que por muito tempo os professores eram vistos a partir do paradigma da racionalidade técnica, ou seja, eram apenas transmissores de saberes selecionados e produzidos por outros, definidos nos programas e currículos e advindos da comunidade científica.

Contudo, essa visão sofreu mudanças ao longo do tempo, de uma concepção universal e homogênea, hoje tem-se uma concepção pluralista, a qual compreende que os professores e estudantes mobilizam seus próprios conhecimentos e são capazes de criar múltiplas possibilidades no processo de ensino/aprendizagem. “Professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação” (Monteiro, 2007, p. 82). Deste modo, o professor é visto

como um mediador do conhecimento e o estudante não é apenas um simples receptor, mas é sujeito, é também protagonista no processo de ensino/aprendizagem.

Neste processo entre o ensinar e o aprender, Monteiro (2007, p. 83) traz a categoria saber escolar, sendo o conhecimento “original da cultura escolar”. Nesta relação entre os saberes a ensinar e o aprender está o processo de didatização, os diferentes meios de como tornar o conhecimento cognoscível, de aproximar o conhecimento científico a realidade dos estudantes, deste modo, “a educação escolar [...] tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis”.

O professor de história domina conhecimentos históricos produzidos por outros, conhecimentos científicos produzidos pela academia, conhecimentos presentes no livro didático, porém, mobiliza e produz conhecimentos junto aos estudantes. As escolhas feitas pelo professor do que ensinar e de como ensinar, ou seja, os conceitos e a didática utilizada, levam em conta as necessidades dos estudantes, as exigências do currículo, a cultura local, os valores do professor transmitidos no como e sobre o que ensinar. Conforme afirma Monteiro (2007, p. 105),

A História escolar, pelas características de sua disciplina de referência, tem, mais do que qualquer outra disciplina, a dimensão axiológica como uma questão central, que se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados.

Selecionar conteúdos que façam sentido aos estudantes, para além do que é exigido pelo currículo, transforma o Ensino de História em um campo fértil para práticas de educação antirracista. Ao incorporar diferentes fontes, como livros, documentários, relatos orais e conteúdos de redes sociais como o *Instagram*, onde perfis educativos compartilham histórias, reflexões e trajetórias de personalidades negras históricas, os estudantes ampliam sua compreensão sobre os processos históricos e sobre a realidade na qual estão inseridos.

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021), para o ensino de História, está pautado na Lei 10.639/03 e reconhece a diversidade de saberes e culturas que compõe a identidade nacional. O currículo não está estruturado a partir de conteúdos específicos para cada série, mas sim, a partir de habilidades a serem desenvolvidas ao longo do percurso formativo do estudante.

São várias habilidades que podem ser mobilizadas para que contemplem a História e Cultura Afro-brasileira, o racismo, o colonialismo, decolonialidade etc. Contudo, destaco uma que possui uma relação mais próxima com a proposta da dissertação: “identificar, reconhecer e compreender as identidades no âmbito da diversidade das matrizes históricas e culturais brasileiras (povos originários, afro-brasileiros, entre outros), considerando o interculturalismo em sua historicidade e territorialidade” (Santa Catarina, 2021, p. 87).

Por meio da mobilização dessa habilidade, é possível abordar de forma crítica os processos históricos de exclusão e silenciamento dos africanos, afro-brasileiros e dos povos originários, promovendo o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da identidade nacional. Nesse sentido, a valorização de personalidades negras como Zumbi dos Palmares, Dandara, Luíza Mahin, Teresa de Benguela, Luis Gama, entre outros, contribui para evidenciar o protagonismo negro na resistência contra a escravidão e na construção da história do Brasil. Conhecer essas personalidades históricas possibilita a desconstrução de narrativas eurocêntricas e hegemônicas, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade dos estudantes negros e promove o respeito às diferenças. Essa perspectiva de ensino favorece a construção de uma prática pedagógica antirracista, que estimula o pensamento crítico e contribui para a formação de sujeitos historicamente conscientes, comprometidos com os valores da equidade, da justiça social e da democracia.

Gomes (2005) chama a atenção para o fato de que, no campo educacional, é necessário ir além das discussões teóricas. Para a autora, é fundamental a adoção de práticas concretas que possibilitem aos professores desenvolverem estratégias efetivas de combate ao racismo e de valorização da cultura negra. Valorizar a história e a cultura afro-brasileira, promover escolhas pedagógicas que evidenciem o protagonismo negro, suas lutas e resistências, constitui uma das bases mais eficazes da educação antirracista. Isso implica não apenas mudanças no currículo, mas também adaptações nas práticas pedagógicas, na composição dos espaços escolares, nos processos de tomada de decisão e na formação dos professores, entre outros.

Diante de uma atitude racista ocorrida na escola ou na sala de aula, seja por meio de um comentário, termo pejorativo ou comportamento discriminatório por parte de um estudante ou colega, é fundamental que a resposta seja imediata, firme e educativa. A omissão ou naturalização dessas situações reforça a reprodução do

racismo no ambiente escolar. Gomes (2005, p. 150) destaca que “é preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos [...] e é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior deste debate”. Nesse sentido, incluir o tema da educação para as relações étnico-raciais e das práticas antirracistas no cotidiano escolar exige não apenas a discussão teórica, mas uma mudança efetiva de valores e posturas por parte de toda a comunidade escolar. Pois,

entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Conscientes que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (Almeida, 2020, p. 51-52).

Tratar sobre o racismo e como combatê-lo não é tarefa simples, não são todos que estão abertos a esta proposta, contudo, é necessária uma mudança de valores, posicionar-se ética e politicamente diante das práticas racistas e dos racistas, condenando suas práticas e valorizando a diversidade que compõe o contexto escolar.

Gomes (2010, p. 98) afirma que a melhor forma de superar o racismo é reconhecer sua existência “e adotar uma postura política e pedagógica que vise a sua superação”. Em se tratando do Ensino de História, e do contexto escolar como um todo, é preciso conhecer as experiências significativas da diversidade étnico-racial, produzir conhecimento sobre o tema e, como afirma a autora, “construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais”, pois, “a História alimenta a memória coletiva, não apenas de forma manipulatória imposta pelos Estados, mas a contrapelo, compondo memórias de grupos e coletividades que possam resistir” (Monteiro, 2007, p. 109).

Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 22) nos alerta sobre o perigo de uma história única, uma história única cria estereótipos e tira a dignidade de um povo, “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. O colonizador branco fez e ainda faz

isso, impõe sobre os colonizados uma cultura, uma religião, um idioma etc., assim, o colonizado incorpora elementos da cultura e da história do colonizador passando a crer que está é a sua cultura e sua história, como afirma Fanon (2020, p. 52) “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”.

O ensino de História é um espaço no qual é possível inverter o discurso racista dos colonizadores, descentralizar o continente europeu, e valorizar outras epistemologias, ou seja, é um espaço no qual a educação antirracista pode se desenvolver de forma eficiente para termos uma sociedade mais equânime. Pois, como afirma Almeida (2020, p. 48), “[...] se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas.” No ensino de História é preciso valorizar outras epistemologias, outros saberes, o conhecimento produzido pelos movimentos sociais, o conhecimento trazido pelos estudantes, para que todos se sintam pertencentes ao espaço ao qual estão inseridos e a escola seja um espaço onde as relações sejam equânimes.

2.2 RAÇA, BRANQUITUDE E O RACISMO NOSSO DE CADA DIA

Todos os dias nos deparamos com situações perceptíveis de racismo. Uma fala, uma expressão, um gesto, um olhar, um comportamento, uma ação, que ocorrem de forma consciente ou não. Além disso, o racismo também ocorre de outras formas que não são perceptíveis ao olhar, sendo os privilégios e as vantagens que o branco tem e que o negro não possui em diferentes situações.

O racismo se caracteriza pela divisão da humanidade em grupos que são chamados “raças”, hierarquizando-as nas relações, onde uma raça, a branca é superior, e as outras raças são inferiores. Segundo o antropólogo Kabengele Munanga (2003, p. 03), o racismo cria a raça baseado não somente por traços físicos, mas por aspectos culturais, linguísticos, religiosos etc., e “o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas”.

Para o filósofo, cientista político e historiador camaronês Achille Mbembe (2018, p. 27) a raça é um complexo perverso que produz sofrimentos e catástrofes, a raça “consiste naquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio”. Para o autor, a constituição da raça consiste em criar um “outro”, não

como um semelhante a si mesmo, mas como algo ameaçador, do qual é preciso se proteger. Assim,

a raça é uma das matérias-primas com as quais se fabrica a diferença e o excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser desperdiçada ou dispensada sem reservas. Pouco importa que ela não exista enquanto tal, e não só devido à extraordinária homogeneidade genética dos seres humanos. [...] Enquanto instrumentalidade, a raça é, portanto, aquilo que permite simultaneamente nomear o excedente e o associar ao desperdício ao dispêndio sem reservas. (Mbembe, 2018, p. 73).

Assim, este “outro” não é considerado humano nesta constituição “ontológica”, é um objeto que pode ser explorado, violentado e manejado de diferentes formas. Frantz Fanon (2020) afirma que existe a zona do ser e a zona do não ser, sendo que o branco é o sujeito, ou seja, o ser, e os “outros”, negros, indígenas e amarelos são o não ser.

O negro “é forjado pelo vazio” e configura o exemplo “consumado do ser-outro” (Mbembe, 2018, p. 30), isto é, o sujeito racial. Segundo o autor, durante séculos o conceito de raça serviu para nomear as humanidades não europeias, o não europeu era visto como um ser inferior, com defeitos de natureza ontológica. O sujeito racial é produzido, ele não existe enquanto tal, e está sujeito à vontade de um senhor branco.

Maldonado-Torres (2016, p. 77) faz uma análise utilizando o termo étnico ao invés de raça. O autor explica que na lógica moderno-ocidental o termo étnico é como uma linha divisória que classifica os que se compreendem como sujeitos nacionais, com todo o direito de reivindicar cidadania e participação, e “os outros”, que na ordem moderno-ocidental têm sua existência constantemente questionada. Assim, “os sujeitos normativos de sociedades tipicamente modernas não se veem como étnicos, senão somente como sujeitos [...]. Os étnicos são os outros, e estes outros não estão representados de forma equitativa nem na administração das instituições de poder”.

São termos diferentes, mas expressam o mesmo sentido na lógica da modernidade/colonialismo, os que não são brancos não pertencem à sociedade, não são humanos, não têm direitos, não participam, não são sujeitos. Mbembe (2018, p. 45) explica que a construção dos sujeitos raciais passa pelo aparato jurídico, pela exclusão dos direitos assegurados aos outros “a perda do direito de recorrer aos tribunais fez do negro uma não pessoa do ponto de vista jurídico”.

Neste dualismo de ser e não ser, o negro se torna invisível e o branco é o dominador, que tem o poder de subjugar o “outro”. Nesta dinâmica se cria o racista e

o racismo. A categorização da modernidade/colonialismo entre o ser e não ser, construiu o sujeito racial e deu base para o racismo que perdura até hoje nas relações sociais, ainda persiste no imaginário e nas atitudes da branquitude a superioridade racial, mesmo que isso seja veementemente negado.

Sob vários aspectos, nosso mundo continua a ser, mesmo que não o queira admitir, um 'mundo de raças'. O significante racial ainda é, em larga medida, a linguagem incontornável, mesmo que por vezes negada, da narrativa de si mesmo e do mundo, da relação com o outro, com a memória e com o poder. Permanecerá inacabada a crítica da modernidade enquanto não compreendermos que o seu advento coincide com o surgimento do *princípio de raça* e com a lenta transformação desse princípio em matriz privilegiada para as técnicas de dominação, no passado tanto quanto no presente. (Mbembe, 2018, p. 106).

O psiquiatra martinicano Frantz Fanon, em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, publicada pela primeira vez em 1952, faz uma análise psicológica e histórica relatando o poder que a colonialismo exerce sobre o negro, expõe como o negro se relaciona com o homem branco, e nesta relação o negro não se reconhece mais como tal, sentindo-se inferior, ele é mais humano no momento em que se apropria dos valores e de elementos culturais do branco, começando pela linguagem, “tão mais branco será o negro antilhano, [...] quanto mais tiver incorporado a língua francesa. Não ignoramos que essa é uma das atitudes do homem diante do Ser” (Fanon, 2020, p. 31).

O autor afirma que, acessando a linguagem o homem acessa o mundo expresso por ela, o domínio da linguagem faz com que o colonizado adote valores da metrópole. Deste modo, a colonização além do domínio físico, a divisão racial, traz o domínio psíquico, afetando a visão que o colonizado tem de si mesmo. Assim, “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quiser ser branco tanto mais o será quanto mais tiver assumido como seu instrumento cultural que é a linguagem” (Fanon, 2020, p. 52).

Silvio de Almeida (2020, p. 26) analisa as contribuições do iluminismo para os determinantes da raça ou divisões raciais. O projeto iluminista fez do homem seu principal objeto de análise, o homem é sujeito e objeto de conhecimento, “a novidade do iluminismo é o conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas facetas e diferenças”, desta forma “do ponto de vista intelectual o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a comparação e, posteriormente, a

classificação, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais”.

Para o autor, o iluminismo foi o fundamento filosófico para as grandes revoluções liberais, contestando os poderes absolutistas, a igreja e a nobreza, contribuindo para a surgimento e fortalecimento da sociedade capitalista e um modelo de civilização. Civilização esta que deveria ser levada às sociedades ditas como primitivas, “e foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo” (Almeida, 2020, p. 27).

O homem branco colonial seria o salvador dos povos não cognoscentes, os racializados, aqueles outros que deveriam ser submetidos à dominação. Em nome da razão e do conhecimento o homem branco europeu classifica e domina os outros povos.

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania. (Almeida, 2020, p. 28).

É neste contexto do colonialismo que surge o racismo, que hoje reflete intensamente na realidade escolar, é perceptível as práticas racistas e a inferiorização por parte dos estudantes negros. São diversas as formas de invisibilidade da população negra, diferentes formas de racismo ainda presente, “o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para neutralizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (Almeida, 2020, p. 31).

Ao trazer o racismo para o campo de debate, gostaria de relatar uma situação ocorrida durante as aulas de História na 2ª série do Ensino Médio. Elaborei uma Sequência Didática sobre os processos de independência na América²². A proposta era estudar os diversos países que surgiram nesse contexto: seus processos

²² Na ocasião não estudamos o processo de Independência do Brasil e dos Estados Unidos, pois estes foram estudados em outra oportunidade.

históricos, líderes, formas de governo estabelecidas, bem como o cenário atual de cada país etc.

Os próprios estudantes foram responsáveis por se organizar em grupos, escolhendo os colegas com quem gostariam de formar suas equipes de estudos. Após a formação dos grupos, apresentei os países ou regiões disponíveis para pesquisa, que também seriam escolhidos por eles. Seguindo a cronologia das independências, o Haiti aparecia como o primeiro da lista, sendo seguido pelos demais países até chegar a Cuba. Os grupos foram escolhendo seus temas conforme o interesse, e o Haiti acabou sendo o último a ser selecionado.

Diante disso, perguntei por que nenhum grupo havia escolhido o Haiti. As respostas que ouvi foram preocupantes: "não tem muita coisa boa pra estudar sobre eles, professor", "não quero saber deles", "é o país dos pretos".

É compreensível que os estudantes nem sempre se interessem por todos os conteúdos propostos em sala de aula. No entanto, ficou evidente que, nesse caso, o desinteresse estava diretamente ligado a posturas e visões racistas. Aproveitei aquele momento para destacar a relevância do papel dos negros na Revolução Haitiana e no processo de independência do país. Também conduzi uma conversa sobre o racismo presente nas falas e como ele se manifesta tanto nas relações escolares quanto na sociedade de maneira mais ampla.

Alguns dias depois, uma aluna negra da mesma turma me procurou para conversar. Relatou que enfrentava situações de racismo constantemente na escola, no trabalho, na rua, em quase todos os ambientes que frequentava. Relatou que, no trabalho, precisava se esforçar mais do que os outros para ser reconhecida, e que na escola os colegas faziam comentários ofensivos sobre seu cheiro, seu cabelo e sua cor. Conversei com ela sobre a importância de reconhecer esses episódios como racismo, de nomeá-los e de se posicionar sempre que possível.

Diante desse contexto, percebi a urgência de elaborar uma nova sequência didática voltada especificamente para a educação antirracista e a valorização histórica da população negra, Sequência Didática que é o Produto da Dissertação. A sala de aula precisa ser um espaço que promova o respeito, a escuta e o reconhecimento das contribuições dos povos negros na construção da história e da sociedade em que vivemos.

A escritora, psicóloga e artista interdisciplinar portuguesa Grada Kilomba (2019) utiliza a expressão "camada de tinta" para expressar como o racismo ainda é visto

como um fenômeno periférico e não no centro das relações, sendo algo do passado localizado nas margens e não um determinante das relações.

Kilomba (2019, p. 75) afirma que o racismo apresenta três características de modo simultâneo. A primeira delas é a “construção da diferença” sendo os diferentes aqueles que diferem do grupo que está no poder e que define as normas, como o branco é o grupo que detém o poder os que não são brancos são constituídos como diferentes. “A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os ‘outras/os’²³ raciais ‘diferem’. Neste sentido, não se é ‘diferente’, torna-se diferente por meio do processo de discriminação”.

A segunda característica apresentada pela autora são os “valores hierárquicos” que estão ligados com a construção da diferença. A hierarquização dos indivíduos produz um processo de inferiorização de determinados grupos, assim, “os valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como ‘a/o problemática/o’, ‘a/o difícil’, ‘a/o preguiçosa/o’, ‘a/o exótica/o’, ‘a/o colorida/o’ e ‘a/o incomum’ (Kilomba, 2019, p. 75-76). Para ela, estas duas primeiras características, construção da diferença e hierarquização dos grupos, formam o preconceito.

Por fim, a autora apresenta como terceira característica o poder: histórico, político, social e econômico. “É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, neste sentido, o racismo é a supremacia branca. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem este poder” (Kilomba, 2019, p. 76).

A construção da diferença, a hierarquização e o poder formaram a base do colonialismo. O colonialismo foi a forma brutal que classificou os sujeitos como raciais e criou o racismo, “a colonização foi uma forma de poder constituinte. [...] Na ordem colonial, a raça operava como princípio do corpo político, permitindo classificar os seres humanos em categorias distintas” (Mbembe, 2018, p. 109). O autor descreve como o sistema colonial foi criando o racista e naturalizando o racismo na sociedade. Segundo ele “a ordem colonial se baseia na ideia de que a humanidade estaria

²³ A primeira edição do livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, foi publicada originalmente em inglês, assim a autora na carta à edição brasileira explica a utilização de alguns termos nos gêneros feminino e masculino. Para a/o *outra/o*, o termo em inglês *other* é neutro, assim a autora fez a opção pelos dois gêneros, entre aspas e itálico.

dividida em espécies e subespécies que podem ser diferenciadas, separadas e classificadas hierarquicamente” (Mbembe, 2018, p. 123).

No Brasil o racismo é ainda velado, escamoteado, temos a falsa impressão de que não somos um país racista, que vivemos harmoniosamente entre brancos e negros, constantemente ouvimos expressões: “eu não sou racista”, “tenho até amigos negros”, “os negros que são racistas”, entre outras. Segundo Gomes (2001, p. 92) “o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade”.

Um fator que contribui para isso é o mito da democracia racial, o qual prega que não temos diferenças entre as raças, negando as violências sofridas pela população negra, e afirmando que houve uma mestiçagem na constituição da identidade nacional. Esse mito “difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (Brasil, 2004, p. 12). Abdias do Nascimento (2016, p. 111) nos ajuda na compreensão do termo mito da democracia racial, ao afirmar que:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para a designação do racismo no estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo nos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais do governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade. [...] Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilegio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora.

Esta falsa impressão de que não somos um país racista se deve em grande parte pelo mito da democracia racial. Como afirma Ribeiro (2019, p.18) “é preciso identificar os mitos que fundam as peculiaridades do sistema de opressão operado aqui, e certamente o da democracia racial é o mais conhecido e nocivo deles”. Diariamente podemos ler notícias sobre casos de racismo em diferentes setores e contextos sociais, na política, no esporte, no mercado de trabalho, na escola. O racismo ocorre independentemente da posição em que o negro se encontra, mesmo sendo um lugar de poder, aos olhos do racista, o negro sempre será subalternizado e deve estar num lugar inferior ao branco. O negro sempre irá carregar o estigma da cor, tendo que enfrentar desafios que o branco não necessita enfrentar.

Por racismo concordo com Almeida, o qual afirma que “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, que se manifestam por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em vantagens e privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem” (Almeida, 2020, p. 32). Para o autor o racismo possui um “caráter sistêmico”, no qual o processo de subalternidade e privilégios se distribuem e se constituem em diferentes âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.

Almeida (2020, p. 36) apresenta três concepções do racismo, sendo elas: individualista, institucional e estrutural. A concepção individualista são atos racistas praticados por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, são atos perceptíveis ou não de discriminação direta a alguém ou a um grupo racial, sendo que, por vezes, esta forma de racismo é negada, classificada apenas como preconceito. Aqui o racismo é concebido como uma forma de ‘patologia’ ou anormalidade, o racismo “seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo”. Esta forma de racismo acaba sendo mais perceptível e fácil de identificar, pois são ações mais diretas, contudo, quando identificada pode ser negada.

Já a concepção institucional é o resultado do funcionamento das instituições, onde grupos dominantes buscam homogeneizar as instituições e impor seus interesses políticos e econômicos, “o racismo [...] é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida, 2020, p. 37-38).

A concepção institucional do racismo tem o poder como elemento fundamental da relação racial, “assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade” (Almeida, 2020, p. 40). A manutenção do poder destes grupos depende da articulação e do estabelecimento de normas, padrões e regras de forma que seus interesses sejam institucionalizados, como que a instituição é a representação de seus interesses e o domínio se torna ‘natural’. Mais difícil de perceber, o racismo institucional é tão nocivo e violento quanto o individual, contudo, é mais difícil identificar o racismo quando este ocorre de forma mais direta.

A psicóloga Cida Bento (2022) contribui para uma melhor compreensão sobre o conceito de racismo institucional, ao afirmar que nas instituições existe um pacto, como que se fosse um acordo não firmado, não verbalizado para manter os privilégios dos brancos, no qual as relações são homogeneizadas e dominadas pelo poder dos

brancos, mantendo ferramentas e sistemas de valores que privilegiem o homem branco, o que ela define como sendo o pacto da branquitude.

É fundamental a compreensão desta diferenciação entre o racismo individual e institucional, no qual o primeiro tem um desvio ético nas ações individuais e o segundo é permeado pela dimensão do poder e a manutenção de regras e padrões que buscam resguardar o privilégio e o domínio de uma raça sobre a outra, onde ambos são permeados pelo pacto da branquitude.

Almeida (2020, p. 47) afirma que as instituições representam aquilo que é a estrutura social, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. O racismo é intrínseco na ordem social, está nas normas estabelecidas socialmente, nas instituições públicas ou privadas, que reproduzem o racismo presente na estrutura da sociedade, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social”. Uma sociedade na qual o racismo é a regra e que não existe uma atuação por parte das instituições para a superação da desigualdade racial, as práticas racistas irão se reproduzir de maneira ‘normal’, ou seja, serão naturalizadas.

Sendo o racismo sistêmico e que se manifesta no interior das instituições e de modo individual, Almeida (2020, p. 50) afirma que o racismo é estrutural, pois as instituições materializam as estruturas sociais, e que estas têm o racismo como um de seus componentes orgânicos. Assim,

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.

Para o autor o racismo se expressa na desigualdade política, econômica e jurídica, o racismo está na maneira que as normas políticas, econômicas e jurídicas se constituem, e a falta de representatividade nestes espaços é um agravamento para o racismo. Isto é perceptível se analisarmos a representatividade política no Congresso e/ou Senado. Atualmente, segundo a Agência Câmara de Notícias, com base na autodeclaração, são 27 negros e 107 pardos na Câmara dos Deputados, o que representa somente 26,12% do total de 513 Deputados, um número baixo em relação à porcentagem da população negra e parda no Brasil (como já citado é de 55,5%). Esse número vem aumentando a cada eleição, principalmente após a Emenda Constitucional 111/2021 que estabeleceu incentivos para candidaturas de

negros e mulheres. Esta emenda demonstra o quão é importante Políticas Públicas²⁴ eficazes na reparação dos direitos de negros e pardos, uma vez representados, estes serão ouvidos o que impactará na estrutura social, ou seja, na diminuição da desigualdade social e no combate ao racismo.

Compreender que o racismo é estrutural é fundamental, porém, não podemos pensar que por ser estrutural, não existem possibilidades ou meios de combatê-lo. Reconhecer que vivemos em uma sociedade racista é perturbador, que algumas práticas de nosso cotidiano reforçam o racismo, que o mesmo ocorre pelo silenciamento das populações negras, pela negligência no espaço escolar, pela falta de representatividade dos estudantes e da população negra, que existem formas sutis de racismo que passam despercebidas por um educador branco, que muitas vezes também caio nas armadilhas e não percebo como o racismo acontece em meu cotidiano. Assim, “entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas” (Almeida , 2020, p. 51-52). Isso não implica em tirar a responsabilidade do indivíduo racista, isto me obriga a ter uma postura crítica, ética e política e adotar práticas pedagógicas antirracistas eficazes.

O branco não se reconhece como um ser racializado, o critério da raça é sempre o diferente, aqueles que são distintos do branco. Bento (2022) e Schumann (2012) fazem uma análise sobre os estudos referentes à branquitude, afirmam que vários autores buscaram descentralizar os estudos sobre “os outros” e analisar os brancos, ou seja, a branquitude. Autores como Du Bois (1935), Fanon (1952), Memmi (1957), Guerreiro Ramos (1957) e recentemente as próprias autoras, fazem uma análise do modo como os brancos foram associando aspectos positivos à cor da pele branca, produzindo como norma e padrão o branco, obtendo privilégios e produzindo o racismo.

Antes de discutir sobre branquitude, cabe discorrer sobre meus motivos para esta discussão. Em primeiro lugar destacar meu lócus de enunciação, sou um homem branco, cisgênero, de classe popular, Professor de História, ocupo um lugar de poder e possuo privilégios pela minha condição racial construída historicamente no espaço

²⁴ Políticas públicas podem ser compreendidas como os princípios, os critérios e as ações que assegurem e proporcionem a gestão do estado na resolução de problemáticas nacionais. São as ações desenvolvidas ou não pelos governos direcionadas a estabelecer equidade social, visando a melhorias de qualidade de vida equilibrada e dignidade humana. (Franco, 2021, p. 63 apud Dias e Matos, 2019)

em que vivo. Ser consciente destas características que me constituem é o primeiro passo para compreender os benefícios e privilégios que pelo fato de ser homem branco obtenho na sociedade, mesmo que algumas vezes de forma inconsciente.

Outro aspecto de destaque é a falta de consciência da população branca sobre sua branquitude e conseqüentemente sobre seus privilégios. É rotineiro ouvir nos corredores da escola falas que expressam a branquitude, tais como: “eu já fui discriminado por ser branco”; “os negros que são racistas”; “falar de racismo não é necessário, pois temos poucos estudantes negros”; “para que mais um feriado? Este nem precisaria”; esta última mais recente referindo-se ao feriado do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, sendo que todos os demais feriados estão ligados ao cristianismo e/ou a movimentos liderados por brancos. O espaço escolar e o currículo são pensados por uma maioria branca e para a maioria branca, embora historicamente haja uma luta por parte de intelectuais e educadores negros e brancos solidários na luta antirracista, a própria Lei 10.639/03 expressa esta luta.

A consciência de minha identidade racial e da branquitude que permeia as relações em diferentes espaços sociais e, conseqüentemente, o escolar, me leva a um compromisso ético e político com as vítimas do racismo. Como professor de História sei da importância que o Componente Curricular tem na formação de uma consciência crítica dos estudantes. As escolhas, a disposição dos conteúdos, a forma de abordagem ao tratar temas relacionados à História e a Cultura Afro-brasileira, a valorização das personalidades negras históricas e sua luta pela libertação, contribuem para a Educação Antirracista e para a formação das identidades dos estudantes. É fundamental que o estudante branco seja consciente dos privilégios da branquitude, que tome posição diante do racismo, que a luta antirracista seja de todos, para que, assim, as relações sejam equânimes.

Fanon (2020, p. 27) retrata como o colonialismo e o poder da branquitude afetam o negro martinicano. O autor faz uma análise histórica e psicológica da relação entre colonizador e colonizado, de como o colonialismo europeu produziu no homem e na mulher martinicano um complexo de inferioridade a ponto de quererem ser brancos, “a civilização branca e a cultura europeia impuseram ao negro um vazio existencial”. Assim, “o negro quer ser como o branco. Para o negro, há um só destino. E ele é branco” (Fanon, 2020, p. 239). Deste modo, o colonialismo criou um modelo de humano verdadeiro, o homem branco, o homem bom, o modelo do ser; criou

também o não ser, o homem negro, mal, malicioso, feio, aquele que precisa ser temido e abandonado.

O colonialismo europeu racializou as populações autóctones, impondo um sistema opressor e produzindo a branquitude, um modelo de “pessoa ideal”, fazendo com que estas buscassem uma humanidade presente no homem branco europeu. Ainda hoje podemos perceber como este modelo de sociedade está constituído, os padrões de beleza estabelecidos é da mulher e do homem branco, a religião é a do branco, na grande mídia os repórteres e apresentadores são brancos, por outro lado, são as mulheres negras que recebem menor salário, a população carcerária é em sua maioria de jovens negros, as vítimas de morte violenta são a maioria negros, o poder policial é proporcionalmente mais violento com os negros do que com os brancos, os maiores índices de abandono escolar e de reprovação são de estudantes negros, entre outros exemplos que elucidam como o colonialismo produziu este modelo de sociedade no qual uns são cidadãos de bem e outros consequentemente são maus.

A identidade racial branca se desenha na branquitude e possui naturalmente privilégios em diferentes situações, de forma consciente ou mesmo inconscientemente o branco obtém vantagens sobre o negro. O branco não se vê como produtor dos problemas raciais, o branco se vê como normal nas relações raciais com o negro, o branco relega ao negro os problemas existentes nas estruturas racistas, “é o estudante que não quer estudar”, “tem trabalho, eles que não querem trabalhar”, “os negros que são racistas”, são falas comuns que expressam como a branquitude está intrínseca no branco, mesmo sem ele perceber.

A psicóloga Maria Aparecida da Silva Bento estuda as relações entre raça, racismo e a branquitude no mercado de trabalho desde a década de 1990. Propõe um deslocamento no olhar sobre a análise das relações raciais, pois, geralmente se analisa os impactos negativos sobre os negros e pouco se analisa os impactos positivos sobre os brancos, assim, “trata-se de compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os ‘outros’ racializados, [...] para o centro, onde foi colocado o branco, o universal” (Bento, 2022, p. 15). A autora destaca que os estudos sobre o período da escravidão geralmente analisam os aspectos negativos para o negro, contudo, “os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios” (Bento, 2002, p. 46).

Este deslocamento se torna um mecanismo importante para a tomada de consciência sobre a branquitude, compreender-se como branco e reconhecer os privilégios da branquitude, pois mesmo o branco de classe popular e/ou progressista obtém vantagens sobre o negro. Ao analisar os estudos de Matthew Hughey sobre como os brancos se posicionam diante da branquitude, Bento (2022, p. 63-64) afirma que, mesmo o branco não aceitando ou querendo ele tem privilégios, “a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam pobres ou antirracistas”. A autora analisa como as relações são pautadas pelo privilégio do branco em relação ao negro, como se existisse um pacto não firmado pelos brancos para obter e manter seus espaços de poder, centralizando o branco e invisibilizando os outros, a este pacto ela dá o nome de pacto da branquitude.

Assim vem sendo construída a história de instituições e da sociedade onde a presença e a contribuição negras se tornam invisibilizadas. As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem, um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas e sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculinos e brancos. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter os privilégios. (Bento, 2022, p. 17-18).

Bento (2022, p. 32) afirma que esse pacto possui um caráter narcísico e de autopreservação, pois as formas de manter os privilégios são negadas e muitas vezes silenciadas, é um acordo não verbalizado no qual o branco é visto como norma, como universal, é preciso ver “o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gera aversões ao que é estranho, diferente. E como se o diferente, o estranho pusesse em questão o “normal”, o “universal” exigindo que se modifique”.

Para a autora esse pacto narcísico se caracteriza pela manutenção de uma maioria branca nos espaços de poder, e “neste processo, é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostra uma das características do pacto narcísico da branquitude” (Bento, 2022, p. 19). Contudo, a manutenção destes espaços de poder precariza ainda mais a vida da população negra, gerando vários problemas sociais. Na escola isto se demonstra pelos altos índices de reprovação e abandono escolar

por parte dos negros, uma vez que estes não se veem representados dentro do espaço escolar.

É importante entender que neste processo de racialização a branquitude se reconhecem como universal e faz de sua identidade racial uma norma e um padrão, e esta ideia de superioridade racial ainda perdura no imaginário e se expressa no cotidiano. A psicóloga Lia Vainer Schucman (2012, p. 23-24) busca definir o que é branquitude e quem são os sujeitos que ocupam os lugares sociais da branquitude, sendo que “ser branco e ocupar o lugar simbólico de branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam”. Neste sentido,

a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (Schucman, 2012, p. 24).

Não é possível separar o conceito de branquitude sem relacioná-lo às estruturas de poder, pois as posições que os sujeitos ocupam produzem efeitos sobre si mesmos e sobre os outros. O que se percebe é que existe uma hegemonia branca nos espaços de poder, e segundo Almeida (2020) a manutenção deste poder depende da organização do grupo dominante em impor seus interesses através de regras e padrões, assim, o poder da branquitude nas instituições e suas artimanhas para manter-se no poder produzem uma ideia de naturalização do branco nestes espaços, como se fosse um direito natural de estar ali e tudo o que “ameaça” este espaço de poder deve ser combatido. Para Schucman é preciso pensar o poder da branquitude “como uma rede na qual os sujeitos brancos estão conscientes ou inconscientemente exercendo-o em seu cotidiano por meio de técnicas, procedimentos, fenômenos ou mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdade racial” (Schucman, 2012, p. 23).

Outro elemento ligado à branquitude são os privilégios e vantagens obtidos, mesmo que de forma imperceptível. O branco não é visado pelo poder policial, tem mais facilidades em obter créditos ou financiamentos, o estudante branco é visto com bons olhos na sala de aula e é posto em locais de destaque na escola, o branco não tem necessidade de se preocupar em esquecer as chaves do condomínio ou sair sem documentos, em uma entrevista de emprego o branco geralmente é bem-quisto,

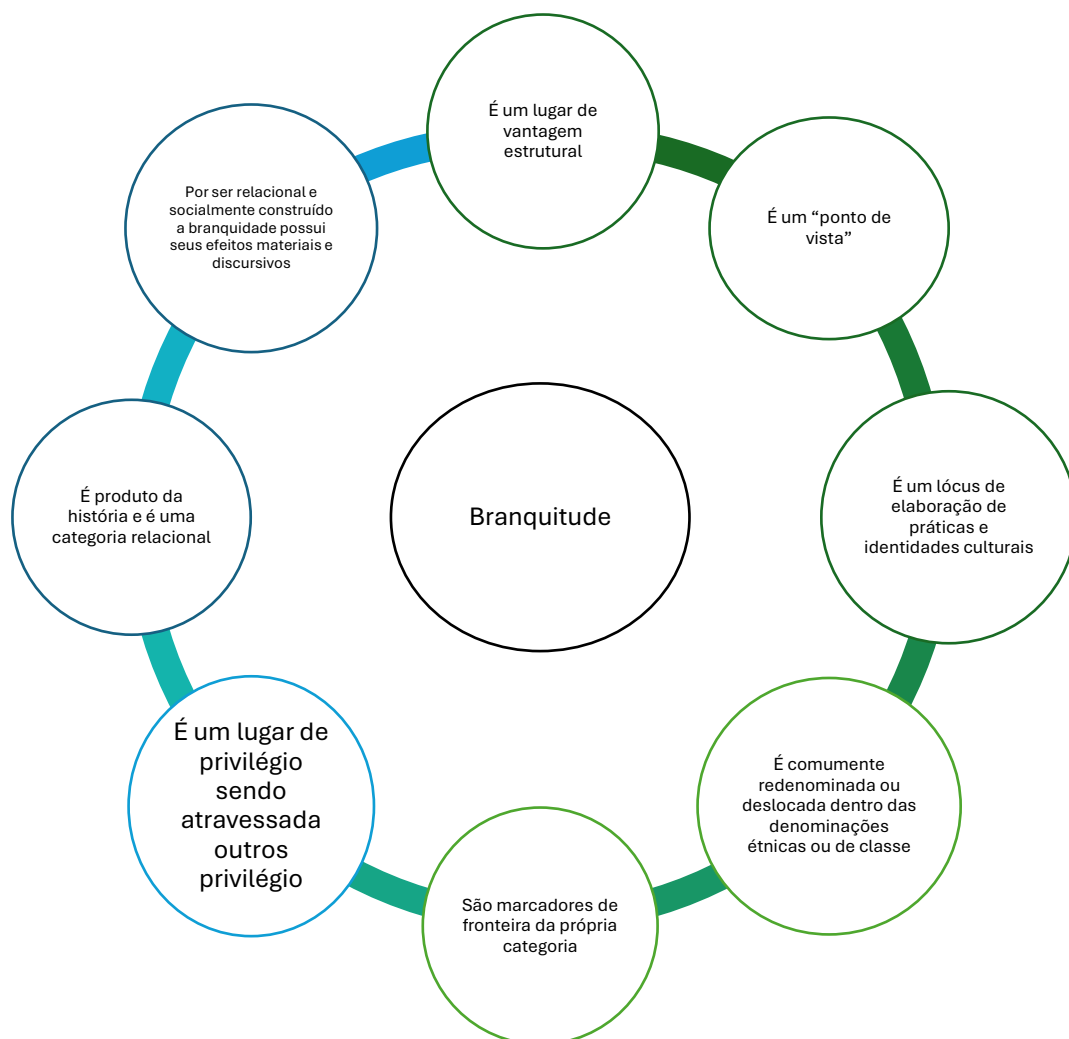
enfim, são muitos exemplos que podem explicitar o quanto o branco tem ou obtém vantagens e privilégios. Schucman (2012, p. 26) afirma que grande parte dos brancos têm vantagens com este sistema opressivo e racista, “pois são os mecanismos racistas que fazem com que a população branca tenha vantagens no preenchimento das posições de estrutura de classes que comportam privilégios materiais e simbólicos mais desejados”.

A socióloga britânica Ruth Frankenberg (2004, p. 308), precursora dos estudos sobre branquitude, afirma que para compreender a branquitude é preciso relacioná-la com o processo de construção da raça, classifica o constructo da raça como a mais terrível e “a mais violenta da história humana”. Para a autora, “um dos desafios do exame crítico da branquidade está em nos atermos à irrealidade da raça, ao mesmo tempo que aderimos tenazmente ao reconhecimento de seus efeitos sumamente reais”.

Segundo a autora a branquitude é construída, marcada e visível, apesar de muitas vezes ser posta com caráter de invisibilidade e não-marcada ou ser percebida por uns e por outros não, como se ela estivesse num *continuum* ‘ser vestida e ser despida’. Frankenberg afirma que a branquitude deve ser pensada a partir de sua localização nas sociedades, e define oito pontos que ajudam a compreender a branquitude²⁵.

²⁵ A autora Ruth Frankenberg (2004) utiliza o termo branquidade, aqui utilizo o termo branquitude, o mesmo utilizado pelas autoras Cida Bento (2022) e Lia Vainer Schucman (2012). Os termos são distintos, porém expressam o mesmo significado.

Gráfico 1: Pontos estabelecidos por Frankenberg que definem Branquitude.



Fonte: Elaborado pelo autor (Frankenberg, 2004, p. 312-313).

Considerando os oito pontos apresentados por Frankenberg (2004, p. 312-313), a branquitude é compreendida como uma construção histórica e uma posição relacional, estruturalmente privilegiada nas sociedades que foram e são marcadas pelo racismo. Ela constitui um lugar de vantagem, que opera de maneira, muitas vezes, invisível e naturalizada, sendo tratada como padrão universal. Para a autora a branquitude também é um ponto de vista, uma forma de se perceber, perceber o mundo e "o outro". Conforme destaca a autora, "como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio", ou seja, é atravessada por outros marcadores sociais como classe, gênero ou etnia, estes a modificam, mas não podem anulá-la. Além disso, a inclusão, em diferentes tempos e espaços, de determinados grupos na categoria "branco", pode ser

uma questão de disputa, “são marcadores de fronteira da própria categoria”, revelando que a branquitude é histórica/socialmente construída conforme o contexto.

O poder ou pacto da branquitude, conforme nos apresenta Bento (2020), se apresenta como uma estrutura fortemente enraizada, sendo um produto da história, que se manifesta em diferentes situações, conferindo à população branca posições de privilégio material e simbólico. Diante desse cenário, surgem questões fundamentais para o ensino de História: De que maneira é possível perceber os múltiplos privilégios associados a essa posição racial no cotidiano escolar e social? Como promover uma educação que leve os estudantes a questionarem os privilégios da branquitude e associe essa categoria às estruturas racistas? É possível ser branco e adotar uma postura antirracista de forma comprometida e ética?

Bento (2002), ao analisar a obra de Janet Helms (1990), destaca que é possível um branco ser antirracista. No entanto, para que isso ocorra, é preciso o branco reconheça suas vantagens políticas, socioeconômicas e culturais que lhe foram historicamente conferidos, o que não é um processo simples. Para o antirracista branco é uma vigilância constante para não transmitir e perpetuar os privilégios e não cair nas armadilhas do racismo. Tal postura demanda um compromisso ético e político de se posicionar diante do poder da branquitude e do racismo, um dos meios é a educação para as relações étnico-raciais, bem como pelo apoio às Políticas de Ação Afirmativas e à legislação que busca reparar e minimizar os efeitos históricos do colonialismo europeu.

3. SEGUNDO CAPÍTULO

LETRAMENTOS, ENSINO DE HISTÓRIA E REDES SOCIAIS NA INTERNET: DA TEORIA À PRÁTICA

Se os estudantes são capazes de fazer sentido do passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele, e em simultâneo ser capaz de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, se tal acontecer talvez possa afirmar-se que os estudantes são historicamente letrados. (Lee, 2008, p. 11).

Como dito no capítulo anterior, o processo de racialização, produzido pelo colonialismo europeu, instituiu uma lógica hierárquica entre os seres humanos, baseada em construções sociais da raça. Essa lógica classificatória atribuiu superioridade ao branco, ao mesmo tempo em que desumanizou e marginalizou as populações africanas, afrobrasileiras e indígenas. Esse sistema racial, longe de ser apenas um resquício do passado, continua operando de maneira estrutural no tempo presente, sustentando discursos e práticas racistas. Neste contexto, o ensino de História, tem papel fundamental na formação de estudantes críticos e conscientes de seu papel como cidadãos, oferecendo práticas pedagógicas que buscam problematizar essas heranças coloniais, analisando processos históricos de dominação, silenciamentos e resistências. Ao promover uma abordagem plural e antirracista, o ensino de História contribui para a valorização das identidades historicamente marginalizadas e para a construção de uma consciência crítica comprometida com a equidade.

Neste capítulo trago para o debate o Letramento Racial Crítico como possibilidade pedagógica para que os estudantes compreendam suas identidades raciais, e sejam também sujeitos ativos no combate ao racismo. Com o intuito de promover uma abordagem crítica acerca do colonialismo e do racismo estrutural (Almeida, 2020), apresento uma Sequência Didática que propõe a problematização desses fenômenos históricos e suas permanências no tempo presente. A proposta busca destacar o protagonismo da população negra por meio do estudo das resistências à escravidão e das lutas por liberdade. A Sequência Didática será apresentada neste capítulo e encontra-se também descrita de forma detalhada como anexo do trabalho. Ressaltar esses aspectos históricos, valorizando personalidades negras históricas, contribui para o desenvolvimento do letramento racial e para a

formação de uma consciência crítica nos estudantes. Para fundamentar essa proposta, utilizo diferentes autores que discutem o conceito de letramento, como: Soares (2009); que aborda o letramento como prática social; Lee (2006), que apresenta o conceito de literacia histórica; Freire (1989, 2005 e 2018), que traz a dimensão do letramento crítico; Ferreira (2014, 2015a, 2015b) e Pereira e Lacerda (2019), que apresentam o conceito de Letramento Racial Crítico.

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, o acesso e a produção do conhecimento se tornaram mais democráticos. Atualmente, um grupo, ou mesmo um único indivíduo, pode disseminar conhecimento e informação a diferentes públicos, descentralizando o controle do acesso e difusão da informação dos meios tradicionais de comunicação. Contudo, essas informações e conhecimentos nem sempre são produzidos e replicados de maneira crítica e com veracidade, produzindo desinformação e impactando negativamente a formação e as decisões da sociedade.

Os estudantes estão inseridos no espaço virtual e buscam nichos que são de interesse pessoal. Neste sentido, procuro abordar como o cyberspaço (Levi, 1999) e as redes sociais na internet (Recuero, 2009 e Recuero, Bastos e Zago, 2020), configuram-se como ambientes de interação, produção cultural e construção de conhecimento, onde os estudantes não apenas consomem, mas também produzem conhecimentos e influenciam suas formas de ser, afetando também suas conexões.

Deste modo, como estratégia de ampliação das atividades desenvolvidas em sala, o *Instagram* foi utilizado como ferramenta educativa, tanto para a utilização de fontes para a Sequência Didática quanto para espaço de divulgação das produções dos estudantes. Essa escolha teve como finalidade ampliar o alcance das discussões e dos materiais produzidos em sala, bem como dar visibilidade a conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira, por meio de uma abordagem acessível e com possibilidade de engajamento dos estudantes no *Instagram*.

3.1 LETRAMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Todo estudante traz consigo uma bagagem, conhecimentos adquiridos em diferentes espaços, como a família, a igreja, a rua, o grupo de amigos, as redes sociais virtuais etc. Esses saberes fazem com que cada um tenha uma visão de mundo, moldada pelas experiências individuais e coletivas. A escola, como instituição de

ensino responsável pela sistematização do conhecimento, tem a responsabilidade de mediar o acesso a saberes científicos, promovendo a alfabetização e o letramento no sentido mais amplo. Neste processo, conhecimentos são construídos, ressignificados e transformados de acordo com o percurso formativo do estudante e suas interações com o mundo. Esse processo é dinâmico, contínuo e não linear, no qual novas vivências são constantemente incorporadas e reinterpretadas conforme o contexto histórico, cultural, social e pessoal de cada estudante.

Nesta interconexão entre os saberes escolares e os conhecimentos oriundos da realidade de cada estudantes, os conteúdos historicamente constituídos são apropriados no espaço escolar de diversas maneiras por cada indivíduo. Portanto, a assimilação do saber escolar não ocorre de maneira homogeneia, cada estudante se apropria de maneira singular dos conceitos e conteúdos abordados em sala.

Como professor de história, tenho a preocupação de como os estudantes irão compreender as narrativas históricas e os conceitos abordados, de que forma adquirem o conhecimento histórico e como o articulam com suas vivências e com o tempo presente.

Abordar o conceito de letramento faz sentido de acordo com a proposta da dissertação, pois, um dos objetivos é que os estudantes possam transmitir os conhecimentos adquiridos em sala e que também sejam agentes de transformação em seus espaços. A prática do letramento vai além de possuir a habilidade de ler e escrever e de se apropriar de conhecimentos já construídos, o letramento é a habilidade de relacionar o conhecimento adquirido com o contexto.

Paulo Freire (1989) aborda o letramento como sendo um exercício que envolve a compreensão da palavra escrita relacionada com o mundo. Para o autor, antes de aprender os códigos escritos, o estudante possui uma leitura de mundo, e esses dois aspectos estão mutuamente relacionados. Assim,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1989, p. 9).

Magda Soares (2009, p. 17) afirma que o termo letramento passou a ser utilizado no campo educacional a partir da segunda metade da década de 1980. A autora investiga a etimologia da palavra letramento, e recorre a palavra inglesa *literacy*

para explicar seu significado. O termo vem do latim *littera*, que significa letra, acrescido do sufixo – cy, indica qualidade ou estado de ser. Assim, “literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” e de forma “implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.

O historiador Peter Lee (2006) introduz o conceito de *literacy* para o campo do ensino de História, traduzido para a língua portuguesa, como literacia, remete a habilidade de ler, escrever e as práticas sociais destas habilidades. No contexto específico do ensino de História, refere-se à capacidade do indivíduo de compreender e interpretar o passado de forma crítica, mobilizando conhecimentos históricos de maneira significativa, ou seja, a habilidade de ler historicamente a partir do tempo presente. O autor afirma que,

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante. (Lee, 2006, p. 134).

Assim, a literacia histórica não se limita à aquisição de informações sobre o passado, mas configura-se como um processo formativo que conduziria o estudante a sair do senso comum desenvolvendo uma consciência histórica, ou seja, a capacidade de operacionalizar sua existência no tempo e orientar sua vida prática.

Inserido no campo da Educação Histórica, Lee (2006) busca operacionalizar o conceito de literacia histórica a partir dos estudos sobre Consciência Histórica desenvolvidos por Jörn Rüsen, com ênfase na matriz disciplinar apresentada pelo autor. Lee (2006, p. 133) destaca que a matriz disciplinar de Rüsen “conecta a história e a vida prática cotidiana”, assim, o “conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz”. Nessa perspectiva, o autor argumenta que os interesses e as experiências pessoais orientam nossa compreensão histórica, e que essa compreensão, por sua vez, serve como uma guia temporal.

É nesse contexto que se fundamenta a concepção de literacia histórica defendida pelo autor, uma vez que ela conduz o estudante à compreensão histórica

de forma crítica e consciente, permitindo que ele reconheça suas próprias ações no tempo. Quando o estudante consegue

[...] reconhecer a história como algo que transcende a orientação de “senso comum”, mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações no mundo cotidiano, a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia histórica. (Lee, 2006, p. 134).

É fundamental que os estudantes desenvolvam uma compreensão sobre a história, partindo de suas próprias experiências no tempo presente, conforme afirma o autor, “uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história” (Lee, 2006, p. 134). Nesse sentido, não basta compreender o conceito de racismo de forma conceitual e em termos abstratos, é necessário conhecer suas raízes históricas, seus desdobramentos ao longo do tempo e como continua se manifestando no tempo presente.

Para ele a literacia histórica deve possibilitar o desenvolvimento de uma estrutura histórica utilizável. Sendo que a “compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado” são os princípios que levam os estudantes a se orientarem no tempo, percebendo o presente e o futuro no contexto do passado, promovendo uma consciência histórica. Uma estrutura histórica utilizável permitiria ao estudante analisar, perceber mudanças e permanências, assimilar novas histórias, assim, para o autor, a estrutura histórica deve ser aberta, suscetível a mudanças e testes. Nesse processo, cada estudante desenvolverá sua própria estrutura histórica, construída a partir de suas experiências, conhecimento histórico adquirido e contextos socioculturais, motivo pelo qual “diferentes alunos sairão da escola com diferentes estruturas” (Lee, 2005, p. 142).

A capacidade de relacionar o aprendido à realidade torna o estudante um cidadão com habilidade de posicionar-se socialmente em diferentes condições e espaços. Soares (2009, p. 37) afirma que alguém letrado passa por mudanças sociais e culturais significativas, “a pessoa letrada já não é a mesma (...) ela passa a ter uma outra condição social e cultural (...) sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente”. A autora defende que,

[...] a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro

estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. (Soares, 2009, p. 38).

Existe uma diferença substancial entre a capacidade de ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado, e como o estudante utilizará a escrita e a leitura, como irá se apropriar da escrita e da leitura e a capacidade de articulação com o seu meio social, ou seja, o letramento. Assim, letrado “é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2009, p. 40).

A prática do letramento e da literacia histórica (Lee, 2006) possuem uma dimensão social do conhecimento adquirido. Não é suficiente escrever e ler textos, é preciso interpretá-los a partir de um contexto. No ensino de história o letramento é fundamental para que o estudante se compreenda como sujeito histórico, que busque através dos saberes científicos posturas éticas e políticas em sua vida prática.

Não basta que o estudante apenas leia um texto sobre um fato histórico, como, por exemplo, o Período Colonial; é essencial que, com a mediação do professor, ele compreenda conceitos como colonialismo, racismo, escravidão, resistências, entre outros, e consiga relacioná-los com o contexto atual. De que maneira o Período Colonial influencia a realidade atual do nosso país? Quais heranças desse período ainda são perceptíveis na sociedade brasileira? Quais os efeitos diretos que o colonialismo teve e ainda tem sobre a população negra?

A realidade do nosso país é profundamente marcada por esse período, com permanências que reverberam nas desigualdades sociais, no racismo estrutural e na marginalização da população negra. O colonialismo e a escravidão deixaram marcas profundas, visíveis nas disparidades de acesso a direitos e oportunidades, além das consequências sociais e econômicas que ainda afetam essa população, como a exclusão e a falta de mobilidade social. No entanto, é importante destacar que, durante o período da escravidão, houve diversas formas de resistência por parte da população negra, como fugas, greves, quilombos e revoltas, que foram fundamentais para a luta contra a opressão e a libertação dos escravizados.

A partir das reflexões aqui apresentadas e da necessidade que meus estudantes tinham em compreender esses conceitos, percebendo como ainda impactam no tempo presente, elaborei uma Sequência Didática intitulada: *Escravidão e resistência: o protagonismo negro no processo de libertação*. Ao selecionar o tema a ser trabalhado, procurei abordar um conteúdo que possibilitasse discutir o

colonialismo, a branquitude e o racismo, ao mesmo tempo em que evidenciasse o protagonismo da população negra durante esse período histórico. A Sequência Didática, com duração prevista de 10 aulas, foi planejada para a 2ª Série do Ensino Médio da EEB Bruno Heidrich, dividida em três momentos e será apresentada ao longo deste capítulo.

Sou Professor de História ACT há 05 anos nesta escola, sendo que destes, 01 ano como Professor Orientador do Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os demais em sala como professor do Componente Curricular. Durante este tempo a proposta curricular para o Ensino Médio sofreu algumas alterações. No ano de 2021, a 2ª do Ensino Médio tinha 02 aulas semanais de História. Já em 2022, passou a ser somente 1 aula semanal para História e vários outros Componentes Curriculares, de forma a dificultar o desenvolvimento das aulas. Em 2023, nova mudança, o Componente Curricular de História passou a ter 01 aula semanal para História e 01 aula semanal para Aprofundamento em História. Para o ano de 2024 nova mudança, sendo que retornaram as 02 aulas semanais.

Figura 1: Vista da entrada da EEB Bruno Heidrich, 2025.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Em 2024, atuei como Professor Orientador do Laboratório de Ciências Humanas. Ao longo do ano, a 2ª Série teve três diferentes professores de História e, nos períodos em que um professor desistia e outro assumia as aulas, lecionei como

substituto. Ressaltar esse contexto é fundamental, pois nem sempre o professor que assume essas aulas possui formação específica na área. Essa rotatividade compromete a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, fragmentando o conhecimento dos estudantes. Além disso, as escolhas pedagógicas de cada professor, em relação aos conteúdos abordados e às metodologias aplicadas, conduzem o percurso formativo de maneira distinta, o que pode gerar lacunas significativas no aprendizado.

Foi neste contexto que planejei e apliquei a Sequência Didática. A turma selecionada, além dos motivos já apresentados, é uma turma que possui uma diversidade dentre os estudantes, 2 negros, 8 pardos e 18 brancos, sendo que deste total, 2 estudantes possuem laudo, portanto, a turma tem o acompanhamento de uma Segunda Professora. Por ser uma escola situada em um município pequeno, há somente uma turma de 2ª Série do NEM. São 28 estudantes vindos de diferentes espaços do município, desde o centro até localidades longínquas do interior.

Ao definir o tema e a turma na qual a Sequência Didática seria aplicada, elaborei seus objetivos. O objetivo geral busca problematizar o sistema escravista derivado do colonialismo, compreendendo sua estruturação, permanências e as violências a ele associadas, apresentando as formas de resistência e o protagonismo negro no processo de libertação, de modo a promover uma educação antirracista. Os objetivos específicos visam: Compreender o processo de escravização e as violências do colonialismo; Explorar as formas de resistências ao sistema escravista, dentre elas, as fugas, rebeliões, mocambos e quilombos; Conhecer e valorizar personalidades negras na luta pelo processo de abolição da escravidão; Utilizar a análise histórica e a valorização do protagonismo negro para desenvolver práticas educacionais que promovam a educação antirracista.

Quando o estudante é capaz de estabelecer conexões temporais entre o passado e o presente, ele vai além da simples memorização de fatos históricos, datas e personalidades históricas. Ao analisar criticamente a história e relacioná-la com as realidades contemporâneas, o estudante constrói uma visão mais profunda e reflexiva sobre as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que moldaram e ainda impactam a sociedade no tempo presente. Esse exercício de interpretação e contextualização histórica constitui um elemento central no desenvolvimento da *literacia histórica*, ao permitir que o sujeito se situe no tempo de forma crítica e consciente.

A partir disso, procurei elaborar uma proposta metodológica que contemplasse os objetivos estabelecidos e proporcionasse aos estudantes uma leitura crítica sobre o colonialismo e seus impactos no tempo presente. Inicialmente, foram utilizadas fontes imagéticas e anúncio de jornais, que representassem as violências impostas e a objetificação da população negra durante o período escravocrata, favorecendo a análise histórica por meio de recursos visuais que despertem reflexões sobre as práticas desumanizadoras do sistema escravista. Juntamente com as fontes, os estudantes foram convidados a sintetizar suas reflexões e análises através de um questionário. Após a socialização sobre suas impressões, os estudantes definiram três palavras como síntese deste momento inicial e produziram uma nuvem de palavras sobre colonialismo no *Mentimeter*²⁶.

A seguir, apresento alguns exemplos das fontes, que retratam de forma expressiva a brutalidade e o domínio do colonialismo sobre os corpos escravizados.

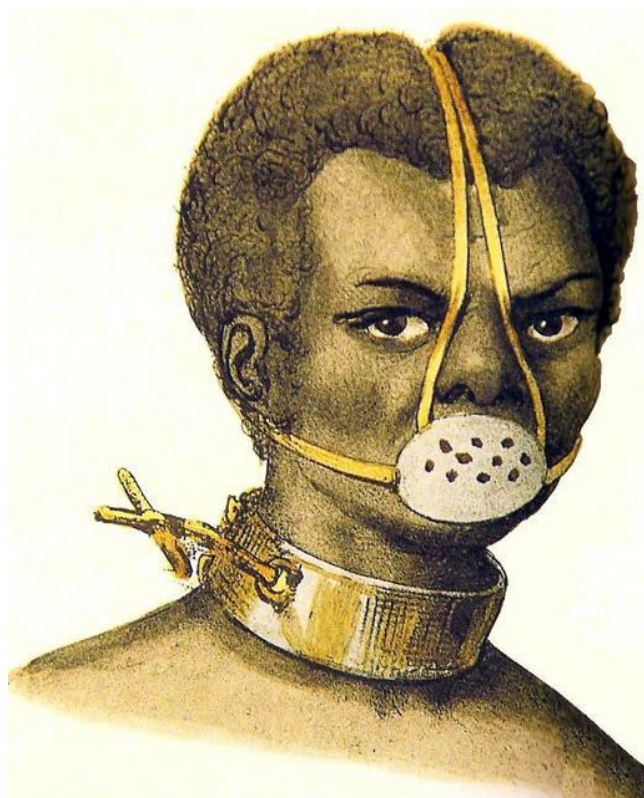
Figura 2: Capatazes punindo escravos em uma propriedade rural, Jean-Baptiste Debret



Fonte: Viagem Pitoresca ao Brasil, entre 1768 e 1848. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slavery_in_Brazil,_by_Jean-Baptiste_Debret_\(1768-1848\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slavery_in_Brazil,_by_Jean-Baptiste_Debret_(1768-1848).jpg) Acesso em: 26 ago. 2024.

²⁶ Para a produção da nuvem de palavras será utilizado o site: <https://www.menti.com/>.

Figura 3: Anastácia, Jacques Etienne Arago



Fonte: <https://www.geledes.org.br/estilhacar-as-mascaras-do-silenciamento/>. Acesso em 26 de ago. 2024.

Figura 4: Anúncio de escravizados em jornais do Século XIX.

Fugiram

da fazenda da Boa Vista de Pirassununga no dia 20 do corrente os escravos seguintes :

Simão 25 annos, preto, altura regular, sem barba e desdentado, tendo na mão direita só do's dedos indicador e pollegar, e um caroço nas costas do lado esquerdo.

Gregorio 25 annos, preto fulla, sem barba, falta de dentes na frente, e pernas finas.

Quem os entregar na referida fazenda a Manoel Francisco da Silveira será gratificado com cem mil réis de cada um.

Pirassununga, 29 de Junho de 1886.

3—3 Manoel Francisco da Silveira.

Fonte: <https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/>. Acesso em: 28 de ago. 2024.

Essas fontes imagéticas são impactantes e desempenham um papel fundamental ao instigar os estudantes a refletirem sobre as múltiplas formas de violência exercidas durante o período escravocrata, bem como sobre os mecanismos de produção e reprodução do racismo, aliados à ideia da superioridade branca sobre a população negra. O contato com essas imagens e a mediação do professor, associado a questionamentos críticos sobre o contexto histórico que elas refletem, e como contribuem para uma narrativa histórica que justificasse a dominação colonial europeia, auxiliam no processo de desconstrução de narrativas hegemônicas sobre a história, e como ela foi contada, muitas vezes, a partir de uma perspectiva eurocêntrica, silenciando vozes e apagando experiências de resistência da população negra.

Esse processo de compreensão e reflexão torna o ensino de História um instrumento de formação crítica e cidadã, ampliando a visão de mundo do estudante e contribuindo para sua conscientização e engajamento no presente. Quando isso ocorre, o estudante vivenciou o processo de letramento, pois este está atrelado à criticidade, às habilidades de comparação e a interferência no mundo.

Isto porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro. (Schmidt, 2009, p.15).

Conforme abordado, o letramento/literacia histórica está atrelado às práticas sociais, ou seja, ao modo como absorvemos nos diferentes espaços (família, escola, rua, mídias sociais, entre outros) os conhecimentos historicamente produzidos e os relacionamos com nossa realidade. Dentro do contexto racial, o letramento é a habilidade que os indivíduos têm de reconhecer sua identidade racial e, assim, relacionar-se com os demais de forma respeitosa e equânime.

3.1.1 Letramento Crítico: da leitura à prática reflexiva

Conforme dito acima, a prática do letramento é fundamental para que o estudante se compreenda como sujeito. A escola não é o espaço exclusivo para o letramento, este extrapola os muros escolares, embora, é a escola um espaço privilegiado para o letramento, pois, dispõe de diferentes áreas do conhecimento,

contém uma pluralidade de pensamentos, aborda vários conceitos, enfim, é na escola que os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes são reforçados, reformulados, expandidos e confrontados com novas perspectivas. A escola, nesse sentido, é o espaço essencial para a construção do letramento crítico, pois possibilita aos estudantes não apenas a aquisição da capacidade de leitura e escrita, mas também a reflexão sobre seus usos em diferentes contextos sociais e culturais.

A criticidade é um dos aspectos fundamentais para que os estudantes desenvolvam habilidades que os torne cidadãos conscientes e atuantes em suas realidades. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) apresenta dez competências gerais às quais, ao longo da Educação Básica, os estudantes podem adquirir através do desenvolvimento das aprendizagens essenciais, sendo que quatro destas abordam a crítica de maneira direta.

Freire (2018, p. 52) opõe-se ao modelo tradicional de educação, onde o professor é o detentor do conhecimento e os estudantes os receptores, para o autor este modelo, o qual chama de “educação bancária”, não leva o estudante à crítica e o mantém numa situação opressora. O autor, contrapõe este modelo discutindo a educação a partir de uma abordagem reflexiva, libertadora e transformadora, na qual os estudantes são sujeitos e tenham condições de atuar na realidade. Assim, “a práxis (...) é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Propor práticas pedagógicas que levem o estudante a posicionar-se criticamente exige um deslocamento por parte do professor, saber escutar, dialogar e estar atento à realidade dos estudantes, pois, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2005, p. 26) e “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (Freire, 2005, p. 22, grifos no original).

Não é o caso de negar o conhecimento do professor e/ou os “saberes escolares” (Monteiro, 2007), mas, de escolhas. Escolher um dos princípios fundamentais da educação, o princípio democrático, sem ele, a educação seria manipuladora e serviria a ideologia dominante. Para Freire (1989, p. 18), uma proposta crítica e democrática da educação, o educando “se insere num processo criador, de que ele também é sujeito”. O letramento crítico exige a compreensão da palavra e a inserção na realidade. Deste modo,

[...] na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (Freire, 1989, p. 18).

Freire (2005, p. 30) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e que nesta relação, o professor, tem o papel de investigar a razão de alguns desses saberes e sua relação com os conteúdos ensinados. Desta forma, a educação tem mais significado. O autor insiste na compreensão crítica do ato de ler, onde a leitura do mundo ocorre antes da leitura da palavra, porém, estas estão em uma relação intrínseca, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13).

Consciência é letramento, é prática, é agir na realidade. Práticas pedagógicas libertadoras, próximas à realidade do estudante, participativas, nas quais o estudante também é pesquisador e desenvolva uma consciência histórica, são fundamentais para o desenvolvimento do letramento crítico. Como afirma Freire (2018, p. 72-73), “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica”. Assim, o letramento crítico exige mais do que o acúmulo de saberes, requer uma ação transformadora, comprometida com a realidade concreta dos sujeitos, em que a reflexão e a prática se entrelaçam como verdadeira práxis.

Quanto mais os estudantes se envolvem no processo de aprendizagem, mais eles se tornam sujeitos e protagonistas do aprendizado. Freire (2005, p. 25), defende que quanto mais criticamente envolvidos os estudantes estejam no processo de aprender, mais desenvolverão uma “curiosidade epistemológica”. Curiosidade epistemológica torna as perspectivas diversas, e dão diferentes sentidos de ser/estar/atuar no mundo. Assim, com base em suas vivências, contextos culturais e sociais distintos, cada estudante, a partir de suas experiências e conhecimentos adquiridos, constrói maneiras únicas de interpretar e interagir com o mundo, o que reflete diretamente na forma como aprende e se expressa.

Lee (2006), argumenta que os estudantes que conseguem levar consigo, ao final de sua trajetória escolar, alguma história substantiva, são aqueles que desenvolveram a capacidade de utilizar o passado de maneira consciente e atribuíram algum sentido ao presente e ao futuro. Neste sentido, “a literacia histórica teria como

principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica” (Azevedo, 2014, p. 2).

A compreensão de conceitos, para além de um fato histórico, é fundamental para a *literacia histórica* (Lee, 2006). Assim, na Sequência Didática, após a análise crítica das fontes imagéticas, proporcionei aos estudantes o contato com autores discutidos nesta dissertação. A proposta era que os estudantes compreendam conceitos²⁷ como colonialismo, branquitude, raça e racismo, a partir de excertos selecionados de Mbembe (2018), Césaire (1978), Schucman (2012), Almeida (2020) e Gomes (2005). Por meio da discussão e compreensão dos conceitos, espera-se que os estudantes desenvolvam uma postura crítica diante de narrativas histórica homogêneas, reconhecendo as permanências desse processo no tempo presente.

Após as duas primeiras etapas da Sequência Didática, realizei uma atividade síntese do que foi abordado até então em sala, onde os estudantes foram convidados a produzirem uma notícia/denúncia no *Canva*²⁸, em formato jornalístico, com críticas ao colonialismo/racismo e suas manifestações na sociedade atual.

No ensino de História, a compreensão das narrativas e dos conceitos abordados em sala de aula não ocorrem de maneira única, linear ou homogênea. Isso se deve ao fato de que o “conhecimento histórico não consiste em itens descontínuos e que ‘histórias’ não podem ser tratadas como um acúmulo de eventos” (Lee, 2006, p. 132). Além disso, a compreensão que o professor tem sobre os conceitos e em relação à disciplina, bem como os conhecimentos prévios dos estudantes, exercem uma ação importante sobre a História ensinada e a História aprendida. Deste modo,

As práticas de letramento, sejam na História ensinada sejam no mundo, são circunstanciadas e validadas pelo contexto de vida, não podendo ser analisadas, categorizadas ou compreendidas fora da produção de sentido que as constitui e estrutura seus atos. Em virtude disso, tais práticas são sempre sociais e marcadas pelo tempo-espço que as compõe enquanto materialidade e validade. (Azevedo, 2014, p. 9).

A interpretação do passado a partir das fontes selecionadas, como os conceitos são abordados pelo professor de História leva o estudante à compreensão histórica para além da “historiografia dita oficial”. O conhecimento mediado, defendido por

²⁷ Os trechos referentes aos conceitos estão na íntegra no Anexo da Sequência Didática.

²⁸ As notícias serão produzidas no site: https://www.canva.com/pt_br/.

Freire (2005), abre espaço para uma abordagem crítica e plural, permitindo que o estudante acesse outras perspectivas sobre o passado.

O processo de mediação não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas envolve a construção ativa do conhecimento, onde o estudante é incentivado a questionar, refletir e estabelecer conexões com a realidade contemporânea. “A compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica” (Lee, 2006, p. 137). Dessa forma, o estudante se torna também protagonista na busca pelo saber, desenvolvendo uma visão crítica e reflexiva sobre os processos históricos que moldam o presente.

Ao integrar o conceito de letramento crítico e literacia histórica, é possível perceber que ambos são essenciais para que o estudante seja capaz de agir de forma reflexiva e consciente em sua realidade. Ambos exigem um processo de mediação que não se limita à simples transmissão de informações, mas que envolve a construção ativa do conhecimento por parte dos estudantes, como enfatizado por Freire (2005) e Lee (2006). Nesse sentido, o ensino de História, quando alinhado ao letramento crítico, se torna um espaço privilegiado para o desenvolvimento da literacia histórica, instigando o estudante a questionar as interpretações tradicionais do passado e a refletir sobre suas implicações no presente e no futuro.

3.1.2 Letramento Racial Crítico: Um olhar sobre protagonismo histórico negro

Dentre as várias categorias que envolvem os letramentos (digital, histórico, jurídico, científico etc.), uma imprescindível para o contexto escolar é o letramento racial. O espaço escolar precisa abordar o recorte racial nas práticas pedagógicas, no currículo e em seus diferentes espaços, sem esta perspectiva a escola será um ambiente que invisibiliza corpos, um espaço que nega as minorias e um espaço onde o racismo poderá passar despercebido e reforçado. Lopes e Alves (2023, p. 110) abordam a importância de pensar o letramento racial através de uma proposta interseccionada, sendo este um instrumento “que visa a conversão de um conjunto de práticas pedagógicas que nos permite vislumbrar outros corpos que participam da memória social e que as relações raciais têm um papel fundamental na forma como atuamos”.

O letramento racial é um instrumento que auxilia na compreensão e na construção das identidades dos estudantes. Conforme afirmam Armandilha e Petraglia (2023, p. 470), o letramento racial é uma metodologia que leva o estudante a entender, compreender e analisar as dinâmicas raciais, históricas e culturais que estruturam a sociedade e leva em conta as experiências dos diferentes grupos étnico-raciais, e um instrumento para a superação do racismo. Para os autores, é uma habilidade crucial a ser desenvolvida, diante do cenário de desigualdade racial e de discriminação, “o letramento racial é o processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades para compreender e lidar com as questões relacionadas à raça e ao racismo”.

É importante destacar que todos necessitamos de letramento racial, independente do pertencimento racial, do espaço ou posição que ocupamos, pois ele “implica em uma leitura da realidade a partir da qual o indivíduo compreende como a raça influencia a sua própria existência, reconhecendo as identidades raciais como produtos da sociedade” (Twine, Steinbugler, 2006 *apud* Bastos, 2021, p. 97). Assim, professores e estudantes precisam ser letrados racialmente, pois, compreender as questões históricas e raciais é essencial para termos uma sociedade mais justa e relações equânime. Deste modo, “o letramento racial também exerce um papel crucial na maneira como a memória histórica é construída e transmitida” (Lopes e Alves, 2023, p. 112).

A aplicação da Lei 10.639/03, ao se referir a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, é um forte instrumento para o letramento racial, uma vez que esta incide diretamente nos currículos e nas práticas pedagógicas. Da mesma forma que todos os professores necessitam de letramento racial, todos são responsáveis pela aplicação da Lei. A História como disciplina escolar é um espaço para o enfrentamento do racismo estrutural (Almeida, 2020), trazendo outras narrativas sobre o passado e valorizando a “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Lopes e Alves (2023, p. 112-113) alertam que a ausência de letramento racial pode reforçar o silêncio de vozes e experiências, podendo criar narrativas históricas distorcidas e excludentes. Já a prática do “letramento racial, por sua vez, possibilita questionar essas narrativas dominantes e dar voz aos grupos historicamente marginalizados”.

Apresento dois fatos ocorridos na escola em que sou professor que ajudam a justificar a necessidade que todos temos de letramento racial. Durante a semana pedagógica de julho de 2023, promovida pela Secretaria de Estado da Educação, foi ofertada uma formação com foco na temática das Relações Étnico-Raciais. No entanto, durante a exposição da formadora, ficou nítido o desinteresse de muitos professores, constantemente conversavam sobre outros assuntos alheios ao tema, outros realizavam atividades não relacionadas ao assunto e, ao término da formação, vários expressaram que a formação não era necessária, pois *“não fazia parte de nossa realidade, pois não temos tantos estudantes negros”*.

Em outra ocasião, uma professora, juntamente com um grupo de estudantes, organizou a produção de um painel em homenagem ao Dia das Mães. A proposta era reunir fotografias de mães inspiradoras, incluindo figuras públicas, celebridades e mulheres da própria comunidade. No entanto, quando o painel ficou pronto, todas as imagens expostas retratavam apenas mães brancas, evidenciando a ausência de representatividade racial.

A historiadora e professora Maria Telvira da Conceição (2023, p. 8) alerta que precisamos “aprender a ler o Brasil racista que construímos”, sendo que, para que isso ocorra é necessário reeducar racialmente o público que está na escola, e desaprender o que foi ensinado sobre a história racial e racialidade do Brasil. Para a autora o letramento racial no ensino de História requer algumas tarefas primordiais, sendo elas: “compreender o legado racista da escola e do sistema de ensino brasileiros, [...] reconhecer que o ensino de História é herdeiro de uma historiografia acadêmica, escolar, curricular e didática” (Conceição; Pereira, 2022 *apud* Conceição, 2023, p. 8).

Reeducar racialmente significa promover um processo contínuo de conscientização e reflexão sobre as questões raciais. No ensino de História “isso implica em incluir perspectivas e histórias diversas, desafiando as estruturas de dominação e promovendo uma visão mais abrangente do passado” (Lopes e Alves, 2023, p. 113). Reeducar racialmente envolve mobilizar junto aos estudantes uma história que reconheça a importância das resistências contra o colonialismo e a escravidão, valorizando o papel do negro na história e suas contribuições para a construção da identidade nacional.

Neste sentido, a terceira etapa da proposta metodológica da Sequência Didática, busca valorizar o protagonismo e as resistências da população negra contra

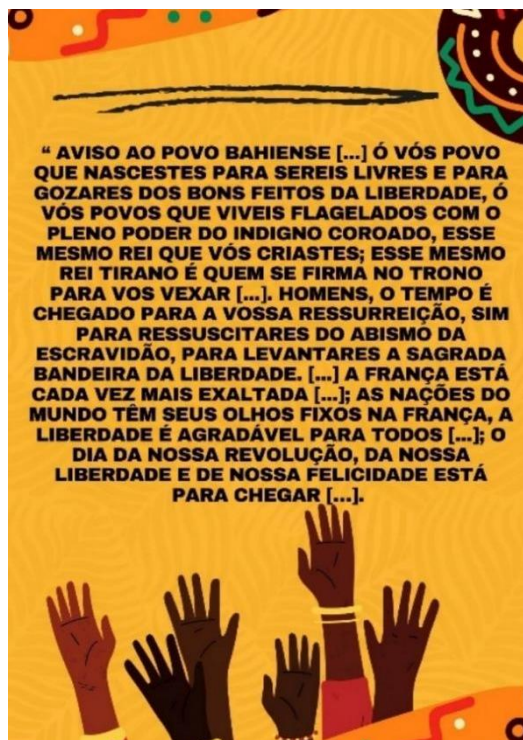
o sistema escravista. O objetivo é que os estudantes reconheçam, por meio da pesquisa e da produção de materiais, a relevância do papel desempenhado pelos negros no processo de luta e conquista da liberdade.

Inicialmente, os estudantes foram convidados a circular pelo espaço escolar e encontrar um trecho do panfleto revolucionário de 1798, originalmente afixado nas ruas de Salvador, e que será previamente afixado pelo professor em diferentes locais da escola. Em seguida, já em sala de aula, cada estudante recebeu uma cópia do panfleto para leitura coletiva. Após a leitura, foi solicitado que destassem o contexto social e político da época, bem como o sentido de liberdade expresso no conteúdo do panfleto.

Na sequência, foram apresentados três movimentos sociais com participação direta de pessoas escravizados: a Conjuração Baiana (1798), a Revolta dos Malês (1835) e a Balaiada (1838-1841). A turma foi dividida em grupos, e cada grupo ficou responsável por pesquisar um dos movimentos, destacando os seguintes aspectos: causas, aspiração/objetivos, lideranças, participação dos negros (escravizados e/ou livres), punições aplicadas e o desfecho do movimento. Ao final das pesquisas, foi realizada uma roda de conversa para socialização das contribuições dos grupos. Durante esse momento, é fundamental destacar o papel ativo e o protagonismo dos negros nesses movimentos de resistência, reconhecendo sua importância histórica na luta pela liberdade.

Compreender esses fatos históricos e os sentidos que representam, é fundamental para a formação da identidade racial dos estudantes. Também é um aspecto central do letramento racial, pois envolve a capacidade de reconhecer, refletir e problematizar as questões raciais presentes nas relações sociais, na cultura e na história. O letramento racial permite que o estudante entenda como a sua identidade racial é construída socialmente e como ela impacta suas experiências, oportunidades e relações com os outros. Ao desenvolver o letramento racial, o estudante se torna capaz de identificar e questionar o racismo e a discriminação, além de valorizar as contribuições da população negra para a construção da identidade nacional. Dessa forma, o letramento racial é sobre interpretar e interagir criticamente com as questões raciais que perpassam o cotidiano e a formação de identidades.

Figura 5: Modelo do trecho do panfleto revolucionário de 1798, afixado nas ruas de Salvador, afixado nos espaços da escola.



Fonte: Produzido pelo autor. (Texto disponível em: Scipione, 1997. p. 38).

Trago agora para o debate o Letramento Racial Crítico que é um importante instrumento para compreensão da identidade racial. Valorizar a história, a cultura negra e o protagonismo de personagens negros são fatores que levam os/as estudantes a se autodeclararem, e um meio eficaz de combate ao racismo. É preciso falar sobre racismo, falar sobre privilégios da branquitude historicamente constituídos, para que todos tenham letramento racial e adotem uma postura antirracista.

Apresentado por Ferreira (2014, 2015a, 2015b), o Letramento Racial Crítico é uma opção metodológica com grande potencial para a educação antirracista, pois busca interpretar os códigos e práticas racistas, “reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como a raça e o racismo são tratados no nosso dia a dia” (Ferreira, 2015b, p.138), procura aliar teoria e prática, ou seja, além de problematizar o racismo e os privilégios da branquitude, se propõem a oferecer questões práticas, uma postura antirracista. “O letramento racial busca a reeducação de indivíduos que tiveram o racismo imposto em suas relações, seja de maneira direta ou indireta” (Haas, 2023, p. 42).

Ferreira (2014), apresenta o conceito de Letramento Racial Crítico a partir da Teoria Racial Crítica desenvolvida nos Estados Unidos no campo legal, por um afro-

americano e um branco, onde “os dois estavam extremamente cansados do passo lento da reforma racial nos Estados Unidos” (Delgado e Stefancic, 2000 p. xvi *apud* Ferreira, 2014, p. 242).

A introdução da Teoria Racial Crítica no campo educacional foi feita por Ladson-Billings e Tate na década de 1990 (Ferreira, 2014). Ao abordar a Teoria Racial Crítica, Ladson-Billings, destaca que é um poderoso instrumento intelectual e social “para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas.” (Ladson-Billings, 1998, p. 9 *apud* Ferreira 2014, p. 243-244).

Tate (1997) apresenta cinco princípios que estruturam a Teoria Racial Crítica. Sendo eles: 1) o reconhecimento que o racismo é endêmico; 2) O atravessamento de barreiras epistemológicas; 3) A reinterpretação do direito aos direitos civis à luz de suas limitações; 4) A retratação às afirmações legais dominantes de neutralidade; e 5) O reconhecimento do conhecimento experiencial das pessoas de cor.

A Teoria Racial Crítica aplicada à educação oferece importantes ferramentas para a compreensão e enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar. Ferreira (2014) faz uma adaptação dos cinco princípios de uma versão mais recente apresentada por Milner e Howard (2013). A adaptação feita pela autora traz uma abordagem mais abrangente próxima do contexto educacional, oferecendo um instrumento potente para pensar a educação numa perspectiva antirracista.

O primeiro princípio, a intercentricidade de raça e racismo, parte do entendimento de que o racismo é estrutural, sendo o centro das relações sociais. A partir desta perspectiva, não é possível analisar o racismo de maneira isolada, é necessário compreendê-lo de maneira interseccionada por outras formas de opressão, como gênero, classe e sexualidade. O segundo princípio, o desafio à ideologia dominante, questiona discursos de neutralidade, posições sociais como “justas” e “naturais”, além de posturas que mascaram os privilégios dos grupos dominantes, ou seja, a branquitude.

Já o terceiro princípio destaca o compromisso com a justiça social, diz respeito às ações concretas no combate ao racismo, às Políticas Públicas que impactam diretamente na transformação da sociedade. O quarto princípio propõe uma perspectiva interdisciplinar, esta permite uma abordagem mais ampla das manifestações do racismo. A interdisciplinariedade é fundamental para propor práticas

pedagógicas mais críticas e amplas. Por fim, a centralidade do conhecimento experiencial, que valoriza o conhecimento e as vozes e vivências das pessoas negras e racializadas como fontes legítimas de saber.

Estes cinco princípios são base para o Letramento Racial Crítico. Problematicar raça, racismo e a branquitude, reconhecer e valorizar as Políticas Públicas de enfrentamento às desigualdades raciais, bem como a história e cultura da população afro-brasileira nas escolas, são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

A partir disso, com vistas a promover o Letramento Racial Crítico entre os estudantes, apresento a etapa final da Sequência Didática. Esta fase busca evidenciar personalidades negras que atuaram como protagonistas no processo de luta pela abolição da escravidão no Brasil. Além de conhecer essas personalidades históricas, os estudantes tiveram a oportunidade de construir uma imagem positivada da negritude, reconhecendo-a como ativa, intelectualizada, e historicamente engajada, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento de uma visão mais crítica e positiva da identidade negra.

Para introduzir a aula, foi entregue aos estudantes a letra do samba-enredo *Histórias Para Ninar Gente Grande*, da G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (Carnaval de 2019 – RJ²⁹), seguido da audição da música. Em seguida, foi realizado um pequeno debate, com os destaques dos estudantes e do professor. É importante ressaltar na música os personagens históricos, as críticas sociais e a narrativa histórica que o samba reconstrói a partir de uma perspectiva negra e popular.

Na sequência, foram apresentadas algumas personalidades negras que se destacaram na resistência e na luta pela libertação da escravidão, a fim de serem estudadas em duplas. Para isso, os estudantes utilizaram fontes da página do *Instagram @portalgeledes*, previamente selecionadas pelo professor, para realizar uma pesquisa e, com base nas informações obtidas, produziram um *Zine* digital na plataforma *Canva*. O material deverá destacar o contexto histórico em que a personalidade esteve inserida, sua atuação na luta contra a escravidão e seu legado.

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ns7bojpoLWg>. A Estação Primeira de Mangueira foi campeã no desfile das Escolas de Samba do Carnaval do Rio de Janeiro, destacando heróis da resistência, negros e indígenas.

Figura 6: Print da publicação no @portalgeledes referente a Luís Gama utilizada como fonte na Sequência Didática.



Figura 7: Print da publicação no @portalgeledes referente a Tereza de Benguela utilizada como fonte na Sequência Didática.



Figura 8: Print da publicação no @portalgeledes referente a Francisco José do Nascimento utilizada como fonte na Sequência Didática.



Fonte: @portalgeledes (Instagram. Acesso: 26 de ago. 2024).

As produções foram publicadas na página do *Instagram* da escola (@eebbrunoheidrich) e nas redes sociais dos próprios estudantes. Por fim, foi realizada uma apresentação às demais turmas sobre as pesquisas e o legado das respectivas personalidades, como forma de salientar o protagonismo negro na luta contra a escravidão, de posituação da pessoa negra e de demonstrar a importância de todos na luta antirracista. Esta participação ativa nas pesquisas, na produção e divulgação dos materiais contempla um aspecto fundamental do Letramento Racial Crítico, que é relacionado à prática concreta.

Letrar racialmente proporciona aos estudantes um processo de autorreflexão sobre suas práticas dentro do contexto escolar e nos diferentes espaços de atuação na sociedade, quer seja nos ambientes físicos e/ou virtuais, possibilitando o desenvolvimento da consciência da própria identidade racial. Neste sentido, o Letramento Racial Crítico se apresenta como uma possibilidade de reeducação em espaços com maioria branca e espaços onde o racismo se manifesta de diferentes formas.

O filósofo Renato Nogueira (2021) aborda o conceito de letramento, afirmando que ler e escrever são práticas sociais que exigem entendimento e interpretação dos contextos e como somos afetados pelas experiências cotidianas. Já o letramento racial é a capacidade de entender as relações que existem entre o discurso e a prática, compreender como a cena social se dá. Deste modo, Letramento Racial Crítico é a capacidade de analisar o racismo para além do fato ocorrido, é compreender como as relações se dão, no sentido analítico e no sentido propositivo, aliando discurso e prática.

Abordar o Letramento Racial Crítico no contexto educacional, é compreender e problematizar raça, racismo e privilégio da branquitude, percebendo o quanto estão presentes e se estruturam na sociedade, nos diferentes espaços da escola, seja no campo curricular ou no cotidiano escolar e possibilitar práticas pedagógicas antirracistas. Assim,

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. (Ferreira, 2015b, p. 138).

Deste modo, o Letramento Racial Crítico “se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades” (Pereira e Lacerda, 2019, p. 95). A partir dessa perspectiva, ele busca questionar as estruturas sociais e raciais que perpetuam o racismo, questiona as relações de poder e as narrativas hegemônicas perpetuadas pelos privilégios da branquitude, proporcionando uma compreensão mais profunda sobre as dinâmicas de desigualdade racial. Ao abordar as intersecções entre raça, classe, gênero o Letramento Racial Crítico visa formar indivíduos mais conscientes e críticos, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora.

Ferreira (2015b), apresenta um quadro comparativo que sintetiza as definições de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico, a autora mobiliza diferentes referenciais teóricos para evidenciar as nuances entre os conceitos. A seguir transcrevo nos mesmos termos o quadro apresentado pela autora.

Quadro 1 – Definições de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico

Terminologia	Definição de: Letramento Racial e Letramento Racial Crítico
Letramento Racial	“Letramento Racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos.” (Skerrett, 2011, p. 314)
Letramento Racial	“Letramento Racial [...] obriga-nos a repensar a raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos brancos e negros.” (Guinier, 2004, p. 114).
Letramento Racial	“A perspectiva do letramento racial vai além de transcender “performances previsíveis” para a avaliação crítica do privilégio branco como ele se manifesta e é reforçado por meio de práticas de letramento.” (Mosley, 2010, p. 453).
Letramento Racial Crítico	“Ensino de letramento racial crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, como os pares no ambiente de trabalho, colegas, e assim por diante [...]”. (My, 2010, p. 453)

Fonte: Ferreira, 2015b, p. 137,

O Letramento Racial Crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas que permite ao estudante fazer uma “leitura de mundo” (Freire, 1989), compreendendo as relações, os privilégios, as representações, as construções históricas sobre o ser branco e o ser negro. Compreender como as relações se dão para além do ato racista e como os mecanismos do racismo funcionam. Leva o estudante a questionar alguns dados presentes em nossa realidade ou como alguns fatos ocorrem. Quais são os motivos que levam os estudantes negros a abandonarem a escola? Por que as pessoas negras têm que provar mais vezes de suas capacidades intelectual e profissional? Por que a maioria da população carcerária é negra? Ou por que a maior taxa de assassinatos no Brasil é de jovens negros?

Práticas pedagógicas que rompam com as heranças do colonialismo, que problematizem as culturas hegemônicas, que questionem relações e espaços de poder herdados historicamente, que valorizem outras epistemologias e histórias, muitas vezes negadas, que apresente de forma positiva a história afro-brasileira, bem como suas contribuições culturais, são passos que levam o estudante a educação histórica e racial crítica. Educação antirracista é compromisso de negros e brancos, deste modo, “temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar e em todas as disciplinas do currículo escolar” (Ferreira, 2015a, p. 36).

É necessário mobilizar todas as identidades na luta antirracista, professores e estudantes, isto indica que o Letramento Racial Crítico é uma ferramenta que leva a escola a uma mudança de ações e pensamentos, no sentido teórico reflexivo/crítico e na prática reflexiva/crítica. Ele pode ser entendido como um conjunto de práticas, dentro do contexto escolar, que auxiliam na construção de atitudes antirracistas.

Alves (2018, p. 70), destaca que a utilização do Letramento Racial Crítico no contexto escolar se torna um instrumento potente para o professor letrado racialmente que busca instigar problematizações em suas práticas pedagógicas, “abarcando a diversidade e o respeito para através do pensamento crítico e reflexivo desafiar aos alunos a buscarem uma ação crítica e transformadora na perspectiva racial”.

Ferreira (2024) aponta caminhos para o desenvolvimento do Letramento Racial Crítico. São proposições não fixas ou fechadas, ao contrário, são proposições abertas e dinâmicas, que podem ser ampliadas de acordo com o contexto sociocultural e as necessidades específicas da realidade em que a escola está inserida.

Quando efetivamente postas em prática, essas estratégias produzem resultados significativos e transformam a realidade, pois contribuem para a desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente enraizados. Essas estratégias desafiam as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades raciais, fortalecem o compromisso com uma educação antirracista e colaboram na construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e equânime.

O Letramento Racial Crítico não se limita a questões teóricas, mas se traduz em ações concretas que buscam transformar a realidade social, incentivando a construção de um ambiente educacional, virtual e social que reconhece e valoriza as diferentes identidades raciais, contribuindo para a superação das desigualdades raciais existentes.

A seguir apresento um gráfico com os elementos propostos por Ferreira (2024), com algumas adaptações realizadas por mim. São elementos independentes, porém estão interconectados.

Gráfico 2 – Elementos para o Letramento Racial Crítico



Fonte: Ferreira (2024) adaptado pelo autor.

Os elementos acima apresentados são caminhos que impactam positivamente na realidade dos estudantes, promovendo o respeito às diferentes identidades raciais. Como refletimos, o letramento extrapola as questões técnicas de ler e escrever, letramento está relacionado “aos usos da leitura e escrita” (Soares, 2009) e de outros elementos que envolvem a educação. A prática social consciente dos estudantes nos diferentes espaços leva à reflexão crítica, proporcionando uma atuação no mundo em vista de transformá-lo através de sua “prática consciente” (Freire, 2018), adquirindo literacia histórica (Lee, 2006), ou seja, compreendendo algo sobre a história e interpretando o passado de forma crítica. O Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014, 2015a, 2015b) como metodologia para compreender-se como identidade racial, como raça, branquitude e racismo são tratados e aparecem nas relações, proporciona ao estudante reflexão e ação. A seguir trago as Redes Sociais na Internet como um espaço com potencialidade pedagógica para o ensino de História e o desenvolvimento do Letramento Racial Crítico.

3.2 REDES SOCIAIS NA INTERNET: O INSTAGRAM COMO ESPAÇO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Redes Sociais, cultura digital, mídias sociais, redes digitais, jogos online, ferramentas sociais online, comunidades virtuais, espaços online, sociedade em rede, Internet, cibercultura, ciberespaço, on-line, off-line etc., são tantos termos para se referir ao atual momento sócio-histórico onde as TDICs, permeiam as relações e afetam diretamente o modo de vida das pessoas. O espaço virtual produz uma nova cultura, chamada por Lévy (1999) de “cibercultura”, este espaço de comunicação e entretenimento, é um espaço também do conhecimento, é um espaço que produz mudanças no pensamento, nas relações e afeta diretamente o modo de aprender e ensinar.

É perceptível o quanto as TDICs estão presente na vida dos estudantes e professores. Aplicativos de aprendizagem; plataformas de ensino como: *Google Classroom*, *Moodle*; plataformas de colaboração: *Google Drive*, *Microsoft OneDrive*; ferramentas de busca como: *Google* e *YouTube*; jogos educacionais e gamificação; Redes Sociais na Internet como: *Facebook*, *Instagram*, *Twitter (X)*, *TikTok*; entre tantos outros meios são utilizados nessa relação entre o espaço real, tangível e offline e o espaço virtual, digital e online.

Ao circular pelos corredores da escola, é perceptível a frequente utilização de celulares³⁰ pelos estudantes, inclusive durante as aulas. Muitos preferem passar o tempo do intervalo em jogos online e/ou redes sociais, do que convivendo com os amigos ou utilizando o tempo para o lanche. Dentro da sala de aula, o professor se vê diante do desafio de “concorrer” com os aparelhos para manter a atenção dos estudantes, uma vez que o uso dos dispositivos ocorre tanto de forma velada quanto explícita. Na troca de professores nas salas, no intervalo entre uma aula e outra, o celular sempre está nas mãos dos estudantes, o professor precisa, antes de qualquer ação, solicitar para que todos guardem os aparelhos, contudo, o pedido nem sempre é acatado por todos. Diante desse cenário, procurei uma alternativa pedagógica que

³⁰ A Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Assim, ficou restrito ou mesmo proibido que os estudantes portem e utilizem os celulares no espaço escolar.

integrasse o uso dos celulares, especialmente das redes sociais digitais, o ensino de História e o Letramento Racial Crítico.

Com um mundo cada vez mais midiaticizado e virtualizado, após a ascensão da Web 2.0, o ensino de História não pode negar esta interação das TDICs com o fazer do professor. É fato que a utilização das tecnologias digitais torna a aula mais atrativa, interativa e dinâmica, constantemente os estudantes solicitam para utilizar os meios digitais nas aulas de História. Porém, a tecnologia digital não pode ser vista como salvadora ou responsável pelas melhorias educacionais, mas sim como suporte educacional.

Aqui o interesse é sobre as redes sociais na Internet³¹ (Recuero, 2009 e Recuero, Bastos e Zago, 2020), mais especificamente o *Instagram* e suas potencialidades como fonte de pesquisa para o ensino de História e como canal de divulgação de práticas voltadas ao Letramento Racial Crítico e para a educação antirracista. A escolha por essa rede social justifica-se tanto por seu caráter dinâmico e visual quanto por sua ampla adesão entre os estudantes.

Em pesquisa realizada com uma turma da 2ª série do Ensino Médio da EEB Bruno Heidrich, dos 28 estudantes, apenas dois não utilizavam o *Instagram*, sendo esta, portanto, a rede social mais popular entre eles. Além de ser um ambiente de fácil acesso e familiaridade para os jovens, a plataforma é também um espaço de disseminação de saberes, conteúdos e informações.

As redes sociais na Internet (*Facebook*, *Instagram*, *TikTok*) fazem parte do cotidiano dos estudantes, é uma realidade que não se pode negar, inclusive o tempo de permanência online na rede é, muitas vezes, superior ao dedicado a outros afazeres, inclusive aos estudos em casa, realizando tarefas e trabalhos escolares. Ao mesmo tempo em que são consumidores de informação e conteúdos, formando sua própria identidade, também são produtores de seus próprios conteúdos, influenciando outros que estão presentes na rede.

Um aspecto cada vez mais presente no cotidiano das produções dos estudantes é a utilização dos *chatbots* de Inteligência Artificial – IA, como o *ChatGPT*. Ao realizarem pesquisas, resolverem exercícios, produzirem textos, ou realizarem outras formas de produção, muitos recorrem diretamente às respostas geradas por

³¹ Para me referir ao espaço virtual, utilizarei por vezes o termo ciberespaço apresentado pelo autor Pierre Lévy (1999) e redes sociais na Internet apresentado pela autora Raquel Recuero (2009) Recuero, Bastos e Zago (2020).

essas ferramentas. É possível identificar produções que foram geradas pela IA, ou diretamente do ChatGPT, sem uma pesquisa, intervenção crítica ou reelaboração por parte do estudante.

Não se pode afirmar que tudo o que provém das TDICs seja positivo, temos as notícias falsas e a pós verdade, segurança dos dados pessoais, exclusão digital, superexposição e o assédio, monopolização e concentração de poder, neste caso específico Mark Zuckerberg (*Facebook, Instagram, WhatsApp*) e Elon Musk (*X*) são proprietários de vários sites de redes sociais e servem ao poder político e econômico atual. Contudo, é preciso reconhecer as qualidades das TDICs e como elas afetam a vida social e cultural, facilitam o acesso à informação e ao conhecimento, a forma de ser e pensar, a economia, a política e a história, são espaços “de transmissão de saber, de troca de conhecimento, de descoberta pacífica das diferenças” (Lévy, 1999, p. 14).

Lévy (1999) utiliza dois neologismos para se referir ao espaço virtual, “ciberespaço” ou “cibercultura”, sendo que o primeiro se refere ao meio e o segundo às práticas e valores no espaço virtual. Para o autor,

[...] O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. [...] ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas [...], de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (Lévy, 1999, p. 17).

O ciberespaço é o universo virtual alimentado por seus navegadores, é atualizado constantemente por seus usuários através de suas publicações, comentários e compartilhamentos. A atuação dos usuários no ciberespaço é que produz a cibercultura, assim, quanto mais democrático e participativo, maior é seu alcance e torna-se um espaço de “inteligência coletiva” (Lévy, 1999).

Três princípios orientam o ciberespaço: “a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva” (Lévy, 1999, p. 127). Conexão é a base das relações dentro de uma rede, “a conexão é um bem em si” e “constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras”. Já a comunidade virtual é formada por interesses comuns, seguir/curtir ou não seguir alguém numa rede social na Internet influencia o fortalecimento ou enfraquecimento dessas conexões, uma vez que “a

cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social" (Lévy, 1999, p. 130) fundamentado sobre interesses compartilhados. Para o autor, a inteligência coletiva é modo de realização da humanidade que o ciberespaço favorece, sendo o modo ideal a se alcançar. Os três princípios estão intimamente interligados, de modo que "a interconexão condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva" (Lévy, 1999, p. 133).

Boyd (2010 *apud* Recuero, Bastos e Zago, 2020, p. 31) traz o conceito de "públicos em redes" como sendo o espaço da coletividade onde "os públicos reestruturados na rede, o que compreende, ao mesmo tempo, o espaço construído pelas tecnologias e o coletivo que emerge da apropriação desse espaço". A autora destaca que os públicos em rede têm características específicas relacionadas a esse espaço. Dentre as características estão: "a permanência das interações [...]; a buscabilidade dessas interações, que são recuperáveis; a replicabilidade dessas interações, que podem ser reproduzidas facilmente e; a escalabilidade, ou seja, o potencial de alcance".

Recuero (2009) afirma que uma rede social é constituída basicamente por dois elementos essenciais: os *atores*, sendo que estes podem ser instituições, pessoas ou grupos de pessoas; e suas *conexões*, interações ou laços sociais. Para ela, "as redes sociais são metáforas para a estrutura dos agrupamentos sociais" (Recuero, Bastos e Zago, 2020, p. 23), sendo que a constituição de uma rede social se dá pelas relações estabelecidas pelos indivíduos que a compõem. Assim, as relações e os laços sociais são as conexões estabelecidas, e os indivíduos são os atores que estão unidos por essas conexões.

A partir desta metáfora, Recuero, Bastos e Zago, (2020) afirmam que as redes sociais na Internet são traduções das redes sociais *off-line*, porém com algumas diferenças substanciais, principalmente relacionadas ao tempo e ao espaço. As redes sociais na Internet sofrem menos com a temporalidade, os laços não sofrem desgastes com a falta de contato, e as publicações são recuperáveis e podem ser acessadas inúmeras vezes; a rede social na Internet é um espaço pessoal, "imbuído da *persona*". Deste modo, "as chamadas 'redes sociais' na internet são [...] demarcadas não somente pelos rastros deixados pelos atores sociais e pelas suas produções, mas também pelas suas representações" (Recuero, Bastos e Zago, 2020, p, 23).

Neste movimento de interação, conexão e representação o usuário, em seu perfil na rede social online faz escolhas do que publicizar, curtir, compartilhar e comentar, personalizando este espaço, e, a partir deste movimento, se “horizontaliza ainda mais o processo de comunicação” (Recuero, Bastos e Zago, 2020, p. 29) permitindo que as informações circulem e atinjam outros atores dentro do ciberespaço. Este poder de decisão, de replicar ou não uma informação, estrutura a rede e produz o engajamento nas publicações.

Lévy (1999, p. 62) aponta que o ciberespaço trouxe dois dispositivos no campo informacional: “o mundo virtual e a informação em fluxo”. Segundo o autor, são dispositivos que permitem que as informações permaneçam em um espaço contínuo e que tendem a ser reproduzidas em grande escala. Neste mesmo sentido, Recuero (2009) afirma que é através da construção desses espaços de expressão que os padrões de conexões são estabelecidas. Assim, as redes sociais na Internet

podem ser compreendidos como elementos ampliadores da esfera pública que proporcionam um espaço onde, além da socialização, os atores podem expressar e reproduzir opiniões políticas e ideias que contribuem para o debate público. (Recuero, Bastos e Zago, 2020, p. 35).

Poder expressar-se diante de assuntos de seu interesse e expressar-se livremente são elementos fundamentais para a construção das identidades. Portanto, as redes sociais na Internet se tornam um espaço formador de identidades, onde os estudantes têm possibilidade de posicionar-se politicamente diante do racismo, influenciando também a opinião de seus pares. São espaços de “fala dos indivíduos”, como uma personificação, “são construídas pelas relações entre os indivíduos (...) são, assim, uma forma de olhar os grupos sociais, onde se percebem as relações e os laços sociais como conexões e os indivíduos como atores que estão unidos por essas conexões” (Recuero, Bastos e Zago, 2020 p. 23).

Neste jogo de interconexões entre professor, estudantes e o ciberespaço, cria-se um “espaço social público” (Recuero, Bastos e Zago, 2020), onde é possível compartilhar com a comunidade conhecimentos produzidos em sala, tratando-se de educação étnico-racial, as redes sociais na Internet são potenciais espaços para o Letramento Racial Crítico, pois “o ciberespaço torna disponível um dispositivo comunicacional original, já que ele permite que comunidades constituam de forma progressiva e de maneira cooperativa um texto comum” (Lévy, 2009, p. 63).

Atualmente, muitas fontes estão disponíveis de forma digital ou são produzidas digitalmente. Em tempos de pós-verdade, negacionismo e *Fake News*, a interação do historiador com o público se torna cada vez mais essencial, e o "digital convida os historiadores [...] a interagirem mais de perto com a cultura popular" (Lucchesi e Teles, 2021, p. 34). Dessa maneira, a preocupação com os usos públicos do passado ganha relevância, pois "o digital é um catalisador para o encontro da história e do popular" (Lucchesi e Teles, 2021, p. 35).

A preocupação sobre o conhecimento histórico que os estudantes possuem acerca da história e cultura afro-brasileira, bem como o conhecimento que pode ser gerado em sala de aula e compartilhado com o público por meio das redes sociais na Internet, são questões que estimulam e orientam minha prática como docente. Propostas pedagógicas que utilizam as TDICs "extrapolam os limites da sala de aula" (Lucchesi e Teles, 2021, p. 37), permitindo que o conhecimento sobre o passado e o presente alcance um público mais amplo. Dessa forma, professor e estudantes, ao interagir com as redes sociais, têm a oportunidade de valorizar outras epistemologias, ampliando as formas tradicionais de produção do conhecimento, e os estudantes também podem ser agentes ativos na educação antirracista.

Por apresentar um caráter prático, de produção e divulgação de material produzidos pelos estudantes em sala, a utilização da rede social na Internet *Instagram*, tanto como fonte de pesquisa quanto canal de publicização desses materiais, representa um espaço com potencial para o ensino de História e o Letramento Racial Crítico.

A partir das discussões sobre cibercultura, apresenta Lévy (1999), o *Instagram* se configura como um meio dinâmico e participativo, onde os usuários não apenas consomem, mas também produzem e compartilham informações, contribuindo para a formação de uma inteligência coletiva. Como afirma Recuero (2009), as redes sociais na Internet são compostas por atores e suas conexões, e sua dinâmica *online* favorece a permanência, replicabilidade e escalabilidade das interações, elementos que, articulados ao ensino de História podem contribuir para o Letramento Racial Crítico. Deste modo, a utilização do Instagram para pesquisa, produção e publicação de materiais, pode desenvolver nos estudantes uma consciência crítica diante do racismo, questionar estruturas de poder e de privilégios da branquitude, conhecer e valorizar heróis que a história não conta, contribuindo para uma educação antirracista e para relações equânimes.

3.2.1 O Instagram e o Ensino de História

Em virtude de diversos fatores, como as dificuldades de aprendizagem, a falta de interesse dos estudantes, o aumento da burocratização dos processos educacionais, número elevado de estudantes por sala, mudanças geracionais, entre outros, ensinar tem se configurado um desafio aos professores. Diante desse cenário, o professor é constantemente provocado a buscar alternativas viáveis que favoreçam a mobilização do conhecimento junto aos estudantes.

O ensino de História não está isento desses e de outros desafios como: o revisionismo histórico e/ou a resistência à abordagem de alguns temas como ditadura, colonialismo e movimentos sociais, visões estereotipadas ou simplificadas sobre os acontecimentos históricos, o que pode dificultar a apropriação crítica do conhecimento histórico.

É possível observar, no cotidiano da sala de aula, manifestações que evidenciam visões estereotipadas ou comentários de cunho preconceituoso por parte dos estudantes, principalmente diante de fontes históricas presentes nos livros didáticos relacionadas às populações negra e indígena; a falta de interesse de alguns estudantes em estudar História de modo geral, ou relacionado a certos fatos históricos; as vezes que apresentam, em suas pesquisas, conteúdos relacionados ao site Brasil Paralelo, o que compromete o conhecimento histórico.

Diante deste contexto, uma das estratégias possíveis consiste na adoção de diferentes ferramentas pedagógicas para o ensino de História, especialmente por meio da apresentação de fontes complementares ao material didático tradicional e a utilização das tecnologias digitais. Considerando um dos espaços de maior inserção e identificação dos estudantes, o ambiente virtual emerge como um recurso pedagógico promissor. O uso das tecnologias digitais já está incorporado ao cotidiano da maioria dos estudantes, sendo que as redes sociais na Internet (Recuero, 2009 e Recuero, Bastos e Zago, 2020) são utilizadas não apenas para o entretenimento, mas também como canais de informação, comunicação e têm potencial para ser um espaço de construção do conhecimento.

A rede social selecionada para esta proposta pedagógica foi o *Instagram*. A escolha se justifica por alguns fatores: trata-se da rede social online mais utilizada pelos estudantes da escola, possui páginas com conteúdo relevantes, adequados ao

ensino de História e dentro da proposta desta dissertação, que é a publicização de materiais produzidos pelos estudantes, além de apresentar um alto potencial de engajamento dos usuários e de ampliação do alcance das publicações.

O *Instagram* é uma rede social na Internet, pois é constituída de atores sociais, os usuários, e suas conexões, que são as estruturas que ligam ou conectam os usuários (Recuero, 2009). Assim, é um espaço onde “as pessoas podem reunir-se publicamente através da mediação da tecnologia” (Recuero, 2009, p. 3). Segundo o site *datareportal.com*, que produz relatórios sobre o uso da Internet, o *Instagram* tem cerca de 134,6³² milhões de usuários no Brasil, sendo uma das redes sociais mais utilizadas. Já na turma selecionada para a aplicação da Sequência Didática, somente dois estudantes não possuíam a rede social.

Assim, o *Instagram* se apresenta como um espaço virtual que atende as necessidades para a proposta. Fundado em 2010 por Kevin Systrom e Mike Krieger, o *Instagram* permite que seus usuários tenham várias ações no cyberspaço (Lévy, 1999), como: *Stories*, postagens no *Feed*, *Reels*, *Instagram Live*, curtidas, comentários, “seguir” outros usuários, marcação em fotos, mensagens diretas, seguir *hashtags*, entre outras possibilidades. Segundo o site <https://rockcontent.com/br/>,

O Instagram é uma rede social principalmente visual, na qual um usuário pode postar fotos e vídeos de curta duração, aplicar efeitos a eles e também interagir com publicações de outras pessoas, através de comentários e curtidas. Além disso, um usuário pode seguir o outro para poder acompanhar suas postagens e suas atividades dentro da rede. O número de seguidores inclusive contribui para a visibilidade do perfil.

Deste modo, este espaço virtual possui grande possibilidade de engajamento dos usuários e permite que publicações tenham um grande potencial de alcance. Em uma busca na rede social *Instagram* com o descritor História, aparecem como resultado várias contas. Muitas delas de Universidades e Departamentos de História (@dhudesc, @leh_faed_udesc, @historia_unesc), outras contas são de professores que publicam conteúdos de História (@profanelize, @obrigahistoria), outras são contas que são de grupos de historiadores que buscam publicizar conteúdos de História (@historiadorxsnegrxs, @historia_preta, @aventurasnahistoria). O resultado da busca é de acordo com meu perfil, pois o algoritmo fornece um resultado de acordo

³²Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-brazil>. Acesso em: 25 de abr. 2025.

com minhas buscas e seguidores. A seguir apresento o resultado da busca através de imagens.

Figura 9: Lista de contas do Instagram com o descritor História (parte 1).



Figura 10: Lista de contas do Instagram com o descritor História (parte 2).



Figura 11: Lista de contas do Instagram com o descritor História (parte 3).



Fonte: *Instagram* (28 de abr. 2025).

Selecionei algumas contas que poderiam contribuir com a pesquisa oferecendo fontes para a proposta da dissertação, que é o Letramento Racial Crítico aliado ao ensino de História visando a educação antirracista. Assim, a busca foi para além do descritor História. Algumas contas apresentaram potencial para a proposta sendo elas: *@almapretajornalismo*, *@pretitudes*, *@portalgeledes*, *@historiadorxsnegrxs*, *@fatouoficial*, *@negritudemletras*, *@observabranquitude*.

Após a definição do conteúdo que seria abordado com os estudantes, realizei uma pesquisa nas contas para analisar qual teria potencial para atender às necessidades da Sequência Didática, acima apresentada. Assim, a página *@portalgeledes* se destacou por apresentar publicações que poderiam ser utilizadas como fontes relevantes para o desenvolvimento da Sequência Didática, a qual foi aplicada integralmente com a 2ª Série do Ensino Médio.

3.2.2 Portal Geledés: um movimento intelectual feminista negro de resistência

De acordo com o Portal Geledés, o termo “Gèlède” tem origem nas sociedades *yorùbás*, nas quais designa uma sociedade secreta feminina de cunho religioso. O Geledés — Instituto da Mulher Negra, por sua vez, constitui-se como uma organização da sociedade civil que atua na defesa dos direitos das mulheres e da população negra, pois, entende que esses segmentos da sociedade “padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigente na sociedade brasileira” (Portal Geledés, s/p).

No ano de 1988, marcado simultaneamente pela promulgação da atual Constituição Federal e pelo centenário da abolição da escravidão no Brasil, foi o ano do 1º Encontro Nacional de Mulheres Negras – ENMN, evento que desempenhou papel fundamental na articulação e consolidação do feminismo negro no país. Nesse contexto, em 30 de maio de 1988, é fundado o Geledés — Instituto da Mulher Negra, que surge a partir da necessidade de enfrentar as múltiplas formas de opressão vivenciadas pelas mulheres negras, tais como o subemprego, a exclusão social e a ausência de seguridade social.

Atualmente, o Instituto Geledés se apresenta como uma organização de destaque, com atuação em múltiplas frentes, tais como: *Advocacy* e Incidência Política, Políticas de Promoção da Igualdade de Gênero e Raça, Educação e Pesquisa, Difusão e Gestão da Memória Institucional, Comunicação Institucional. O Portal Geledés, vinculado ao Instituto, apresenta um caráter colaborativo, recebendo contribuições de diversos autores, cujos textos são submetidos à análise para possível publicação, o que amplia a pluralidade de vozes e perspectivas.

Além do site institucional, o Instituto Geledés está presente em diferentes redes sociais na Internet (Recuero, 2009), como *Facebook*, *Youtube* e o *Instagram*. No *Instagram*, o perfil *@portalgeledes*, conta com aproximadamente 168 mil seguidores e 2505 publicações³³. Cabe destacar que grande parte do conteúdo divulgado nessa rede social também é disponibilizado no site oficial. Por ser um espaço colaborativo, são veiculados artigos e publicações de vários autores.

³³ Dados obtidos no perfil do *@portalgeledes*. Disponível em: <https://www.instagram.com/portalgeledes/>. Acesso em: 28 de abr. 2025.

Figura 12: Página inicial do perfil @portalgeledes do Instagram.



Fonte: Instagram (Acesso em: 28 de abr. 2025).

De acordo com a historiadora Ivete Batista da Silva Almeida (2023, p. 131) existem diversos espaços que oferecem conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira para além do currículo e os conteúdos da educação básica. Entre esses, o Portal Geledés se destaca como uma das principais referências nas mídias digitais. A autora ressalta que o portal constitui um referencial de grande qualidade para o estudo de temas como raça, gênero e diversidade, além de ser um espaço de “promoção da igualdade e na desconstrução de estereótipos prejudiciais ao longo dos anos.” É importante destacar que o Portal Geledés é fruto das lutas coletivas do Movimento Negro, lutas que impactaram diretamente a aprovação da Lei 10.639/03 e o ensino de História.

Realizei uma análise das publicações do perfil @portalgeledes com o intuito de identificar materiais que pudessem contribuir para a elaboração da Sequência Didática, de acordo com os objetivos previamente estabelecidos. A partir dessa análise, selecionei algumas publicações que destacavam a resistência e o

protagonismo da população negra no enfrentamento da escravidão e na luta pela liberdade, principalmente relacionadas a personalidades negras históricas. As publicações selecionadas foram utilizadas como fontes de pesquisa para os estudantes durante a aplicação da Sequência Didática, disponibilizando o link para a pesquisa.

Ao relacionar o ensino de História, Letramento Racial Crítico e o uso pedagógico do *Instagram*, espera-se a construção de práticas educativas nas quais os estudantes adquiram um conhecimento mais substancial sobre o passado e suas manifestações no tempo presente, apresentando assim, literacia histórica. O letramento possui uma dimensão relacionada com a prática consciente e crítica dos estudantes, assim o *Instagram* surge como uma ferramenta potente nesse processo. Longe de ser apenas um espaço de entretenimento, essa rede social pode ser mobilizada como ambiente de produção e disseminação de conteúdos antirracistas.

4. TERCEIRO CAPÍTULO

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês
(Samba-Enredo 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande G.R.E.S.
Estação Primeira de Mangueira – RJ).

No Ensino de História, o professor pesquisador assume o papel de mediador na construção do conhecimento, mobilizando, junto aos estudantes, conceitos que atribuam sentido às experiências históricas e permitam a compreensão crítica das relações entre passado e presente, princípio fundamental da literacia histórica, tornando assim “possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica.” (Lee, 2016, p. 34).

Nesse processo, busca-se promover uma aproximação temporal que possibilite aos estudantes perceberem como a história impacta no tempo presente. Assim, tornar o passado histórico parte da realidade dos estudantes, fazendo com que eles se sintam também sujeitos históricos, é fundamental para que sejam cidadãos críticos e conscientes atuando de forma ética na sociedade.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA: O PROTAGONISMO NEGRO NO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO

Apresento agora o resultado da aplicação da Sequência Didática, que foi integralmente aplicada no segundo semestre de 2024, com os estudantes da 2ª série do Ensino Médio da EEB Bruno Heidrich – Mirim Doce. As atividades propostas buscaram envolver os estudantes em pesquisas e produções de materiais, de forma a estimular o pensamento crítico e aprofundar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes. Durante a aplicação, procurei utilizar metodologias diversificadas,

atividades em grupo, diálogos em sala, produção de textos, questionários, *fanzines*, atividades aliadas ao uso de recursos tecnológicos, com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Iniciei a aplicação da Sequência Didática no dia 09 de outubro e finalizei na semana do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, com a socialização das atividades aos demais estudantes da escola. Antes de iniciar efetivamente a aplicação, apresentei a proposta de forma geral aos estudantes, explicando os objetivos e a importância do trabalho, para que estivessem cientes do processo a ser desenvolvido.

Conforme foi apresentado no Segundo Capítulo, o processo metodológico foi pensado em três grandes momentos. Os recorro aqui de maneira resumida, a saber: no primeiro momento apresentei algumas fontes imagéticas e anúncios de jornal com fuga de escravizados e algumas questões sobre as fontes para estimular a reflexão, seguido da socialização e a produção de uma nuvem de palavras como síntese desta etapa. No segundo momento, realizei uma abordagem sobre o sistema colonial e um debate sobre os conceitos apresentados no Primeiro Capítulo (colonialismo, branquitude, raça, racismo) e a escrita de uma notícia/denúncia ao colonialismo/racismo. O terceiro momento, reservado para evidenciar as lutas e resistências contra a escravidão, foram estudadas algumas revoltas com participação da população negra e personalidades negras que lutaram pela liberdade. Por fim, os estudantes produziram *Zines* sobre a biografia das personalidades para serem publicados no *Instagram*.

O resultado que será apresentado a seguir, tem como objeto de análise as produções feitas pelos estudantes, o engajamento nas publicações no *Instagram* e minhas percepções durante a aplicação, relacionando com os conceitos desenvolvidos nesta dissertação.

4.1.1 Primeiro momento: escravidão: a violência em estado puro

Apresentei as fontes imagéticas – Anexo A da Sequência Didática –, contextualizando cada uma delas e explicando o momento histórico em que foram produzidas. Durante a apresentação, surgiram alguns comentários que revelaram certa curiosidade e indignação, como: *‘isso era para cortar os pés?’*, *‘tinha um espinho dentro desta máscara’*, *‘isso acontecia sempre?’*, *‘eles aceitavam ser chicoteados?’*,

‘olha aquele troço no pescoço da mulher’, entre outros. Em seguida, entreguei uma folha com algumas questões para que os estudantes interpretassem as imagens.

Figura 13: Estudante respondendo ao questionário sobre as fontes (Figura A), 2024.

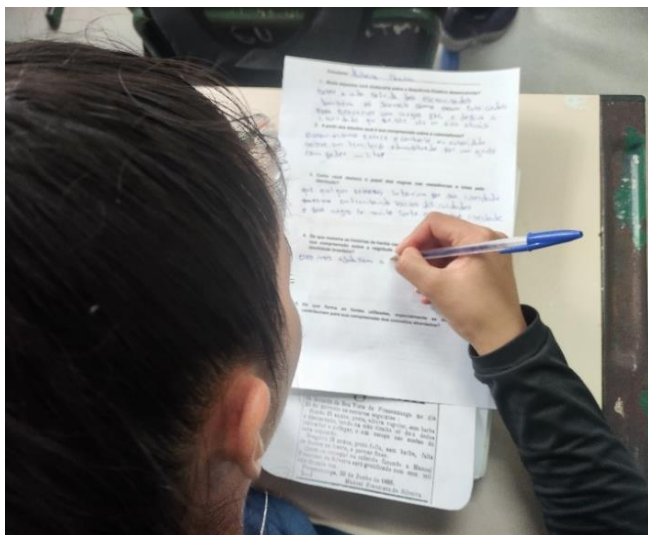
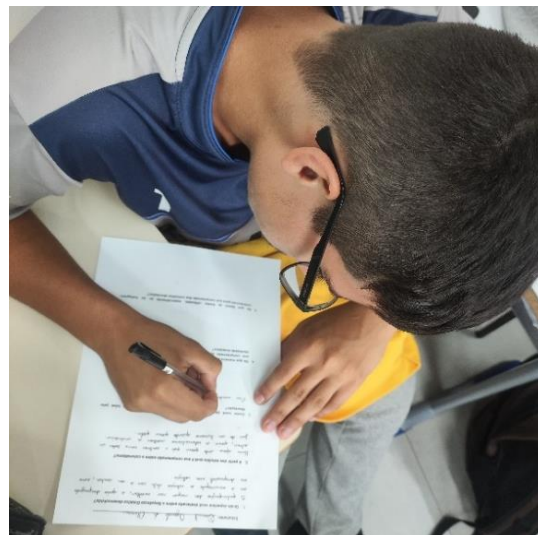


Figura 14: Estudante respondendo ao questionário sobre as fontes (Figura B), 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Como costuma acontecer em sala de aula, a recepção à atividade ocorreu de maneira diversa: alguns estudantes demonstraram resistência e pouco interesse em responder ao questionário, outros apresentaram dificuldades na compreensão e interpretação; enquanto uma parte da turma participou ativamente, fazendo perguntas, contribuindo com falas e demonstrando envolvimento com a proposta. Abaixo, apresento algumas das respostas dadas pelos estudantes a partir das interpretações das fontes trabalhadas.

1. Em que contexto as obras foram produzidas e como isso pode ter influenciado as representações artísticas?
 - ✓ *As obras deixam bem claro como era a vida dos escravizados e esses fatos serem tão ruins acaba trazendo uma necessidade de retratar como era essa triste realidade;*
 - ✓ *Podemos observar nas imagens sobre um pouco da escravidão e como era normalizado o homem branco se achar superior aos negros;*

- ✓ *Em geral as obras foram feitas para mostrar o sofrimento dos escravos, isso influencia de várias formas como a conscientização sobre o sofrimento dos negros naquela época;*
- ✓ *Em um contexto onde se considerava o branco superior ao negro onde a escravidão era considerada normal;*
- ✓ *As obras foram produzidas expondo o período da escravidão no Brasil, a visão dos artistas se manifestam expressando que se vivia na realidade da época pois era “normal” para eles.*
- ✓ *Contextualiza o sofrimento dos escravos, influencia de modo que a história representada de várias formas contando sofrimento de superação dos negros;*
- ✓ *O contexto usado nessas imagens é a escravidão, ou seja, a forma pela qual os negros eram tratados com desigualdade, a intenção dessas obras era demonstrar como era e ainda é o Brasil;*

Alguns estudantes destacaram como a violência e a escravidão eram tratadas com naturalidade, normalidade, revelando o grau de desumanização a que os escravizados eram submetidos. Outro ponto de destaque nas interpretações dos estudantes, foi a percepção da construção da superioridade branca, evidenciando a constituição racial que hierarquiza os seres humanos com base em critérios de raça, com o branco superior e o negro inferiorizado, sendo que estes podem dominados, explorados, eliminados. Como afirma Mbembe (2018, p. 27), essa suposta superioridade “consiste naquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio”, ou seja, no exercício de um poder que se alimenta da destruição do “outro”.

Muitos estudantes destacaram, em suas respostas, a violência e o sofrimento vividos pela população negra durante o período da escravidão. Uma aluna fez uma importante observação ao relacionar aquele contexto histórico com a realidade atual da população negra no Brasil. Essa conexão entre passado e presente, princípio básico da literacia histórica, é fundamental para compreender como as estruturas de opressão construídas historicamente ainda reverberam na sociedade contemporânea. Lee (2006, p. 137) afirma que uma das condições para a literacia histórica é “a compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas”. Reconhecer essas

permanências permite ao estudante refletir criticamente sobre o racismo estrutural (Almeida, 2020) e os desafios enfrentados pela população negra até os dias de hoje, sendo um processo fundamental para o letramento racial.

2. Quais as semelhanças existem nas representações?

- ✓ *As semelhanças são pessoas negras sendo torturadas de diferentes maneiras e até muitas vezes sem motivo, como por exemplo a última na qual a moça usava um tipo de focinheira;*
- ✓ *As semelhanças das imagens são nítidas, todas retratam os castigos aplicados aos escravizados;*
- ✓ *Todas as representações mostram como era difícil a vida dos escravizados e como eles eram punidos frequentemente e cruelmente;*

As respostas dos estudantes revelam uma percepção crítica, especialmente no reconhecimento da violência sistemática sofrida pela população negra durante a escravidão. Os estudantes identificaram as semelhanças entre as representações, destacando a recorrência de castigos físicos, torturas e a desumanização dos negros. A menção específica, de uma estudante, da utilização do instrumento de tortura e silenciamento, *Máscara de Flandres*, como a “focinheira” demonstra atenção aos detalhes. O principal objetivo da máscara era o silenciamento da pessoa escravizada, tirando um dos direitos fundamentais do ser humano, o direito a fala. Conforme afirma Kilomba (2019, p. 33), a

principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um sinal de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “*Outras/os*”.

Ao analisar a obra de Kilomba (2019) em sua dissertação do ProfHistória, a historiadora Beatriz Sogas Moreira Militão (2021, p. 44), destaca que a máscara, além de ser um símbolo de brutalidade era “ao mesmo tempo símbolo de resistência à opressão e um dos motivos pelos quais a boca do escravizado tinha que ser mantida fechada, censurada. Pois o falar expressa uma condição de existir de modo não subordinado”. Sendo que,

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do *sujeito negro* estar amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o *sujeito negro* dizer se ela ou ele não tivesse a boca tapada? E o que o *sujeito branco* teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o *sujeito* colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Será forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “*Outra/o*”. verdade que tem sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredo. [...] Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo. (Kilomba, 2019. p. 41. Grifos no original).

3. Qual o impacto estas obras produzem em você?

- ✓ *Indignação, repúdio e frustração pelo total de respeito ao ser humano;*
- ✓ *Me causa uma tristeza, decepção e até repulsa;*
- ✓ *As imagens de impactam pois mostra crueldade humana, como os humanos são gananciosos;*
- ✓ *Produz um certo receio pelo qual os escravos eram castigados de forma severa e postos em silêncio;*
- ✓ *As obras me tocam pois nela demonstra como a sociedade era tão racista e fechava os seus olhos para os mais árduos castigos que aquelas pessoas recebiam;*
- ✓ *Gera um impacto de empatia e justiça, pois ver pessoas naquela situação traz um desconforto para mim;*
- ✓ *Impacta por saber que a escravidão realmente aconteceu e o quanto os negros sofreram por serem considerados inferiores aos brancos;*
- ✓ *Decepção de como era governado na época, como uma hierarquia desrespeitosa pra sociedade e pro mundo, não olhava o outro. Como era possível fazer isso com alguém?*

Quando elaborei o questionário, pensei essa pergunta justamente para que os estudantes refletissem para além da obra artística, onde as obras representavam apenas uma parte da realidade a qual era mais violenta. Outro aspecto é sobre a importância de olhar o outro, que sentimentos geraria neles. A BNCC (Brasil, 2017), ao apresentar as 10 Competências Gerais da Educação Básica, destaca valores fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, como a justiça, empatia, ética e solidariedade, que foram evidentemente mobilizados nas respostas dos estudantes.

Ao expressarem sentimentos como repulsa, indignação, frustração, tristeza e empatia, demonstra a compreensão da escravidão para além do fato histórico, como uma questão que ainda ecoa em nossa sociedade. A demonstração de empatia diante

de situações que envolvem algum tipo de violência, como o racismo, é uma demonstração de criticidade e uma atitude inicial para um posicionamento e enfrentamento ao racismo, assim, conforme aponta Freire (2018), a reflexão crítica conduz à prática autêntica .

Esse aspecto é especialmente relevante para o letramento racial e para a promoção de uma educação antirracista, uma vez que visa à formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e equânime. As menções à crueldade, à ganância e ao silêncio imposto aos escravizados revelam que os estudantes são capazes de identificar as estruturas de poder e opressão que sustentaram o colonialismo e produzem o racismo. Neste sentido, “compreender e reconhecer os mecanismos que operam a reprodução do racismo em nossa sociedade é fundamental para uma educação antirracista” (Militão, 2021, p. 57).

4. De que forma as obras contribuem para a construção de uma narrativa colonial que justifique a dominação e o controle europeu sobre outros povos?

- ✓ *Em todas as obras mostra como os brancos sempre estavam em cargos superiores e como era difícil a vida das pessoas escravizadas;*
- ✓ *A obra mostra o poder que o homem branco tinha pelos escravos e se pode ver eles sendo maltratados;*
- ✓ *As obras retratam os europeus na dominação sobre outros povos e isso pode ser observado pelas obras onde o europeu tem “posse” ou “poder” sobre os escravos;*
- ✓ *As obras mostram que os brancos exerciam poder sobre os escravos, se pode ver eles sendo humilhados e maltratados;*
- ✓ *Queriam mostrar para o europeu que tudo o que viam nas imagens era natural que era daquele jeito que garantiu a economia brasileira;*
- ✓ *A prova de controle total dos escravizados, com violência, castigos justificando que eles são propriedades deles sem lembrar que são seres humanos e sim objetos para usados para trabalhos pesados e forçados;*
- ✓ *Em meu entender, as obras foram produzidas com o intuito de representar para a Europa a forma como os escravos eram e deviam ser tratados, mostrando como a Europa tinha influência sobre isso;*

- ✓ *Acho que nada justifica a escravidão, mas acaba que torna-se algo “normal” “rotineiro” pra época, pois normalizava a ação do branco agredindo um negro;*
- ✓ *Que os europeus se achavam no controle das pessoas negras, porque se achavam melhores, viam os escravos como objetos e achavam que eles tinham domínio sobre eles;*
- ✓ *De forma que mostra uma forma de poder sobre as pessoas, que não tem como se escapar de agressões e de suas tristezas, sem nem mesmo poder falar sobre eles;*
- ✓ *Tentavam passar a ideia que os negros eram inferiores aos europeus, e os europeus eram muito superiores a eles;*

Poder, superioridade e dominação são três termos que aparecem em várias respostas dos estudantes. São três elementos que constituem a base do colonialismo: a construção da diferença, a hierarquização e o poder, conforme apontam os autores Kilomba (2019) e Mbembe (2018). De forma geral, os estudantes destacaram a representação do homem branco europeu como uma figura de poder e a naturalização da violência contra os escravizados como mecanismos simbólicos para justificar a escravidão. Alguns apontaram que as imagens reforçavam a ideia de inferioridade dos negros e o tratamento como objetos ou propriedades, desumanizando-os para atender aos interesses econômicos coloniais.

Nesta análise fica evidente como a branquitude foi construída historicamente, como um lugar em que os sujeitos ocupam, lugar de poder e privilégios, enquanto a população negra foi sistematicamente desumanizada para sustentar interesses econômicos e ideológicos do colonialismo, e que ainda são preservados no tempo presente, conforme aponta Schucman (2012). A branquitude “é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (Frankenberg, 2004, p. 312).

Ao reconhecerem essas representações históricas, como impactam no tempo presente e compreenderem alguns conceitos, os estudantes demonstraram capacidade de interpretar criticamente o passado, mobilizando conhecimentos históricos de maneira significativa, aspecto fundamental da literacia histórica (Lee, 2006). Esse processo evidencia avanços no letramento racial por parte dos estudantes. Isso indica a relevância de práticas educativas que problematizem o

racismo e fomentem uma leitura crítica das estruturas sociais que, ainda hoje, reproduzem desigualdades raciais.

Após a problematização inicial, entreguei para cada estudante uma cópia dos anúncios de jornais, com fugas de escravizados – Anexo B da Sequência Didática –, cuja leitura foi realizada de forma coletiva. Após a leitura, os estudantes fizeram uma primeira análise das fontes, destacando características físicas, idade dos escravizados, marcas de violência, as recompensas oferecidas por sua captura e as fugas. Em seguida, entreguei um questionário para que registrassem suas impressões individuais acerca das fontes. A seguir, apresento as respostas produzidas pelos estudantes ao interpretarem as fontes. Para a análise agrupei algumas perguntas por entender que são complementares.

1. Descreva sobre o que tratam e qual o objetivo dos anúncios dos jornais?

- ✓ *Todos eles falam sobre o sumiço de escravos e o objetivo é comunicar sobre alguns escravos que tinham “donos” para serem devolvidos;*
- ✓ *Os anúncios retratam as fugas dos escravizados, mostrando ao povo bem claramente que se tratava da posse de alguém, tal como um objeto roubado e que teriam que ser devolvidos;*
- ✓ *Trata-se da resistência dos escravos seguido de fuga dos senhores da fazenda, com o objetivo de capturar o indivíduo;*

2. Como os escravizados são descritos nos anúncios?

- ✓ *É descrito sua cor, sua forma física, alguns detalhes sobre machucados personalidade e idade;*
- ✓ *São descritos como foragidos e características, características essas que os definem;*
- ✓ *Os escravizados foram descritos com as marcas de maus tratos, pois cada um carregava algum tipo de sequela, se não todos;*
- ✓ *São tratados como animais;*

3. É possível perceber algum sinal de violência? Descreva suas percepções.

- ✓ *Sim. Vemos as descrições dos jornais, vemos como os jovens apresentam sinais de violência como cicatriz, falta de dentes, etc.*

- ✓ *Sim, nos anúncios vemos que os escravos poderiam ser identificados por suas cicatrizes o que mostra que sofriam agressões físicas;*
- ✓ *Muitos sinais. Falta de dentes, dedos, caroço em seu corpo, muitas percepções de maldade explícita e o comércio de pessoas como se fossem animais, objetos;*

Na primeira questão, os estudantes demonstraram compreender o propósito dos anúncios de jornais, identificando-os como instrumentos de controle e reafirmação da posse sobre as pessoas escravizadas. Duas estudantes, por exemplo, destacaram como os escravizados eram tratados como objetos, coisas, como propriedade passível de *"devolução"*, no sentido de desumanizar os corpos negros. Outro estudante reconhece a fuga como um ato de resistência diante da escravização.

No que se refere à segunda questão, as respostas revelam a percepção dos estudantes sobre o caráter desumanizador dos anúncios. Alguns estudantes deram ênfase às características físicas, idade e sinais corporais, elementos que, conforme observou outra estudante, estão relacionados à violência e aos maus-tratos. Um estudante utiliza a frase: *'são tratados como animais'*, evidenciando o tratamento dado às pessoas escravizadas, o apagamento da condição humana, evidenciando a instrumentalização da raça que permite ao mesmo tempo "nomear o excedente e o associar ao desperdício ao dispêndio sem reservas" (Mbembe, 2018, p. 73).

Na terceira questão, que trata da percepção dos sinais de violência, os estudantes demonstraram capacidade de identificar as marcas explícitas de agressão nos corpos negros descritos nos anúncios. Destacaram as marcas físicas da violência, como cicatrizes, mutilações e outras sequelas corporais. Uma estudante relaciona a violência a uma crítica mais ampla, ao sistema escravocrata, ao apontar a comercialização de pessoas como objetos.

De modo geral, os estudantes demonstraram que foram capazes de perceber não apenas os elementos informativos presentes nos anúncios, mas também os sentidos simbólicos e ideológicos que os estruturavam. Ficou evidente o caráter desumanizador e a objetificação dos corpos negros no sistema escravocrata, que cria a zona do não ser (Fanon, 2020), onde o negro "é forjado pelo vazio" existencial (Mbembe, 2018).

4. Que impressões sobre o processo de escravidão no Brasil é possível perceber através dos anúncios?

- ✓ *Que o processo de libertação dos escravizados foi demorado e violento, por isso os escravos lutavam tanto pela libertação;*
- ✓ *Que eram somente os donos de fazendas que anunciavam a perda de seus seres, objetos escravizados, onde se sentiam prejudicados, pois, com essa perda estavam sendo prejudicados financeiramente;*
- ✓ *Percebe uma certa tranquilidade na forma e maneira que foi anunciado, como se os escravos fossem um objeto, tipo um rádio a pilha, e também se tinha esses anúncios tinha quem os atendia;*
- ✓ *Nada mais que só negócios escravos eram como objetos;*

As respostas demonstram que os estudantes reconhecem o caráter violento, prolongado e desumanizador da escravidão no Brasil. Alguns estudantes apontaram a forma como os escravizados eram tratados como "objetos": *‘anunciavam a perda de seus seres, objetos escravizados’*, *‘como se os escravos fossem um objeto’*, *‘nada mais que só negócios escravos eram como objetos’*; sendo apenas parte de uma lógica comercial do sistema colonial. Um estudante utiliza a expressão *‘tipo um rádio a pilha’*, expressando ironicamente a banalização e objetificação dos corpos negros. Césaire (1978, p. 25), faz uma crítica a essa lógica colonialista, afirmando que na relação entre o colonizador e o colonizado, só existe espaço para “a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias”.

5. Como é possível relacionar esses anúncios e as lutas e resistências dos escravizados?

- ✓ *É possível identificar porque todos os anúncios falam dos escravizados fugitivos;*
- ✓ *Vemos as descrições dos escravos, assim podemos relacionar a luta que foi para fugir, para encontrar a busca pela liberdade;*
- ✓ *Demonstra que desde sempre os escravizados não aceitam essa condição imposta a eles já que tinha o desejo de fugir;*
- ✓ *Tudo relacionado, se tem anúncio tem fuga, tem resistência, pois não aceitavam a vida que tinham por serem escravizados e maltratados, torturados;*

Os estudantes identificaram, nos anúncios analisados, não apenas a presença de manifestações de violência, mas também sinais evidentes de resistência. A fuga é ressaltada por vários estudantes como uma forma de resistência à condição de escravizado. Conforme destaca Militão (2021, p. 56), “um dos caminhos para a reconstrução de uma outra história é valorizar o enfrentamento e resistência dos escravizados no Brasil [...]. Ressaltando a luta pelo reconhecimento de sua cidadania como um fator histórico”. Uma estudante sintetiza essa perspectiva ao afirmar que: *‘se tem anúncio tem fuga, tem resistência’*. É importante destacar que essa compreensão evidencia a rejeição à escravidão da população negra e valoriza suas estratégias de resistência, rompendo com narrativas que atribuem uma postura passiva aos sujeitos negros na história e reconhecendo seu protagonismo no processo de luta pela liberdade e cidadania.

6. De que forma as obras e os anúncios ressoam no tempo presente em nossa sociedade?

- ✓ *Que a luta pela liberdade foi um processo longo, mas ainda vemos preconceito com pessoas de cor diferente do branco. Até hoje encontramos essa luta;*
- ✓ *Resumo de forma que atualmente os negros ainda sofrem preconceito. Ainda existem pessoas com mentes conturbadas que vêem negros como diferentes;*
- ✓ *Ainda nos dias atuais os negros sofrem discriminação, muitos são agredidos e sofrem racismo;*
- ✓ *Ainda hoje percebemos alguns comportamentos que foram introduzidos naquela época no nosso dia a dia com preconceito e o racismo;*
- ✓ *Infelizmente apesar dos avanços das leis, ainda é notório racismo na sociedade HUMANA;*
- ✓ *Ainda tem racismo nos tempos de hoje e violência contra os negros;*
- ✓ *Ressoa no racismo que existe até hoje, não tanto quanto antigamente, mas ainda acontece, por exemplo a dificuldade de um negro conseguir um trabalho, principalmente se for uma mulher negra;*

- ✓ *Nos dias de hoje os negros têm uma lei que os protege eles, mas mesmo assim infelizmente as pessoas acabam zoando eles e os humilhando, mas também tem pessoas que os respeitam e os ajudam;*
- ✓ *Ainda nos tempos atuais se vê muito preconceito com as pessoas mais morenas;*
- ✓ *Através do linguajar, os insultos, as brincadeiras cotidianas demonstram e relembram a crueldade no passado para os africanos;*
- ✓ *O tempo mudou mas o racismo e o preconceito fazem com que os negros ainda acabam sendo vítimas;*
- ✓ *Não sofreu muitas mudanças não, têm muitos brancos querendo mandar em pessoas mais escuras;*

As respostas à última questão indicam que os estudantes foram capazes de estabelecer conexões entre o passado escravista e a persistência do racismo estrutural (Almeida, 2020) presente na sociedade brasileira. Tal compreensão está alinhada com uma das exigências centrais da literacia histórica, segundo a qual, é fundamental que “os alunos entendam algo do que seja história” (Lee, 2006, p. 134). O autor afirma, que esta capacidade de orientação no tempo, que envolve mobilizar o passado para compreender e atribuir sentido ao presente, demonstra tanto uma apropriação significativa da disciplina de História quanto a construção de uma “estrutura utilizável do passado” (2006, p. 141) que pode ser aplicada criticamente no presente.

Alguns estudantes destacaram que, embora a escravidão foi legalmente abolida, seus efeitos ainda se manifestam através do racismo, preconceito, violência e desigualdades estruturais. Uma estudante destaca a interseccionalidade entre raça e gênero ao mencionar as dificuldades enfrentadas por mulheres negras no mercado de trabalho. Aqui cabe destacar um dos cinco princípios para o Letramento Racial Crítico, no contexto educacional, que é pensar o racismo como endêmico, sendo que ele precisa ser analisado a partir da “intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante” (Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998 *apud* Ferreira, 2014, p. 243).

Outro aspecto relevante é a menção de dois estudantes quanto à legislação atual, que buscam garantir e reparar desvantagem históricas da população negra. Contudo, ambos apontam que mesmo com as leis o racismo ainda é notório o racismo,

como aponta Almeida (2020), sendo uma forma sistemática de discriminação e tem a raça como princípio, e se manifesta nas práticas culminando nos privilégios de um determinado grupo.

Quero aportar sobre a utilização de alguns termos por parte dos estudantes no decorrer das respostas e na socialização em sala. Termos como: *‘pessoa mais escura’*, *‘pessoa de cor’*, *‘pessoas mais morenas’* evidenciam um certo “desconforto” em nomear diretamente a negritude, demonstrando a ausência de letramento racial e evidenciando a presença do racismo. Tais expressões, mesmo sendo utilizadas de forma inconsciente, reproduzem discursos de apagamento da identidade negra. Gomes (2005), aponta que a utilização dos termos e conceitos demonstram, além da parte teórica sobre as questões raciais, respeito para com as relações raciais. Além disso, o letramento racial perpassa pela utilização da linguagem de maneira adequada, evitando estereótipos e termos discriminatórios e racistas.

Outro termo que foi utilizado várias vezes pelos estudantes foi *‘escravo’*, expressão que denota um sentido de naturalização da situação, culpando o cativo pela sua condição de inferiorização, onde a escravização faz parte da identidade do sujeito, portanto ela seria natural. Conforme apontam Kilomba (2019) e Mbembe (2018), a racialização produz a hierarquização e a diferença, que fundamentam o colonialismo, sistema que permitiu a divisão da humanidade operando de forma sistemática e introduzindo um sistema racista, onde “a humanidade estaria dividida em espécies [...], separadas e classificadas hierarquicamente” (Mbembe, 2018, p. 123).

Após minha problematização com a utilização dos termos, surgiu a pergunta: *‘Como devemos falar, professor?’*. Comentei sobre a importância em utilizar expressões corretas, como: negro, negra, escravizados, pessoa escravizada. Enfatizei que os termos negro ou negra, foram ressignificados pelos movimentos negros como forma de identificação, construção histórica e resistência. Já a utilização do termo adequado escravizado ou pessoa escravizada, enfatiza a condição imposta por um sistema e responsabiliza o opressor pelo processo da escravidão, anulando a ideia de naturalização.

A dificuldade em utilizar os termos de forma correta revela o quanto o racismo se mantém também nas estruturas da linguagem e revela a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas na escola. A utilização de uma linguagem antirracista é um sinal de letramento racial, uma vez que expressa consciência crítica sobre o

de poder. Ao mesmo tempo evidenciou um certo avanço no processo de letramento racial dos estudantes, fundamental para a compreensão das permanências históricas do racismo estrutural no Brasil.

4.1.2 Segundo momento: compreensão de conceitos

Iniciei a segunda etapa da aplicação da Sequência Didática, apresentando o sistema colonial e algumas de suas características, como dominação territorial, econômica, política, religiosa, cultural etc. Posteriormente, entreguei para cada estudante trechos – Anexo C da Sequência Didática – de autores como: Mbembe, Césaire, Schucman, Almeida e Gomes, que abordam os conceitos de: colonialismo, branquitude, raça, racismo, identidade racial; após a leitura, realizamos um debate sobre eles.

Durante o debate os estudantes destacaram que, na relação entre o colonizador e o colonizado, só há espaço para a violência, o roubo, a destruição e a equação *colonização=coisificação* apresentada por Césaire (1978). Quando debatemos o conceito de raça os estudantes encontraram dificuldade em compreender os trechos de Mbembe (2018) e Almeida (2020), os autores utilizam uma linguagem um pouco mais complexa daquela que os estudantes têm acesso, contudo compreenderam o conceito a partir do diálogo estabelecido. Ao discutirmos o conceito de branquitude apresentado por Schucman (2012) foi possível estabelecer uma discussão mais aprofundada. Uma estudante destacou: *‘os brancos são mais privilegiados’*. Então, provoqueei os estudantes questionando quais aspectos são necessários para caracterizar a branquitude? *‘Ah professor! Precisa ter grana’, ‘uma posição social privilegiada, um status’*. Destaquei que nem todo branco exerce ou tem o poder da branquitude, pois nem todos foram historicamente e “sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos” (Schucman, 2012, p. 24).

Quando debatemos o conceito de racismo, muitos estudantes participaram, com dúvidas, contaram fatos e falas que veem ou escutam: *‘Olha o neguinho ali’; ‘Serviço de preto’; ‘Isso é negriçe’; ‘Professor, na África tem racismo?’; ‘Por que tem mais pessoas negras no Nordeste?’; ‘Professor, as pessoas mais velhas são mais racistas, minha vó é racista, já as filhas não são’; ‘Tem também o racismo reverso, neh professor’*. Essa necessidade em participar, chegando a momentos que

tumultuava a aula, que ninguém se entendia, com conversas paralelas sobre o assunto, demonstra interesse sobre o tema, o querer falar e ser ouvido, sanar uma dúvida, expressar uma opinião. Cabe destacar que ao longo do diálogo fui mediando as falas e sanando as dúvidas.

Após finalizar o diálogo expliquei a atividade síntese, a qual os estudantes deveriam produzir uma notícia como forma de denúncia ao colonialismo/racismo. Para realizar a atividade os estudantes utilizaram a plataforma *Canva*. A atividade foi realizada em duplas ou trios, conforme o interesse dos estudantes. Durante a produção das notícias, alguns grupos recorreram aos conhecimentos previamente trabalhados em sala de aula, como é o caso dos exemplares 1, 4, 5 e 6; o grupo do exemplar 2, realizou sua pesquisa em sites e referenciou corretamente as fontes utilizadas; já o grupo do exemplar 3 também realizou sua pesquisa online, porém não apresentou as devidas referências. Essa é uma situação corriqueira em sala e demonstra que a apropriação dos conceitos ocorre em diferentes níveis. A seguir apresento os exemplares e transcrevo alguns trechos produzidos pelos estudantes:

Figura 16: Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 1), 2024.



Figura 17: Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 2), 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 18: Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 3), 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 19: Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 4), 2024.

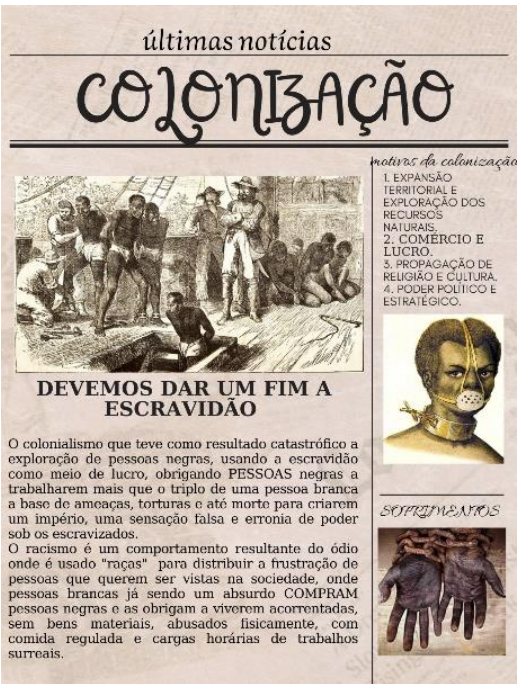


Figura 21: Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 6), 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 20: Notícia produzida pelos estudantes como crítica ao colonialismo (exemplar 5), 2024.



- ✓ *Em sua essência, o colonialismo é marcado pela imposição de uma cultura sobre outra, onde valores, tradições e modos de vida locais são desvalorizados e frequentemente erradicados. (Exemplar 5).*
- ✓ *O colonialismo que teve como resultado catastrófico a exploração de pessoas negras, usando a escravidão como meio de lucro, obrigando PESSOAS negras a trabalharem mais que o triplo de uma pessoa branca a base de ameaças, torturas e até morte para criarem um império, uma sensação falsa e errônea de poder sob os escravizados. (Exemplar 4).*
- ✓ *O colonialismo resultou em impactos positivos e negativos no Brasil. Um dos principais impactos positivos foi na economia e matérias-primas. Mas, para isso acontecer, pessoas foram escravizadas, violentadas e mortas. (Exemplar 2).*
- ✓ *Fanon via o colonialismo como uma opressão que desumaniza tanto colonizados quanto colonizadores. (Exemplar 3).*

Ao analisar a compreensão dos estudantes acerca do colonialismo, fica evidente que muitos conseguiram relacionar o sistema a elementos como a exploração, violência, roubo etc., alinhando-se à definição de Almeida (2020, p. 27), que descreve o colonialismo como “um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento”. Um destaque importante foi o uso da palavra ‘PESSOAS’ por um dos grupos, evidenciando a compreensão do caráter humano universal, sendo um confronto direto àquilo que o colonialismo buscava, que era classificar e desumanizar (Fanon, 2020 e Almeida, 2020), como bem enfatiza um grupo, ao utilizar como referência Frantz Fanon, o colonialismo desumaniza colonizador e colonizado.

Outro aspecto que chama a atenção é a afirmação feita por um do grupo de que *‘o colonialismo resultou em impactos positivos e negativos no Brasil’*. Afirmar que existem impactos positivos no colonialismo, expressa o quanto o racismo estrutural (Almeida 2020) ainda está fortemente enraizado na sociedade como um todo, mesmo que algumas vezes de maneira sutil ou inconsciente. Pois, desde o início da aplicação da Sequência Didática a abordagem utilizada foi de maneira crítica ao colonialismo e a atividade proposta tinha objetivo. Não há defesa contra o colonialismo, processo histórico devastador que suas marcas ainda estruturam as desigualdades sociais atuais.

- ✓ *O racismo é um comportamento resultante do ódio onde é usado "raças" para distribuir a frustração de pessoas que querem ser vistas na sociedade, onde pessoas brancas já sendo um absurdo COMPRAM pessoas negras e as obrigam a viverem acorrentadas, sem bens materiais, abusados fisicamente, com comida regulada e cargas horárias de trabalhos surreais. (Exemplar 4).*
- ✓ *Ainda nos dias atuais, vemos marcas do colonialismo e o seu grande preconceito com pessoas de outras etnias. Todos os dias vemos em jornais, redes sociais, entre outros meios de comunicação, a triste realidade do preconceito e do racismo. [...] expressões como: "macaco", "preto", "escuro", "sujo", entre outras expressões, e ainda partem para a violência física. (Exemplar 1).*

Esses dois trechos demonstram que os estudantes compreenderam a proposta e conseguiram relacionar o colonialismo ao racismo, reconhecendo o impacto histórico e suas permanências no tempo presente. A ênfase na palavra "**COMPRAM**", em letras maiúsculas, como se fosse um grito, evidencia indignação com o processo de escravidão e uma tentativa de evidenciar a dominação branca. Quando se amplia para a frase '*onde pessoas brancas já sendo um absurdo COMPRAM pessoas negras*', permite uma conexão com o conceito de branquitude como sendo "um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial" (Frankenberg 2004, p. 312), onde o poder e privilégios ainda são preservados na contemporaneidade, conforme afirma Schucman (2012). A utilização da expressão '*marcas do colonialismo*' demonstra entendimento de que esse processo histórico não ficou restrito ao passado, mas reflete no tempo presente.

A partir da análise das produções dos estudantes, observa-se um avanço significativo na compreensão dos conceitos abordados, bem como na capacidade de estabelecer relações conscientes e críticas entre o passado e o presente. Isso indica que, de alguma forma, eles desenvolveram a literacia histórica. Ao enfatizarem a história como "marca", isto é, ao reconhecerem como o colonialismo ainda se faz presente na atualidade, demonstram uma consciência histórica que, conforme aponta Lee (2006, p. 136), "transcende a orientação de senso comum".

4.1.3 Terceiro momento: protagonismo negro e as lutas pela liberdade

A última etapa da Sequência Didática foi planejada com o objetivo de destacar as lutas e resistências da população negra frente ao sistema escravista, promovendo uma abordagem que rompe com a narrativa tradicional centrada apenas na opressão. Iniciei conforme o planejado, afixando nas paredes da escola o trecho do panfleto dos revolucionários da Conjuração Baiana que clamavam por liberdade. Convidei os estudantes a saírem da sala, encontrar e ler o panfleto afixado nas paredes. A partir da leitura do panfleto, apresentei o contexto social, político e econômico do final do século XVIII, marcado por tensões sociais profundas e desigualdades raciais, bem como pela atuação da população negra na construção de projetos de liberdade.

Neste momento da Sequência Didática, adaptei a metodologia prevista inicialmente. O planejamento previa um estudo em grupos sobre três importantes movimentos revolucionários, (Conjuração Baiana, Revolta dos Malês e Balaiada) marcados pelo protagonismo ou pela participação ativa da população negra. Contudo, optei em apresentar aos estudantes os movimentos em uma aula expositiva, pois a Sequência Didática estava se prorrogando além do tempo pensado inicialmente. Procurei dar destaque às lideranças negras nos movimentos, para evidenciar o protagonismo e a participação direta dos negros, contrapondo a visão passiva frequentemente atribuída a esses grupos na história tradicional.

Em seguida, ouvimos o samba-enredo: Histórias Para Ninar Gente Grande - G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira 2019 – RJ. Após a audição da música, os estudantes apresentaram algumas dúvidas, como o porquê do nome da música: *Histórias para ninar gente grande*, nome que busca problematizar a versão tradicional da história, pondo em evidência outros heróis nacionais. Surgiram dúvidas em relação a outros termos, como: *Cariri*, *Tamoios*, *Dragão do Mar de Aracati*, *Mulatos*, *retinto*, *Mahis*, *Malês*, *Lecis*, *Jamelões*. Solicitei que pesquisassem alguns desses termos e outros fui contextualizando para que compreendessem que a música aborda questões ligadas à história, à identidade e a resistência negra e indígena no Brasil.

Dando continuidade à proposta de valorizar o protagonismo negro na história do Brasil, apresentei várias personalidades negras³⁴ que lutaram pela liberdade e são

³⁴ As personalidades selecionadas foram: Teresa de Benguela, Luís Gama, Maria Felipa, José do Patrocínio, André Rebouças, Francisco José do Nascimento, Maria Firmina dos Reis, Zumbi dos Palmares, Luísa Mahin, Cosme Bento, Dandara dos Palmares, Aquatune.

símbolos de resistência à escravidão. Os estudantes se organizaram em duplas e escolheram a personalidade de seu interesse. Em seguida, expliquei a proposta da atividade, que consistia na produção de um *Zine* digital utilizando a plataforma *Canva* como ferramenta de criação, e apresentei um roteiro com as etapas para o desenvolvimento do trabalho.

Para cada personalidade separei previamente fontes da página do *Instagram* @portalgeledes e do site Geledés – Instituto da Mulher Negra (<https://www.geledes.org.br/>), que foram disponibilizadas aos estudantes. Nas orientações, reforcei para utilizarem as fontes disponibilizadas como base para a pesquisa, contudo, poderiam pesquisar em outras referências caso necessário. Enfatizei a importância de que o *Zine* não fosse apenas informativo, mas também expressasse sua luta e a resistência, a força simbólica e a relevância histórica da pessoa retratada.

Para a pesquisa e produção dos *Zines* utilizamos a sala de informática da escola. Foi um momento de descoberta sobre as *histórias que a história não conta*, alguns comentários chamaram a atenção: ‘*Olha ela escreveu um livro*’, se referindo a Maria Firmina, ‘*ele era advogado*’, este comentário se referindo a Luís Gama. Essas percepções são fundamentais para o Letramento Racial Crítico, pois põe em evidência a pessoa negra, valorizando-as e vendo-as como intelectuais, principalmente no contexto da escravidão em que viveram.

Figura 22: Estudantes produzindo *Zines* sobre as personalidades negras (fotografia 1), 2024.



Figura 23: Estudantes produzindo *Zines* sobre as personalidades negras (fotografia 2), 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Conhecer histórias de heróis nacionais negros, leva o estudante a valorizar outras epistemologias, questionar narrativas dominantes, valorizando “grupos historicamente marginalizado” (Lopes e Alves, 2023), e é caminho essencial para o letramento racial, que busca reeducar os “indivíduos que tiveram o racismo imposto em suas relações” (Haas, 2023, p. 42).

Para produzir os *Zines* foram utilizadas 5 aulas, tempo maior do que o planejado inicialmente. A previsão era que 2 aulas seriam suficientes para a explicação da proposta, a realização da pesquisa através das fontes indicadas e a criação dos *Zines* na plataforma *Canva*. Avalio a demora como positiva, pois os estudantes demonstraram interesse e se envolveram na atividade, pesquisaram e tiveram cuidado com uma produção criativa e organizada.

Esse fator, juntamente com outros que são inerentes à dinâmica escolar, como a disponibilidade da sala de informática, realização de alguns dias de jogos internos, entre outros, fizeram com que a Sequência Didática fosse finalizada somente na semana do feriado do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Coincidir a socialização com a data do feriado, não era intuito inicial, contudo, simbolicamente, deu ainda mais sentido ao trabalho desenvolvido e veio ao encontro com os objetivos iniciais, que eram conhecer e valorizar o protagonismo de personalidades negras na luta pelo processo de abolição da escravidão, como forma de promover uma educação antirracista.

Ao todo foram produzidos 13 *Zines* de 12 personalidades diferentes, a dupla responsável pela personalidade Maria Firmina dos Reis não entregou a atividade. Todos os grupos utilizaram de alguma forma as fontes disponibilizadas previamente. Todos os *Zines* foram postados na página do *Instagram* da escola @eebbrunoheidrich em formato de *Reels*, possibilitando a visualização completa do *Zine*, além de ser possível curtir, fazer comentários, compartilhar nos *stories* ou na página pessoal.

A seguir, apresento alguns exemplares dos *Zines* produzidos pelos estudantes. Cada dupla teve liberdade de escolher um modelo para personalizar, com base em seus interesses e criatividade. No entanto, disponibilizei uma estrutura com alguns elementos que deveriam ser contemplados nas produções, servindo como orientação para o desenvolvimento dos trabalhos.

Figura 24: Zine produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 1), 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 26: Zine produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 3), 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 28: Zine produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 5), 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 25: Zine produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 2), 2024.



Figura 27: Zine produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 4), 2024.



Figura 29: Zine produzido pelos estudantes sobre as personalidades negras (exemplar 6), 2024.



Os estudantes demonstraram criatividade nas produções, o que pode ser observado na estética dos *Zines*, sendo possível perceber a harmonia na disposição dos textos e das imagens utilizadas. Outro aspecto importante a ser destacado se refere ao conteúdo apresentado, sendo que, a partir dele, pode-se conhecer a história, a luta e o legado das personalidades. As fontes disponibilizadas foram devidamente utilizadas, contribuindo para a elaboração do material e servindo de base para a pesquisa.

Agora apresento uma tabela com o alcance e o engajamento das publicações relacionadas aos *Zines* feitas na página @eebb Bruno Heidrich.

Tabela 1³⁵: Dados sobre o engajamento no *Instagram* das publicações dos *Zines*.

Personalidade	Visualizações	Curtidas	Comentários	Compartilhamentos
Teresa de Benguela	871	47	6	5
Luís Gama	891	48	5	9
Maria Felipa	1006	53	8	29
José do Patrocínio	536	48	6	4
André Rebouças	633	49	5	6
Francisco José do Nascimento	485	49	7	4
Zumbi dos Palmares	711	46	5	7
Luísa Mahin	532	46	6	5
Cosme Bento	753	48	7	7
Dandara dos Palmares	1238	57	9	13
Aqualtune	588	48	5	9
Francisco José do Nascimento I	473	47	8	5
Cosme Bento I	535	47	7	6

Fonte: *Instagram* @eebb Bruno Heidrich.

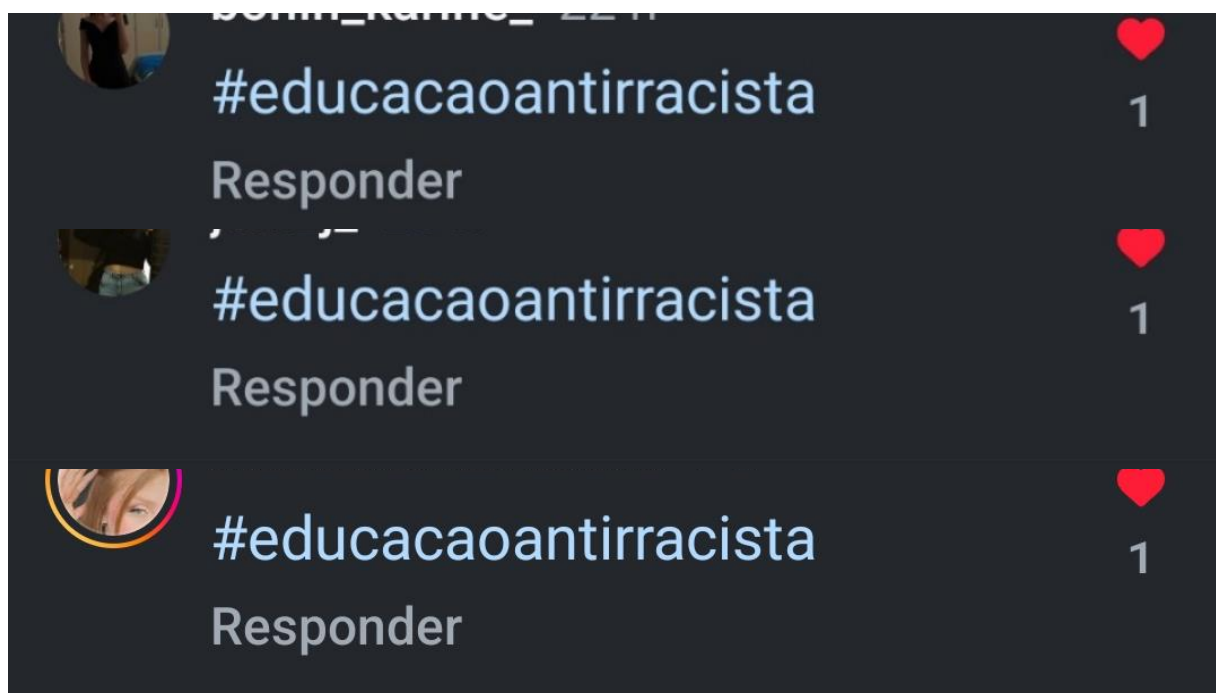
Os números revelam que ocorreu um engajamento significativo por parte dos estudantes nas publicações. O número de visualizações não reflete um valor absoluto, pois não significa que foram 871 usuários que visualizaram a publicação referente a Teresa de Benguela, pois o mesmo usuário pode visualizar várias vezes a mesma

³⁵ Os dados estão disponíveis na página do *Instagram* @eebb Bruno Heidrich. Acesso em: 08 de maio 2025.

publicação. Contudo, o alcance das publicações foi expressivo, por ser uma escola localizada em um município de pequeno porte, o que demonstra replicabilidade e o alcance dos “públicos em redes” (Boyd, 2010 apud Recuero, Bastos e Zago, 2020).

Os comentários feitos nas publicações foram mais de cunho informativo, com elementos referentes à biografia das personalidades. Vários comentários utilizaram a *hashtag*: *#educacaoantirracista*. O uso de *hashtag* tem como objetivo categorizar conteúdos e tem potencial para aumentar a visibilidade das publicações, potencializando os resultados, uma das características do ciberespaço que é a “informação em fluxo” (Lévy, 1999, p. 62), ou seja, a tendência que as informações permaneçam em um espaço contínuo e sejam produzidas em larga escala. Para além da análise do uso de uma *hashtag*, vale destacar o conteúdo da mesma, educação antirracista, a qual ganha visibilidade e demonstra consciência crítica por parte dos estudantes, indício de Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014).

Figura 30: Utilização da *Hashtag* *#educacaoantirracista* nas publicações no *Instagram* pelos estudantes, 2024.



Fonte: Página do *Instagram* @eebbrunoheidrich.

Quero destacar a participação de um estudante nas publicações. Estudante negro³⁶, que no cotidiano escolar apresenta dificuldades de aprendizagem e pouco

³⁶ O estudante em questão, reprovou no final do Ano Letivo de 2024. Em 2025 abandonou a escola.

participa das atividades em sala, foi o que mais se engajou nas publicações, comentando, curtindo e compartilhando. Na roda de conversa final, quando questionei sobre o engajamento ou não nas publicações, ele relatou: *‘Ah! Eu participei porque achei bacana, me senti representado’*. Isso demonstra o quão é importante o ensino de História abordar outras narrativas e representações que contemplem a diversidade racial, permitindo que estudantes historicamente marginalizados e não representados se vejam nos conteúdos trabalhados.

Outros estudantes demonstram um envolvimento com a proposta, comentando: *‘Eu ajudei a engajar, pois devemos tornar estas figuras mais visíveis na sociedade’*; *‘Eu avalio como um engajamento fortemente ativo, sempre curto, comento e compartilho dando mais engajamento para os posts’*. As falas apontam para uma compreensão crítica sobre o papel da educação aliado com as Redes Sociais na Internet na valorização de personalidades negras e na educação antirracista. Como aponta Freire (2018) a prática reflexiva é a ação dos homens sobre o mundo.

Já outros estudantes comentaram sobre o porquê do não engajamento nas publicações. *‘Não me engajei pois não me senti muito à vontade em relação a minha publicidade’*; *‘Não tive interesse’*; *‘Uso minhas redes sociais para fins pessoais’*; *‘Só uso para fins pessoais’*. Embora essas justificativas, à primeira vista, possam parecer neutras, relacionando o uso individual das redes, é necessário olhar para além da dimensão pessoal. Recuero, Bastos e Zago (2020, p. 22) afirmam que as redes sociais são espaços “imbuídos da persona”, ou seja, onde cada usuário cuida de sua imagem. Assim, a recusa em se engajar pode não ser apenas uma questão de privacidade ou preferência, mas reflete também um desconforto em associar sua imagem à de pessoas negras. Essa atitude revela como o racismo pode se manifestar de forma sutil, como resistência à representatividade negra, um sinal de que a luta antirracista enfrenta barreiras mesmo sendo o espaço escolar.

A última atividade da Sequência Didática foi a socialização. Os temas, conteúdos e produções (notícia, revoltas e movimentos de escravizados, personalidades estudadas) foram divididos previamente, de modo que cada estudante ficasse responsável por apresentar uma parte específica do conteúdo. Deste modo, todos estariam envolvidos no processo de compartilhamento do conhecimento. A dimensão prática é um elemento importante do letramento racial crítico, sendo que a transmissão e construção da memória histórica (Lopes e Alves, 2023) da população negra, fundamental para a educação antirracista.

A socialização ocorreu no dia 22 de novembro, sendo feita para os demais estudantes, professores e equipe pedagógica da escola. No dia, cinco estudantes da turma faltaram e outros três se recusaram a participar da apresentação. Assim, foi preciso reestruturar e redistribuir as apresentações, por ser uma turma aberta e madura, os demais estudantes assumiram o compromisso deixado pelos colegas. Uma estudante em especial chamou a atenção, ela possui uma deficiência intelectual moderada e apresenta dificuldades na leitura, contudo, foi a primeira a se prontificar para assumir outra parte na socialização. Essa atitude demonstra engajamento e compromisso com a proposta. Os estudantes que socializaram estavam preparados, e realizaram a atividade com seriedade e compromisso, pois a reflexão crítica conduz à ação (Freire, 2018).

Figura 31: Estudantes socializando para as demais turmas da escola (fotografia 1), 2024.



Figura 32: Estudantes socializando para as demais turmas da escola (fotografia 2), 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

4.1.4 Avaliação: um olhar para o percurso formativo

Após a socialização, realizei um questionário e uma roda de conversa com os estudantes com o objetivo de avaliar a aplicação da Sequência Didática. Iniciei questionando sobre o que eles destacavam sobre a Sequência Didática, frisei que poderiam fazer críticas, elogios, sugestões e apontar aspectos que consideravam mais significativos. A devolutiva dos estudantes foi muito interessante e serviu não apenas como retorno do processo de aprendizagem deles, mas também como subsídio para minha própria reflexão, crítica e aprimoramento das práticas pedagógicas. Eis algumas falas dos estudantes.

- ✓ *Foi um trabalho diferente, nunca havia feito algo semelhante, achei bem legal como foi trabalhado utilizando referências históricas, foi explicado e interessante;*
- ✓ *Ao nos aprofundarmos no tema aprendemos como foi importante a resistência e luta pela liberdade dos negros;*
- ✓ *A participação dos negros nas revoltas, o quão desprezado era o escravizado, a relação dele com o senhor, como era desprezível essa relação;*
- ✓ *Achei muitas aulas falando o mesmo assunto;*
- ✓ *Poderia usar menos aulas;*

Nos comentários acima, há críticas principalmente sobre o tempo dedicado à Sequência Didática. Neste ponto, devo reconhecer que realmente foi uma falha, pois o tempo inicialmente planejado, de 10 aulas, extrapolou devido a demandas da escola e o tempo necessário para a realização das atividades. Por outro lado, há comentários positivos, como os que destacam o protagonismo dos negros nas resistências e luta pela liberdade, aspecto que contempla um dos principais objetivos da Sequência Didática. Um estudante também ressaltou a utilização de diferentes fontes durante as atividades, mencionando que elas contribuíram significativamente para a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Busquei contemplar todas as etapas trabalhadas, a fim de verificar se os estudantes compreenderam os conteúdos abordados: o colonialismo, a escravidão, as lutas e resistências dos escravizados, os desdobramentos dessas questões no tempo presente, a utilização das fontes e o papel de cada um na construção de uma educação antirracista.

- ✓ *No colonialismo sempre foi dado ênfase na história contada por pessoas brancas, isso é muito ruim pois só conseguimos entender o fato o quão ruim ele pode ter sido ao estudarmos todos os lados da história;*
- ✓ *O colonialismo foi um período extremamente violento, onde direitos básicos e a liberdade de diversas pessoas foram violadas;*
- ✓ *Ao estudar sobre o colonialismo, percebi como foi difícil para os negros terem os seus direitos, sofreram muito com a violência e a escravidão;*

- ✓ *Colonialismo a invasão de um povo a outro, tornando o povo invadido submisso;*
- ✓ *Que o colonialismo foi um período em que os negros não eram considerados pessoas e por isso eram obrigados a trabalhar e sofriam agressões físicas e psicológicas;*
- ✓ *Uma época onde possuía prós e contras como todas as outras, porém o colonialismo mostrou a verdadeira face do ser humano quando possui poder;*

Quando abordamos sobre o tema colonialismo ficou evidente, nos destaques trazidos pelos estudantes, a *violência, negação dos direitos, submissão, o processo de invasão*. Um estudante destacou a relação do colonialismo com o *poder*, poder que está intimamente ligado ao racismo. Como afirma Kilomba (2019, p.76), “o racismo é a supremacia branca”, reforçando a ideia de que o poder colonial impôs uma hierarquia racial violenta e duradoura.

Uma estudante destaca a ideia da negação do ser, ‘os *negros não eram considerados pessoas*’. Essa percepção vem ao encontro de Fanon (2020), que afirma que o branco é o sujeito, o ser, e os “outros” – negros, indígenas e amarelos – são o não ser.

Já outro estudante refletiu sobre a forma como a historiografia foi por muito tempo contada: ‘*sempre foi dado ênfase na história contada por pessoas brancas*’; o que contribuiu para o silenciando outras experiências e perspectivas. Ele concluiu apontando o quanto isso é prejudicial e ressaltando a importância de ver a História para além da versão oficial, ou seja, o perigo de uma história única (Adichie, 2019).

- ✓ *Nada é conquistado sem grandes lutas e esforços, e eu acho que é isso que as pessoas negras trazem como resposta devido todo trabalho que tiveram ainda têm em busca de igualdade;*
- ✓ *Eles tiveram de lutar pelos seus direitos e a sua liberdade, se revoltando contra os “senhores” e donos das fazendas se unindo e formando em quilombos;*
- ✓ *Eles lutavam por seus direitos, buscavam sua liberdade, muitos negros foram de grande importância a resistência e luta;*

- ✓ *Como essas resistências e lutas refletem hoje em dia, onde os negros têm liberdade, como um homem considerado branco e direitos iguais e até benefícios, apesar de inúmeros ainda sofrerem racismo;*
- ✓ *Os negros que batalharam para o fim da escravidão foram determinados e fortes, pois eles queriam libertar seu povo da escravidão ou torturas, eles queriam ter seus direitos e muitos deles conseguiram e por causa deles hoje em dia eles têm seus direitos;*

Posteriormente questionei como eles destacavam o papel dos negros nas lutas e resistências. Nos relatos, é possível identificar de forma nítida a relação entre liberdade como um direito conquistado pela população negra, fruto de intensas lutas e resistências, não algo dado pelo branco. Conforme destaca um estudante apontando que *‘nada é conquistado sem grandes lutas e esforços, e eu acho que é isso que as pessoas negras trazem como resposta’*.

Além disso, surgiram reflexões sobre o legado dessas resistências no tempo presente. Uma estudante destacou que, embora os negros hoje tenham legalmente os mesmos direitos que os brancos, *‘muitos ainda sofrem racismo’*, o que mostra que a luta por igualdade continua. Essas falas demonstram que os estudantes foram capazes de se posicionar criticamente, evidenciando o letramento racial, relacionando o passado ao presente e compreendendo o papel histórico dos negros não apenas como vítimas da escravidão, mas como protagonistas de sua própria história.

A relação das atuais lutas da população negra com o legado das lutas e resistências do passado, ou do racismo como sendo uma construção histórica, indica que os estudantes desenvolveram a literacia histórica (Lee, 2006). Esta capacidade não se limita à memorização de fatos, mas envolve a capacidade de perceber conexões entre o presente e o passado, pois, “o passado e presente não são separados um do outro” (Lee, 2016, p. 128-129). Nesse sentido, compreender o passado não significa apenas estudá-lo como algo encerrado, mas reconhecê-lo como parte do presente. Assim,

a fronteira fixada entre o passado e o presente é ilusória: muito do nosso pensamento sobre o presente e o futuro, inconscientemente, se refere ao passado. Se entendermos o que veio acontecendo no passado, então o presente, longe de ser cortado a partir do que o precedeu, junta-se a ele. (Lee, 2016, p. 129).

- ✓ *Ajudaram na visão sobre este assunto o tornando mais compreensível, já que quase todos nós (estudantes) possuímos a rede social Instagram;*
- ✓ *As fontes utilizadas foram de grande ajuda, nos deram uma base sobre o tema;*
- ✓ *As fontes utilizadas durante as aulas foram de grande compreensão, pois utilizando das redes sociais se torna mais interessante e chamativo;*
- ✓ *Ajudar a entender melhor o conteúdo de um jeito diferente, mas muito elaborado;*
- ✓ *As fontes do Instagram foram muito importantes e contribuiu com o nosso ensinamento;*
- ✓ *As fontes ajudaram mais na compreensão dos conceitos;*

Ao questionar os estudantes sobre as fontes utilizadas e disponibilizadas para as pesquisas, muitos destacaram que contribuíram significativamente para a compreensão dos conceitos abordados. Houve um destaque especial para as fontes digitais acessadas pelo *Instagram*, mais próximas a realidade dos estudantes, por isso mais '*interessantes e chamativas*', favorecendo o engajamento e a construção do conhecimento.

O historiador Said Lucas de Oliveira Salomón (2018, p. 64), em sua dissertação do ProfHistória, faz uma análise da utilização das TDICs no ambiente escolar. Ele sustenta que a inserção dessas tecnologias contribui para romper com a lógica tradicional de memorização e com a visão linear da História. Segundo o autor, "a escola, portanto, não pode ignorar as TDICs e as mudanças promovidas pela inserção dessas no ambiente escolar, bem como as novas linguagens que passam a compor o vocabulário das novas gerações." Nesse sentido, o uso consciente das tecnologias digitais no ensino de História amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo abordagens mais críticas, interativas e conectadas com a realidade dos estudantes.

- ✓ *Ensinar novas gerações que não existem diferença racial, campanhas para o fim do racismo e criar uma educação antirracial;*
- ✓ *Tornando a ideia de que todos nós, seres humanos, possuímos os mesmos direitos e com isto os mesmos deveres;*
- ✓ *Não basta não ser racista, temos que lutar pelo direito de todos, todos devem ser respeitados e ter o direito de ir e vir;*

- ✓ *Levar a educação antirracista para mais escolas, divulgar posts relacionados, campanhas e cartazes;*
- ✓ *Conscientização nas redes sociais; ensino antirracista nas escolas desde a infância, fazendo com que a criança aprendam que somos todos iguais;*

Questionei os estudantes sobre como seria possível adotar práticas antirracistas. Em várias falas o princípio da igualdade esteve presente, *‘possuímos os mesmos direitos’, ‘somos todos iguais’, ‘todos devem ser respeitados’*. Quando abordada a educação antirracista, a equidade e a igualdade é a finalidade.

Vários estudantes destacaram a importância de ir além da reflexão, o que fica nítido nas falas *‘ensinar novas gerações que não existem diferença racial’, ‘temos que lutar pelo direito de todos’, ‘levar a educação antirracista para mais escolas’, ‘conscientização nas redes sociais’*. As falas evidenciam que os estudantes compreendem a urgência da ação, da dimensão prática, e reconhecem seu papel na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, um princípio básico do letramento, que são os usos e práticas sociais que transformam o indivíduo (Soares, 2009), fundamento defendido também por Freire (1989) ao abordar que nossa prática consciente transforma a realidade. Trazendo para o campo racial, o Letramento Racial Crítico reflete sobre raça e racismo e como esses conceitos são tratados em nosso cotidiano (Ferreira, 2015b), sendo que a metodologia busca a reeducação dos indivíduos onde o racismo faz parte do seu cotidiano de maneira incisiva (Haas, 2023).

- ✓ *Atualmente as redes sociais são um dos principais meios de comunicação e assim engajamento tornou a atividade mais lúdica e com mais visibilidade;*
- ✓ *Compartilhar informações, levantar # sobre antirracista pesquisando trazendo informações;*
- ✓ *Podemos divulgar campanhas antirracistas, publicar posts e reels sobre o assunto, conscientizando os usuários;*
- ✓ *Através de compartilhamento nas redes sociais para promover a conscientização de mais pessoas. E ajudar as pessoas a compreenderem melhor o que as pessoas negras passaram;*

- ✓ *Com alguns posts e reels podemos atingir um grande público e conscientizar sobre o racismo;*

Por fim, questioneei os estudantes sobre como o uso das redes sociais pode contribuir para a promoção de uma educação antirracista. As respostas revelaram uma compreensão significativa da potencialidade das redes sociais online como ferramentas de mobilização e conscientização, sendo o cyberspaço um lugar de “informações em fluxo” (Lévy, 1999). Os estudantes reconheceram que ‘as redes sociais são um dos principais meios de comunicação’ e destacaram que o uso de recursos oferecidos pelo *Instagram* (*storys, posts e reels*) potencializam a circulação de informações, onde “os atores podem expressar e reproduzir opiniões políticas e ideias que contribuem para o debate público” (Recuero, Bastos e Zago, 2020, p. 35), alcançando um grande público e amplia o debate o racismo e a importância de práticas antirracistas.

Para concluir este capítulo, é necessário reconhecer que a aplicação da Sequência Didática apresentou tanto êxitos quanto limitações, o que é característico da rotina da sala de aula. Um dos principais desafios enfrentados foi a questão do tempo, que se estendeu além do inicialmente planejado, na etapa final os estudantes já demonstravam sinais de cansaço. Foi possível observar que a compreensão histórica sobre os conceitos de colonialismo, racismo e branquitude, seus desdobramentos e as personalidades negras de resistência não se deu de maneira homogênea entre os estudantes. Além disso, percebi que seria pertinente dar maior ênfase às personalidades negras estudadas, ampliando o tempo destinado à pesquisa e à elaboração dos zines. Tal aspecto é fundamental, pois um dos objetivos centrais da atividade é a promoção da educação antirracista, a qual depende da valorização da história e da cultura afro-brasileira como instrumento para o letramento racial.

Por outro lado, o envolvimento dos estudantes foi significativo e merece destaque. A adesão à proposta, o comprometimento com as pesquisas e produções dos materiais, bem como o engajamento e divulgação das postagens no *Instagram*. Além disso, os materiais produzidos, de modo geral, apresentaram qualidade satisfatória, tanto na construção textual quanto ao aspecto visual dos *Zines*, o que evidencia o quanto foram dedicados na pesquisa e produção. Outro aspecto a ser destacado é que a página do *Instagram* @portalgeledes disponibiliza conteúdos de qualidade, os quais podem ser utilizados como fontes para o ensino de História, para

isso é necessário que o professor explore este universo de possibilidades. Por fim, o engajamento de grande parte da turma reforça o potencial pedagógico do *Instagram* como ferramenta educativa voltada à conscientização e ao enfrentamento do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho trilhado até aqui, na construção do meu ser professor, foi marcado de muitas descobertas, alegrias, angústias e desejos. Especificamente o período dedicado ao ProfHistória, representou um tempo de reflexão, pesquisa e aprendizado. Durante dois anos e meio, vivi o desafio constante de conciliar as exigências da pesquisa acadêmica com a rotina da sala de aula. Nessa mescla de dois campos que se encontram e complementam, me constitui como *professor-pesquisador*.

Cabe destacar, ao longo deste percurso, algumas dificuldades enfrentadas. A primeira delas foi a distância entre a universidade e minha cidade, são cerca de 5 horas de carro, o que demandou muitas horas de viagens, principalmente no primeiro ano, quando cursava as disciplinas presenciais. Outro aspecto relevante é o fato de não ser Professor Efetivo, o que compromete a continuidade do trabalho desenvolvido na escola, somado a isso tem a incerteza da oferta de aulas no início do ano letivo. No entanto, o maior desafio foi conciliar a docência, a vida pessoal e a pesquisa acadêmica. Trabalhar 40 horas semanais, com as demandas e exigências que a sala de aula e as atividades extraclasse possuem, e, ao mesmo tempo, me dedicar à produção da pesquisa acadêmica, à vida pessoal e familiar exigiu renúncias, organização, resiliência e comprometimento de minha parte.

É importante frisar que também encontrei dificuldades específicas relacionadas à pesquisa. No ano de 2024, atuei como Professor Orientador do Laboratório de Ciências Humanas, e, portanto, não era o professor titular da turma na qual foi aplicada a Sequência Didática. Isso representou um desafio na definição do tema a ser abordado, uma vez que não havia um vínculo cotidiano com os conteúdos já trabalhados da disciplina.

Outro fator que merece destaque diz respeito à página do *Instagram* @portalgeledes, ela possui um volume de publicações significativo, com postagens diárias, e alguns dias com duas ou mais publicações. Assim, o processo de análise e seleção das fontes a serem utilizadas demandou um tempo considerável da pesquisa. Além disso, o tempo necessário para aplicar a Sequência Didática extrapolou o inicialmente planejado, o que necessitou adaptações na metodologia. As atividades pensadas e desenvolvidas eram fundamentais, pois os estudantes precisavam compreender alguns conceitos relacionados ao colonialismo, e processos históricos

relacionados às lutas e resistências negras, para depois conhecer as personalidades estudadas. É importante mencionar que alguns estudantes demonstraram pouco ou nenhum interesse nas atividades. Em uma turma com 28 estudantes, essa situação pode ser considerada comum, no entanto, uma análise mais aprofundada indica que esse desinteresse também reflete a presença do racismo no contexto escolar, que atua de forma sutil, mas persistente na desvalorização da história, da cultura e de saberes da população negra.

Como evidenciado na análise da Sequência Didática, o envolvimento dos estudantes torna o processo de ensino/aprendizagem mais legítimo, na medida em que a apropriação dos conceitos e de processos históricos desenvolve nos estudantes a literacia histórica (Lee, 2006), entendida como a capacidade de dar sentido ao passado, e as relações que se estabelecem entre o passado e o presente. As práticas de letramento precisam estar conectadas ao contexto de vida dos estudantes, dando sentido e significado, transpondo da teoria à prática. Assim, a construção do conhecimento histórico se dá de forma consciente e crítica, possibilitando ao estudante “ver o passado como passado histórico” (Schmidt, 2009, p. 15).

Assim, quero destacar a participação de grande parte dos estudantes. Eles demonstraram interesse e comprometimento com a proposta, realizando todas as atividades previstas, o que impactou positivamente nos resultados, contribuindo significativamente para a qualidade das produções, tanto relacionado ao conteúdo quanto a estética, e para o aprofundamento das reflexões desenvolvidas ao longo do processo.

Foi perceptível, ao longo da aplicação da Sequência Didática, que os estudantes foram se apropriando de conhecimentos históricos e de conceitos que favoreceram o desenvolvimento do letramento racial. Gostaria de destacar alguns elementos que evidenciam esta afirmação. A participação ao longo das aulas passou a apresentar maior qualidade, especialmente nos argumentos formulados e no crescente interesse demonstrado sobre o assunto. Esse envolvimento refletiu em uma compreensão mais crítica e aprofundada dos conteúdos abordados, indicando que as atividades propostas foram eficazes na promoção do letramento racial.

O engajamento de vários estudantes nas publicações realizadas no *Instagram*, conforme os dados e as discussões aqui apresentados, foi bastante significativo. Eles se envolveram ativamente e aderiram à proposta, levando os conhecimentos adquiridos em sala de aula a um público mais amplo por meio da rede social. Esse

envolvimento demonstra responsabilidade e compromisso com a educação antirracista e com a valorização da história da população negra. Muitos estudantes começaram a seguir páginas do *Instagram* que são protagonizadas por pessoas negras, que abordam temas relacionados à negritude e à valorização histórica e cultural da população negra. Esse movimento demonstra que o interesse pelo assunto ultrapassou os limites da sala de aula, indicando que a Sequência Didática contribuiu para despertar certo envolvimento em relação às questões raciais.

Uma estudante afirmou que, ao realizar o Enem, recordou das aulas e utilizou os conhecimentos adquiridos para elaborar a redação, cujo tema era ‘os *desafios para a valorização da cultura africana no Brasil*’, diretamente relacionado aos conteúdos trabalhados em sala. Ela relatou que, ao escrever o texto, recordou das discussões realizadas nas aulas e destacou na escrita a dificuldade que a escola ainda apresenta em tratar temas relacionados à cultura africana e afrobrasileira, muitas vezes resumindo suas as heranças, ou, em alguns casos, ignorando completamente. A estudante também destacou como a história e a cultura da população negra ainda são frequentemente estereotipadas e invisibilizadas. Em sua conclusão, defendeu a importância da divulgação, por meio das mídias, da história e da cultura afro-brasileira como uma estratégia fundamental para sua valorização. É importante frisar que a estudante atingiu uma nota de 9,4 na redação.

Valorizar o protagonismo e a resistência da população negra no processo de libertação da escravidão proporcionou aos estudantes uma nova percepção histórica. Eles compreenderam que a liberdade não foi concedida pelo branco, mas conquistada por meio de intensas lutas e resistências, nas quais a população negra reivindicava seus direitos. Muitas personalidades negras desempenharam um papel fundamental no processo de libertação, e conhecê-las foi essencial para reconstruir uma narrativa histórica mais justa, crítica e representativa. Assim, a construção de uma visão positivada da negritude, vendo como ativos, intelectuais e líderes foi fundamental para o Letramento Racial Crítico dos estudantes, tornando-os também agentes no combate ao racismo.

Deste modo, quero fazer uma menção especial aos meus estudantes da 2ª Série do Ensino Médio da EEB Bruno Heidrich, que também fizeram parte desta pesquisa. Eles participaram ativamente da proposta desenvolvida, demonstrando compromisso na produção e divulgação dos materiais feitos em sala. Reconhecer a

marca deixada por cada uma/um nesse processo é fundamental, pois, suas contribuições foram essenciais para a concretização desta pesquisa.

É preciso reconhecer que a ideia de raça continua operando no tempo presente, reflete no racismo estrutural (Almeida, 2020) e no ideário da branquitude, conforme aqui discutido. Essa lógica negou e nega direitos à população negra e se sustenta, em grande parte, na manutenção de privilégios da branquitude historicamente construídos.

Diante das reflexões aqui apresentadas, a utilização das tecnologias digitais no ensino de História potencializa a apropriação do conhecimento histórico, pois, ao mesmo tempo em que aproxima os conteúdos à realidade dos estudantes, torna o fazer pedagógico mais significativo e dinâmico. Nesse sentido, as redes sociais na Internet (Recuero, 2009), quando utilizadas como ferramentas pedagógicas, são espaços que extrapolam os limites físicos da sala de aula e ampliam para a esfera pública, na medida em que “os atores podem expressar e reproduzir opiniões políticas e ideias que contribuem para o debate público” (Recuero, Bastos e Zago, 2020, p. 35), possibilitando que o conhecimento histórico alcance um público mais amplo.

A rede social online *Instagram* possui páginas que contribuem significativamente para a compreensão histórica dos estudantes, desde que utilizadas de forma crítica e alinhadas aos objetivos de aprendizagem, cabe ao professor explorar este espaço, selecionar e mediar esses conteúdos de acordo com as necessidades pedagógicas. Especificamente a página *@portalgeledes*, revelou possuir postagens que podem ser utilizadas como fontes para o ensino de História. Além disso, o *Instagram* demonstrou ser um espaço eficaz para a divulgação das produções desenvolvidas em sala, valorizando o protagonismo discente e promovendo o Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014, 2015a, 2015b).

Os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados, uma vez que o envolvimento dos estudantes durante a aplicação da Sequência Didática, na pesquisa, produção e divulgação dos materiais promoveu de forma efetiva a educação antirracista. Problematicar e discutir os conceitos de colonialismo, racismo e branquitude, assim como valorizar a história e o protagonismo da população negra, foram caminhos que auxiliaram na formação de uma consciência histórica nos estudantes. A partir dos próprios saberes e do conhecimento histórico construído, desenvolveu-se nos estudantes o Letramento Racial Crítico, sendo assim, eles são capazes de intervir na realidade como agentes ativos no combate ao racismo.

Portanto, esta pesquisa reafirma o papel transformador do ensino de História na formação de estudantes éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

A pesquisa dos conceitos apresentados nesta dissertação fez com que eu refletisse como Professor de História branco, inserido em uma sociedade cujas relações são estruturadas pelo racismo. Minha atuação, tanto sala de aula quanto em minha vida prática, foi certamente impactada pelos aprendizados ao longo da pesquisa. Diante disso, sinto a obrigação de assumir um posicionamento ético e político nos diferentes espaços em que estou inserido, reconhecendo meu lugar de fala, sendo um professor antirracista.

Por fim, a pesquisa aqui desenvolvida e que se encerra, não é um ponto final, contudo, está aberta ao debate e à construção de saberes sobre o presente e o passado. Saberes esses que qualificam o ensino de História e contribuem para a compreensão do passado histórico. Encerro este trabalho com a certeza de que a pesquisa fortaleceu minha atuação docente, ampliou meu olhar sobre o ensino de História e reafirmou meu compromisso com uma educação antirracista, transformadora, reflexiva e comprometida com a formação de estudantes, críticos e conscientes de seu papel no combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma História única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGÊNCIA BRASIL. **Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial**. Avaliação é de especialistas ouvidos pela Agência Brasil. Agência Brasil, 24 de dez. de 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimento-racial>. Acesso em: 04 de abr. 2024.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda**. 22 de dezembro de 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda#:~:text=Em%202022%2C%20cerca%20de%2092,0%2C4%25\)%2C%20amar elas](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda#:~:text=Em%202022%2C%20cerca%20de%2092,0%2C4%25)%2C%20amar elas). Acesso em: 25 de jan. 2024.

AGUIAR, Adriana. Instagram: saiba tudo sobre esta rede social! Site: **rockcontent.com**, 17 agosto de 2018. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/instagram/>. Acesso em: 25 de abr. 2025.

ALMEIDA, Ivete Batista da Silva. 20 ANOS DE LEI 10.639/03/2003: ensino de História da África, da História das Culturas Afro-brasileiras e Pensamento Decolonial. **Revista Relicário**. Uberlândia. v. 10 n. 20. Jul./dez. 20. Disponível em: <https://museudeartesauberlandia.com.br/index.php/relicario/article/view/287/247>. Acesso em: 09 de jun. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALVES, Samanta dos Santos. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro**: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro. 2018.

ARMANDILHA, Wellington Fernando da Conceição; Petraglia, Izabel Cristina. LETRAMENTO RACIAL E A LEI 10.639/03, UMA PONTE HERMENÊUTICA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 469–486, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.73854. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73854>. Acesso em: 30 de jan. 2025.

AZEVEDO, Cláudia Fernandes de. **Interação verbal com fontes**: letramento(s) no ensino de História. 2016, 152f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/12126/1/Claudia%20Fernandes%20de%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. **Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee.** Disponível em: https://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1395442432_ARQUIVO_UmabrevecriticaaoconceitodeliteraciahistoricapropostoporPeterLee_textofinal.pdf. Acesso em: 07 de maio 2025.

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

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** São Paulo – SP, 2002. 169 p. Tese (Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo). Universidade de São Paulo. São Paulo.

BHERING, Marilane de Souza. **Currículo e educação para as relações étnico-raciais: desafios da Lei 10639/2003.** Viçosa – MG, 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília. DF. Outubro de 2004.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de dez. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09 janeiro de 2003. História e Cultura Afro-Brasileira.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20declarado%20feriado%20nacional,e%20135o%20da%20Rep%C3%BAblica. Acesso em: 20 de jan. 2024.

BRASIL. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Número de deputados pretos e pardos aumenta 8,94%, mas é menor que o esperado.** Agência Câmara de Notícias, 03 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/911743-numero-de-deputados-pretos-e-pardos-aumenta-894-mas-e-menor-que-o-esperado/#:~:text=Apesar%20do%20aumento%20de%2036,eles%20eram%2021%20e%20102>. Acesso em: 16 de dez. 2023.

CARVALHO, Maristela Sirqueira. **Identidade negra positiva e ensino de história no colégio estadual poeta José Sampaio de Carmópolis - SE (2014-2022)**. 2023. 87f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2023.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. ENSINAR HISTÓRIA E ENSINAR HISTÓRIA ANTIRRACISTA: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras. **Palavras ABEHrtas**, n. especial, jul. 2023 –Dossiê 20 anos da lei 10.639/03. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/83/42>. Acesso em: 29 de jan. 2025.

CONHEÇA O BRASIL – cor e raça. Educa.ibge. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,9%2C1%25%20como%20pretos>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

CORRÊA, Marlon Luís. **Ensino De História e Letramentos Históricos-Digitais: a voz dos estudantes nas culturas digitais**. 2021. 120f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. Disponível: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/700821/2/Marlon%20Luis%20Correa.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo. Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Curso Letramento Racial Crítico: conceitos e nomenclaturas**. Plataforma Hotmart. 2024. Disponível em: <https://cursoletramentoracialcriticoat.club.hotmart.com/lesson/64IKNoREOj/letramento-letramento-critico-letramento-racial-e-letramento-racial-critico>. Acesso em: 18 de mar. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015a.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2015b, v. 1, p. 127-160.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas**. Revista da ABPN, v. 6, n. 14, jul./out. 2014, p. 236-263, 2014.

FRANCO, Leonardo Mesquita. **Ensino de História e educação patrimonial em um cenário digital**. 2023. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua. Universidade Federal do Pará. Ananindeua, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/15535>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais** / organizado por Nilma Lino Gomes . – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica , 2010.136 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Repensando nossa escola: racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

HAAS, Fábila Vaniz de Oliveira. **A Construção de Espaços de Letramento Racial Crítico na Sala de Aula: Possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande – FURG Instituto de Letras e Artes. Rio Grande, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/mirim-doce/panorama>. Acesso em: 04 de jun. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1 edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LACERDA, Thiago Saldanha. **Leitura, escrita e letramento no ensino de História**. A formação de alunos autores, escritores e contadores de História. 2019. 181f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História). Pontifícia Universidade Católica-Rio. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597598/2/PUC-Rio_2019_Completo_Thiago%20Saldanha%20Lacerda.pdf. Acesso em: 16 de jan. 2025.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em: 26 de abr. 2025.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: Barca, Isabel (Org). **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga. Execução Gráfica: Minhografe – Artes Gráficas, Lda., 2008. P. 11-32. Disponível em: <https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2018/04/estudos-de-conscic3aancia-histc3b3rica-na-europa-amc3a9rica-c3a1sia-e-c3a1frica.pdf>. Acesso em: 20 de maio 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34. 1999.

LIMA, Valdemar de Assis. **O branco no preto e o preto no branco: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas**. 2023, 183f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/254060/PEED1720-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

LOPES, R.; ALVES, L. E. C. Memória e letramento racial no Ensino Médio: táticas para aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v. 17, n. 1, p. 107–128, 31 Mar 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21550>. Acesso em: 15 de fev. 2025.

LUCCA, Bruno. **Casos de racismo no Brasil aumentaram 68% em 2022, mostra levantamento**. Folha UOL Online, 20 de julho de 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/07/casos-de-racismo-no-brasil-aumentaram-68-em-2022-mostra-levantamento.shtml>. Acesso em: 14 de abr. 2023.

LUCCHESI, A.; SILVEIRA, P. T. O laboratório da história pública digital: aprender entre experimento e negociação. In: Ferreira, Rodrigo de Almeida. Hermeto, Miriam (Orgs). **História Pública e ensino de história**. São Paulo – SP. Letra e Vozes. P. 31-49.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. In: **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1. Janeiro/Abril 2016. P. 75-97.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: 1 edição, 2018.

MEDEIROS, Danilo Nogueira de. **Construindo narrativas no ciberespaço: uma proposta de letramento histórico e digital para estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Finais**. 2020. 216f. Dissertação (Departamento de História). Centro de Ciências Humanas Letras e Artes Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597529/2/Dissertao_MEDEIROS_Danilo_POSDEFESA%20%281%29.pdf. Acesso em: 16 de jan. 2025.

MENDONÇA, Rita Adriana da Silva Palheta. 2020, 176f. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sala de aula:** caminhos para combater o racismo. Dissertação (Mestrado Profissional Em Ensino De História). Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2020.

MILITÃO, Beatriz Sogas Moreira. **O ensino de História numa perspectiva antirracista.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2021. São Gonçalo. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/701198/2/BEATRIZ%20SOGAS%20MOREIRA%20MILIT%C3%83O%20-%20PROFHISTORIA%20UERJ.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORTARI, Claudia. O “equilíbrio das histórias”- reflexões em torno de experiências. In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Sílvio Marcus de Souza. **Nossa África:** ensino e pesquisa (org.). São Leopoldo: Oikos, 2016. P. 41-53.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro:** processos de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas: 2016.

PEREIRA, A. L.; LACERDA, S. S. P de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. e23612, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23612>. Acesso em: 23 de jan. 2025.

PETRONILHO, Giuliane Aparecida. **Cenas rotineiras de trabalho análogo à escravidão e os letramentos necessários na educação antirracista.** 2023. 176f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada. Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/37773/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20CENAS%20ROTINEIRAS%20DE%20TRABALHO%20AN%c3%81LOGO%20c3%80%20ES CRAVID%c3%83O%20-%20GIULIANE%20APARECIDA%20PETRONILHO.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

PELOZATO, Jaqueline. **Cidadania e gênero no ensino de História:** uma abordagem em redes sociais. 2021. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/646267/2/JAQUELINEPELOZATOPROFHIST%C3%93RIAUFSC.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

PONTES, Janaina Augusta Ramos. **Letramento para uma educação antirracial: um estudo sobre dizeres de mulheres negras**. 2021, 78f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2021. Disponível em: http://prosp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2024/03/dissertacao-concluida_JANAINA-AUGUSTA-PONTES.pdf. Acesso em: 16 de jan. 2025.

PNAD CONTÍNUA: **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023**. IBGE, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023#:~:text=Em%202023%2C%2041%2C7%25,p.p.%20em%20compara%C3%A7%C3%A3o%20a%202022>. Acesso em: 07 de jun. 2024.

PORTAL GELEDÉS. **Crescimento pardo e preto reflete avanço na luta contra o racismo**. 23 de novembro de 2023. Disponível em: https://www.geledes.org.br/crescimento-pardo-e-preto-reflete-avanco-na-luta-contra-o-racismo/?utm_source=pushnews&utm_medium=pushnotification. Acesso em: 20 de dez. 2023.

PORTAL GELEDÉS. **Quem somos**. 16 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-geledes/#:~:text=Geled%C3%A9s%20potencializa%20conquistas%20e%20causas,Comunicadoras%20Negras%2C%20de%20ativistas%20e>. Acesso em: 28 de abr. 2025.

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. **Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização**. 2016. 147f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História). Pontifícia Universidade Católica-Rio. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597602/2/PUC-Rio_2016_Completo%20-%20Rafael%20Bastos%20Alves%20Privatti.pdf. Acesso em: 16 de jan. 2025.

RECUERO, Raquel. Bastos, Marco. Zago, Gabriela. **Análise de redes para mídia social**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2020.

PROAES UFRRJ. **Letramento Racial Crítico no contexto da Lei 10.639/03**. Youtube, 19 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S8P2JAh-Wes>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009. 191p.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 – formação geral básica / Secretaria de Estado de Educação**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. 205p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para educação histórica no XXII. **História & Ensino**. Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SALOMÓN, Said Lucas de Oliveira. Buenas **América Latina Digital**: o Ensino de História da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432328/1/Disserta%20em%20Ensino%20de%20Hist%20-%20ProfHist%20-%20UFRGS%202018.pdf>. Acesso em: 19 de jun. 2025.

SANTOS, Michele Maria de Lima. **Dessilenciando o racismo cotidiano na Educação de Jovens e Adultos por meio do Letramento Racial Crítico**. 2022, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Americana, 2022.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento Histórico-Digital**: Ensino de História e Tecnologias Digitais. 2018. 104f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História). centro De Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572634/2/Dissertao_Danilo_Alves_2_deposito.pdf. Acesso em: 16 de jan. 2025.

TEIXEIRA, Luciano Severino. **“E percebi que minha família estava usando cabelo afro”**: ensino de história, cabelo crespo e racismo. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/24388>. Acesso em: 6 de jul. 2025.

TEIXEIRA, Sergio Felipe Moraes da Silva. **Jogo de perguntas e respostas no Ensino de História**: da permanente problematização ao desenvolvimento da leitura e da escrita. 2022. 178 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703700/2/SERGIO%20FELIPE%20MORAES%20DA%20SILVA%20TEIXEIRA_PROFIST%20C3%93RIAUFRJ.pdf. Acesso: 16 de jan. 2025.

VITORASSI, Silvia. **História para quê(m)?**: ensinar História e política na era das redes sociais. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431529/2/Silvia%20Vitorassi%20-%20Educapes.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. **Sobre memes e mimimi**: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais. 2019. 122f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432294/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1rbara%20Zacher%20Vit%C3%B3ria%20.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

ANEXO A: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA: EEB Bruno Heidrich		
TURNO: Matutino	SÉRIE: 2ª Série	TURMA: 1
PROFESSOR/A ORIENTADOR/A: Prof. ^a Dr. ^a Cristiani Bereta da Silva		
ACADÊMICO: Francisco Decezaro		

HORÁRIO DAS AULAS

DIA DA SEMANA	HORÁRIO	HORA – AULA
Quinta-feira	7h30 às 9h	1h30min

1. TEMA DA AULA, TÍTULO

Escavidão e resistência: o protagonismo negro no processo de libertação

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Problematizar o sistema escravista derivado do colonialismo, abordando sua estruturação e violências associadas, apresentando as formas de resistência e o protagonismo negro no processo de libertação, de modo a promover uma educação antirracista.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o processo histórico da escravização de povos africanos e as múltiplas violências impostas pelo colonialismo;
- Analisar as diversas formas de resistência ao sistema escravista, como fugas, rebeliões, formação de mocambos e quilombos;
- Reconhecer e valorizar o papel de personalidades negras na luta pela abolição da escravidão;
- Promover a análise crítica da História por meio da valorização do protagonismo negro, desenvolvendo práticas educacionais que promovam a educação antirracista;
- Propor o desenvolvimento de materiais visuais para postagem no *Instagram*, como forma de desenvolvimento do Letramento Racial Crítico.

3. CONTEUDOS E/OU CONCEITOS

- Sistema Escravista
- Colonialismo: branquitude e racismo
- Formas de resistências
- Protagonismo Negro
- Educação antirracista

4. METODOLOGIA

- *Primeiro Momento:*

Aulas 1 e 2:

Problematização: Iniciar a aula apresentando as imagens dispostas no Anexo A – *Castigo de Escravos* (Jacques Etienne Arago) *Escrava Anastácia*, *Aplicação do Castigo do Açoite*, *Castigo de Escravo e Negros no Tronco* (Jean-Baptiste Debret). Os estudantes serão convidados a observar atentamente as fontes visuais e a refletir sobre os significados históricos e simbólicos que elas carregam. Em seguida, deverão discutir suas impressões em duplas, relacionando as imagens ao contexto da escravidão no Brasil, e responder às questões:

1. Em que contexto as obras foram produzidas e como isso pode ter influenciado as representações artísticas?
2. Quais as semelhanças existem nas representações?
3. Qual o impacto estas obras produzem em você?
4. De que forma as obras contribuem para a construção de uma narrativa colonial que justifique a dominação e o controle europeu sobre outros povos?

Fontes: <https://www.geledes.org.br/estilhacar-as-mascaras-do-silenciamento/>
e
<https://www.instagram.com/p/C2nBPLQshcO/?igsh=MW10Y2VtMWEwOGVo eQ%3D%3D;>

Após, será entregue a cada dupla de estudantes uma cópia impressa dos anúncios de jornais presentes no Anexo B. As duplas deverão realizar a leitura

atenta dos documentos, dialogando entre si sobre as informações contidas nos anúncios, suas implicações sociais e o contexto histórico em que foram produzidos. A partir dessa análise, os estudantes responderão as questões a seguir:

1. Descreva sobre o que tratam e qual o objetivo dos anúncios dos jornais?
2. Como os escravizados são descritos nos anúncios?
3. É possível perceber algum sinal de violência? Descreva suas percepções.
4. Que impressões sobre o processo de escravidão no Brasil é possível perceber através dos anúncios?
5. Como é possível relacionar esses anúncios com as lutas e resistências dos escravizados?
6. De que forma as obras e os anúncios ressoam no tempo presente em nossa sociedade?

Socialização: Solicitar que os estudantes socializem suas respostas e impressões sobre as fontes analisadas. A mediação do professor deve orientar o debate para a compreensão crítica do papel das missões artísticas enviadas ao Brasil, destacando que o real objetivo das missões artísticas que era apresentar o Brasil à Europa e reforçar o controle colonial europeu. Destacar que as obras contribuíram para desumanizar as pessoas escravizadas, reforçando a ideia de que a opressão, a violência e o controle eram “normais e aceitáveis” no contexto colonial e imperial. Representam uma hierarquização social e reforçam a visão eurocêntrica da necessidade de controle e salvação. Os escravizados são mostrados em posições subalternas, o que reflete e reforça a hierarquia social e racial do colonialismo, onde a dinâmica de poder é evidente.

Aula 3:

Para finalizar este primeiro momento, os estudantes serão convidados a sintetizar os principais conceitos discutidos por meio da criação coletiva de uma Nuvem de Palavras na plataforma *Mentimeter* (<https://www.menti.com/>). Cada estudante deverá inserir três palavras que, em sua percepção, melhor representem os temas debatidos, especialmente no que diz respeito ao

colonialismo, às formas de dominação e aos impactos da escravidão. A construção da nuvem de palavras permitirá visualizar os conceitos mais evidentes entre os estudantes, servindo como instrumento de análise da aprendizagem dos principais pontos abordados nesta primeira etapa.

- *Segundo Momento:*

Aula 4:

O professor deverá iniciar a aula com a apresentação do sistema colonial e da definição de colonialismo, destacando suas principais características: dominação territorial, política, econômica, cultural, linguística, religiosa e administrativa, entre outras. Em seguida, será entregue a cada estudante trechos do Anexo C, com autores que discutem criticamente os conceitos-chave para o entendimento das heranças coloniais, tais como: Achille Mbembe, Frantz Fanon, Aimé Césaire, , Lia Vainer Schucman, Silvio Luiz de Almeida e Nilma Lino Gomes. Os trechos abordam temas como colonialismo, branquitude, raça, racismo e identidade racial. Após a leitura individual dos trechos, será realizada uma roda de conversa para debate e socialização dos conceitos compreendidos.

Aulas 5 e 6:

Como síntese, os estudantes deverão utilizar a plataforma Canva (<https://www.canva.com/>) para produzir uma notícia/denúncia, em formato jornalístico, explorando as discussões realizadas em sala, relacionando o passado com o presente. O objetivo é contextualizar o processo de colonização como base estruturante das desigualdades raciais e sociais contemporâneas.

- *Terceiro momento:*

Aulas 7 e 8:

Iniciar a aula com a leitura de um trecho do panfleto revolucionário de 1798 (Anexo D), utilizado no contexto da Conjuração Baiana, e originalmente afixado nas ruas de Salvador. O trecho será reproduzido e colado previamente

nas paredes da escola e da sala de aula, os estudantes deverão ler o panfleto de forma livre e individual. Em seguida, cada um receberá uma cópia do panfleto e será realizada uma leitura coletiva, orientada pelo professor. A partir do conteúdo lido, questionar os estudantes sobre qual o contexto social e político é possível perceber, quem são os sujeitos históricos, qual o sentido de liberdade que descrito no panfleto.

Posteriormente, o professor apresentará de forma expositiva o cenário social, político e econômico do Brasil no contexto da Conjuração Baiana (1798), da Revolta dos Malês (1835) e da Balaiada (1838-1841), contextualizando os três movimentos de resistência fundamentais. O objetivo é situar os estudantes nas lutas de caráter popular, muitas vezes lideradas por negros, libertos ou escravizados, destacando o papel dessas revoltas na construção da luta por liberdade.

Fontes:

<https://www.instagram.com/p/C66v10HKg4s/?igsh=eTM2dHNvOGIrdmVs> e
<https://www.geledes.org.br/nao-veio-do-ceu-nem-das-maos-de-isabel-a-liberdade/>;

Na sequência, dividir os estudantes em três grupos, cada grupo ficará responsável por pesquisar a Conjuração Baiana, Revolta dos Malês ou Balaiada, destacando: causas do movimento, aspiração/objetivos defendidos pelos revoltosos, principais lideranças, participação dos negros (escravizados e/ou livres), quem foi punido e formas de punição, desfecho. Após a pesquisa, cada grupo fará a socialização dos resultados para os demais colegas. Em seguida, será promovido um debate coletivo, conduzido pelo professor, com o objetivo de identificar elementos comuns e diferenças entre os três movimentos, destacando o papel central dos sujeitos negros nessas resistências. Embora diferentes em contexto e objetivos, refletiram a resistência diante da escravidão e da injustiça social.

Aulas 9, 10 e 11:

Após, iniciar a aula entregando a letra e ouvindo o samba-enredo: *Histórias Para Ninar Gente Grande - G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira 2019* –

RJ Wantuir (<https://www.youtube.com/watch?v=ns7bojpoLWg>). Questionar os estudantes sobre o que destacam na letra da música e fazer uma relação com o contexto que ela retrata.

Na sequência, evidenciar algumas personalidades negras históricas que se destacaram na resistência à escravidão e na luta pela libertação. Posteriormente, organizar os estudantes em duplas e, com fontes selecionadas previamente, deverão produzir, na plataforma *Canva*, um *Zine* sobre uma personalidade negra, destacando o contexto histórico ao qual estava inserido, sua luta contra a escravidão e seu legado.

O *Zine* poderá seguir a seguinte estrutura:

- Capa: Título: Nome da personalidade e um subtítulo que resuma sua importância, ilustração ou imagem representativa.
- Introdução: Breve introdução ao tema e a importância da personalidade na luta contra a escravidão;
- Seções Principais: Biografia: informações sobre a vida da personalidade. Contribuições: detalhamento sobre a luta contra a escravidão. Citações: incluir frases ou citações da personalidade;
- Legado: como a luta dessa personalidade se reflete na sociedade contemporânea.
- Referências e fontes: citar as fontes utilizadas para a pesquisa e produção do *Zine*.

Socialização e fechamento: Os estudantes deverão publicar ao *Zines* produzidos em suas redes sociais e no *Instagram* da escola (@eebbrunoheidrich), como forma de ampliar o alcance das atividades e promoção o letramento racial. Por fim, será realizada uma apresentação às demais turmas da escola, na qual os estudantes compartilharão os resultados de suas pesquisas e as histórias das personalidades negras estudadas, como forma de posituação da pessoa negra e demonstrar a importância de todos na luta antirracista.

Personalidades negras a serem pesquisadas com respectivas possibilidades de fontes:

- I. Teresa de Benguela:
<https://www.instagram.com/p/C92dQSHt0Qg/?igsh=MWxjNjQxZ2NIMnY0OQ==>;
- II. Luís Gama:
<https://www.instagram.com/p/CwVrT0XuxAr/?igsh=a3MwZm8wdzV0eXg3> e <https://www.geledes.org.br/luiz-gama/>;
- III. Maria Felipa:
<https://www.instagram.com/p/CRoTsXKLn4p/?igsh=MWlnZjljeXBjeXQ1Zg==> e <https://www.geledes.org.br/quase-um-seculo-depois-moradores-incluem-nome-de-maria-felipa-entre-os-herois/>;
- IV. José do Patrocínio:
<https://www.instagram.com/p/COxljcureDI/?igsh=d2JjaTdieGZvZGs4> e <https://www.geledes.org.br/jose-do-patrocinio-marques-tocantins-e-a-abolicao-em-goias/>;
- V. André Rebouças:
<https://www.instagram.com/p/CHWUHRUgBWz/?igsh=MXhsNnltDg1zM3JvMA==> e <https://www.geledes.org.br/quem-foi-andre-reboucas-abolicionista-que-batiza-avenida-reboucas/>;
- VI. Francisco José do Nascimento:
<https://www.instagram.com/p/CHQ0g45AZMv/?igsh=MTFmMWk3cnM2Nm9wag==> e <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-1881-o-dragao-do-marq-lidera-o-movimento-de-jangadeiros-no-ceara-impedindo-o-transporte-de-escravos-nas-jangadas/>;
- VII. Maria Firmina dos Reis: <https://www.geledes.org.br/autora-negra-antecipou-o-abolicionismo-na-literatura-brasileira-em-1859/>;
- VIII. Zumbi dos Palmares: <https://www.geledes.org.br/zumbi-dos-palmares/>;
- IX. Luísa Mahin: <https://www.geledes.org.br/luiza-mahin-a-mulher-que-virou-mito-da-forca-negra-feminina/>;
- X. Cosme Bento: <https://www.geledes.org.br/negro-cosme-bento-das-chagas-e-balaiada/>;
- XI. Dandara dos Palmares:

<https://www.geledes.org.br/e-dandara-dos-palmares-voce-sabe-quem-foi/>;

- XII. Aqualtune: <https://www.geledes.org.br/aqualtune-princesa-no-congo-mas-escrava-no-brasil/> e <https://www.geledes.org.br/consciencia-negra-conheca-nomes-que-lutaram-pelo-fim-da-escravidao-no-brasil/>;

5. AVALIAÇÃO

DESCRIÇÃO	CRITÉRIOS
• Questionário sobre a interpretação das fontes imagéticas e anúncios dos jornais; • Produção do Mentimeter com palavras relacionadas ao colonialismo; • Escrita da notícia como forma de denúncia ao colonialismo; • Pesquisa e socialização sobre as revoltas; • Pesquisa, produção e socialização do Zine sobre a personalidade negra.	• Participação e envolvimento nas atividades propostas em sala; • Respeito, empatia e receptividade aos trabalhos dos colegas; • Capacidade de relacionar teoria e prática; • Expressão e comunicação de forma nítida e interação com a turma; • Qualidade e criatividade na elaboração e apresentação das atividades; • Capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas para a elaboração dos materiais e divulgação deles.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ARAGO, Jacques Etienne. *Castigo de Escravos*. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/jacques-etienne-arago>. Acesso em 26 de ago. 2024.

CARVALHO, Nívia Tôres Neves de. **Estilhaçar as máscaras do Silenciamento**. Portal Geledès. 27 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/estilhacar-as-mascaras-do-silenciamento/>. Acesso em: 26 de ago. 2024.

CARVALHO, Nívia Tôres Neves de. **De que maneira a Máscara de Flandres se reinventa nos dias de hoje?**. 27 de janeiro de 2024. Instagram: @portalgeledes. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C2nBPLQshcO/?igsh=MW10Y2VtMWEwOGVoeQ%3D%3D>. Acesso em: 28 de ago. 2024.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf>. Acesso em 22 de ago. 2024.

DEBRET, Jean-Baptiste. Execução do açoite. 1835. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-apartheid-nao-escrito-na-sociedade-brasileira/>. Acesso em: 26 de ago. 2024.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Feitor castigando negro*. 1835. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=56&evento=1/>. Acesso em: 26 de Ago. 2024.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Negros no tronco*. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=741&evento=10>. Acesso em 26 de Ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

ÍRIS, Marina – Tema. **História Pra Ninar Gente Grande**. Youtube, 28 de novembro de 2019. 04min26s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ns7bojpoLWg>. Acesso em: 28 de agosto de 2024. Mbembe, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: 1 edição, 2018.

NASCIMENTO, Douglas. Os repugnantes anúncios de escravos em jornais do Século 19. 05/07/2013. Disponível em: <https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/>. Acesso em: 28 de ago. 2024.

Panfleto revolucionário afixado em ruas de Salvador, em 1798. In: Priori, Mary Del; Alambert, Francisco; Neves, Maria de Fátima das. Documentos de história do Brasil: de Cabral aos anos 90. São Paulo: Scipione, 1997. p. 38.

SANTOS, Elisiane. LOPES, L. R. B. **Não veio do céu nem das mãos de Isabel a liberdade**. Portal Geledés. 13 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nao-veio-do-ceu-nem-das-maos-de-isabel-a-liberdade/>. Acesso em: 28 de ago. 2024.

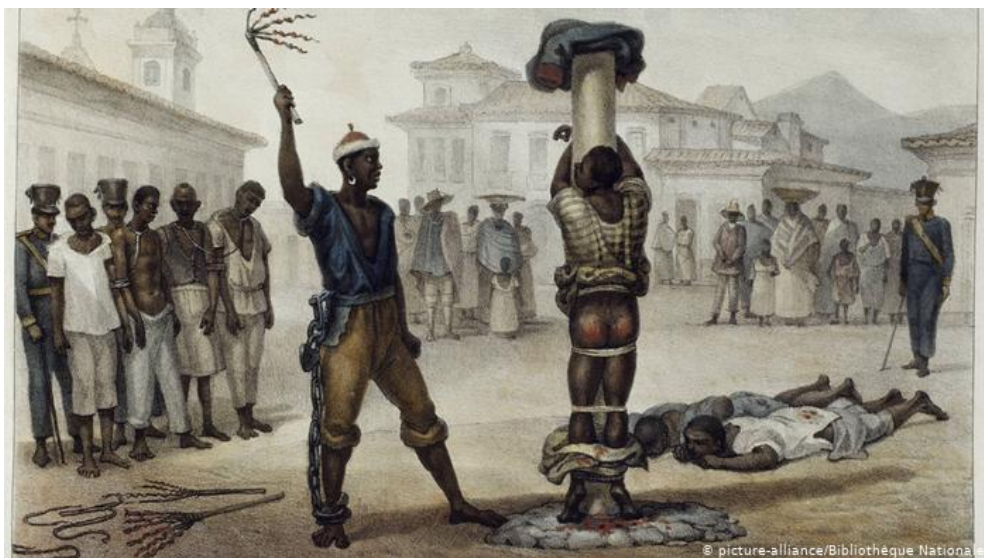
SANTOS, E.; LOPES, L. R. B. **Não veio do céu nem das mãos de Isabel a liberdade**. 13 de maio de 2024. Instagram: @portalgeledes. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/C66v10HKg4s/?igsh=eTM2dHNvOGlrdmVs>.
Acesso em: 28 de ago. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

8. ANEXOS

ANEXO A – IMAGENS SOBRE CASTIGOS DE ESCRAVIZADOS



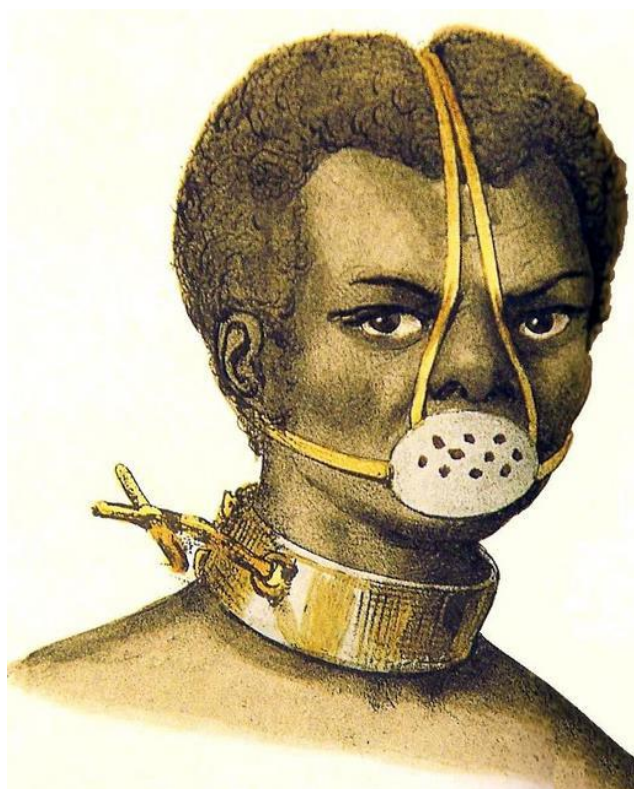
Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-apartheid-nao-escrito-na-sociedade-brasileira/>. Acesso em: 26 de ago. 2024.



Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=56&evento=1/>. Acesso em: 26 de ago. 2024.



Disponível em:
<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=741&evento=10>. Acesso em: 26 de ago. 2024.



Disponível em: <https://museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/jacques-etienne-arago>. Acesso em: 26 de ago. 2024.

ANEXO B – ANÚNCIOS DE ESCRAVIZADOS FUGITIVOS

Fugiram

da fazenda da Boa Vista de Pirassununga no dia 20 do corrente os escravos seguintes :

Simão 25 annos, preto, altura regular, sem barba e desdentado, tendo na mão direita só do's dedos indicador e pollegar, e um caroço nas costas do lado esquerdo.

Gregorio 25 annos, preto fulla, sem barba, falta de dentes na frente, e pernas finas.

Quem os entregar na referida fazenda a Manoel Francisco da Silveira será gratificado com cem mil réis de cada um.

Pirassununga, 29 de Junho de 1886.

3—3

Manoel Francisco da Silveira.

Escravo fugido

No dia 8 de Outubro do anno proximo passado fugio da fazenda do Bom Retiro, propriedade do dr. Francisco Antonio de Araujo o escravo José, pardo claro, de 22 annos de idade, estatura regular, cheio de corpo, com a falta de um dente na frente do lado superior, cabellos avermelhados, orelha roxa, falla macia, e andar vagaroso. Intitula-se forro, e quando fugio a primeira vez esteve contratado como camarada em uma fazenda em Capivary.

Quem o aprehender e entregar ao seu senhor no Amparo, ou o recolher a cadeia em qualquer parte será bem gratificado, e protesta-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutar.

15-9

Escravos fugidos

Fugiram da fazenda do tenente-coronel José Luiz Borges, do município do Rio Claro a 18 de Janeiro do corrente anno os escravos seguintes :

José, preto pouco fula, 25 annos de idade, pouca barba, altura regular, cheio de corpo, tem falta de um dente na frente, uma cicatriz no rosto e outra em um dos braços e dois sinais de ferida nas canellas, é domador e entende de bolieiro.

José, cabra, pouco pallido, 18 annos de idade, altura menos que regular, bocca grande, dentes da frente apodrecidos, testa pequena, bastante ladino, levarão dois cavallos ensilhados, sendo : um saino grande com uma estrela na testa, e outro alazão tonsado a meia clina,

Suspeita-se que se dirigiram para Franca ou Coritiba ; quem os aprehender e entregar á seu senhor será bem gratificado. 8-3

Disponível em: <https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/>. Acesso em: 28 de ago. 2024.

ANEXO C – CONCEITOS DISCUTIDOS EM SALA COM OS ESTUDANTES

Colonialismo:

“Entre o colonizador e o colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. [...]

É a minha vez de enunciar uma equação: *colonização=coisificação*. [...]

Eu, falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas.” (Césaire, 1978, p. 25)

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2024.

Raça:

“(...) a raça é uma das matérias-primas com as quais se fabrica a diferença e o excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser desperdiçada ou dispensada sem reservas. Pouco importa que ela não exista enquanto tal, e não só devido à extraordinária homogeneidade genética dos seres humanos. (...) Enquanto instrumentalidade, a raça é, portanto, aquilo que permite simultaneamente nomear o excedente e o associar ao desperdício ao dispêndio sem reservas.” (Mbembe, 2018, p. 73).

Sob vários aspectos, nosso mundo continua a ser, mesmo que não o queira admitir, um ‘mundo de raças’. O significante racial ainda é, em larga medida, a linguagem incontornável, mesmo que por vezes negada, da narrativa de si mesmo e do mundo, da relação com o outro, com a memória e com o poder. Permanecerá inacabada a crítica da modernidade enquanto não compreendermos que o seu advento coincide com o surgimento do *princípio de raça* e com a lenta transformação desse princípio em matriz privilegiada para as técnicas de dominação, no passado tanto quanto no presente. (Mbembe, 2018, p. 106).

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: 1 edição, 2018.

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania. (Almeida, 2020, p. 28).

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

Branquitude:

(...) a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (Schucman, 2012, p. 24).

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Racismo:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (Gomes, p. 52)

Identidade:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto, a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sóciopolítico e histórico em cada sociedade. (Gomes, 2005, p. 41)

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 de ago. 2024.

**ANEXO D – PANFLETO REVOLUCIONÁRIO AFIXADO EM RUAS DE
SALVADOR, EM 1798**

“Aviso ao povo bahiense [...] Ó vós povo que nascestes para sereis livres e para gozares dos bons feitos da liberdade, ó vós povos que viveis flagelados com o pleno poder do indigno coroado, esse mesmo rei que vós criastes; esse mesmo rei tirano é quem se firma no trono para vos vexar [...]. Homens, o tempo é chegado para a vossa ressurreição, sim para ressuscitares do abismo da escravidão, para levatares a sagrada bandeira da liberdade. [...] A França está cada vez mais exaltada [...]; as nações do mundo têm seus olhos fixos na França, a liberdade é agradável para todos [...]; o dia da nossa revolução, da nossa liberdade e de nossa felicidade está para chegar [...].

Panfleto revolucionário afixado em ruas de Salvador, em 1798. In: Priori, Mary Del; Alambert, Francisco; Neves, Maria de Fátima das. Documentos de história do Brasil: de Cabral aos anos 90. São Paulo: Scipione, 1997. p. 38.



ATESTADO DE VERSÃO FINAL

Eu, FRANCISCO DECEZARO, vinculado ao curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA, declaro que esta é a versão final de minha DISSERTAÇÃO intitulada: **“ENTRE LIKES E HASHTAGS, LUTAS E LIBERDADE: USOS DO INSTAGRAM PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA”** sob orientação do(a) professor(a) Prof^ª Dr^ª CRISTIANI BERETA DA SILVA.

POUSO REDONDO, 24 de SETEMBRO de 2025.

FRANCISCO DECEZARO
FRANCISCO DECEZARO

Prof^ª Dr^ª CRISTIANI BERETA DA SILVA



Assinaturas do documento



Código para verificação: **9R4R4KB8**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



CRISTIANI BERETA DA SILVA (CPF: 600.XXX.090-XX) em 24/09/2025 às 15:39:37

Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:42:30 e válido até 30/03/2118 - 12:42:30.

(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwMzkxMzZfMzkxNjJfMjAyM185UjRSNEtCOA==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00039136/2023** e o código **9R4R4KB8** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.