



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

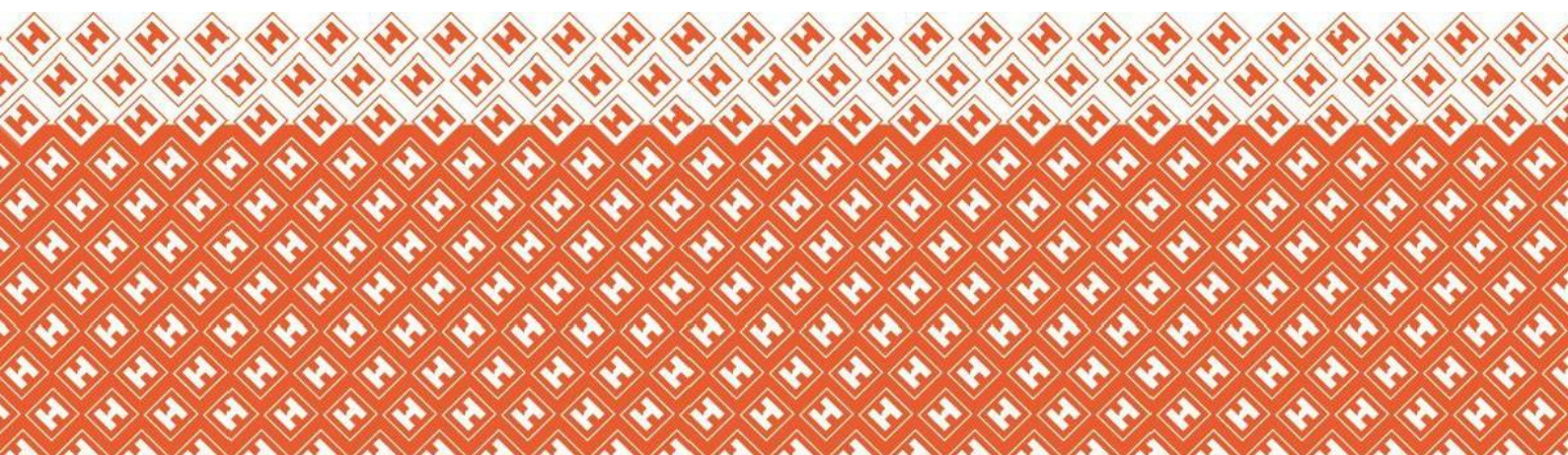
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Antoniel Alves de Brito

**O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DE
PERNAMBUCO: recontando a Era Vargas no ensino de
história na perspectiva dos afro-brasileiros**



Universidade Regional do Cariri-URCA
Maio/2025



Antoniél Alves de Brito

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: recontando a Era Vargas no ensino de história na perspectiva dos afro-brasileiros

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri como parte da obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Área de concentração: História/Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Brito, Antoniel Alves de

B862c O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DE
PERNAMBUCO: recontando a Era Vargas no ensino de história na perspectiva dos
afro-brasileiros / Antoniel Alves de Brito. Crato - CE, 2025.

177p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade
Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Maria Telvira da Conceição

1.Currículo, 2.Educação antirracista, 3.Ensino de História, 4.Era Vargas,
5.Pernambuco; I.Título.

CDD: 900



**ATA DA BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA URCA DO ALUNO ANTONIEL ALVES DE BRITO**

Aos treze dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e cinco, às 15:00 horas, por Videoconferência - Plataforma Google Meet, realizou-se em sessão pública a banca de defesa de mestrado do aluno ANTONIEL ALVES DE BRITO, intitulada "O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO NOVO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA," sob orientação da Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição, da Universidade Regional do Cariri (URCA). A Banca Examinadora foi composta pelos docentes: Profa. Maria Telvira da Conceição, da Universidade Regional do Cariri (URCA), Orientadora, Prof. Leandro Santos Bulhões de Jesus, da Universidade Federal do Ceará (UFC), Avaliador externo, e Prof. Francisco Egberto de Melo, da Universidade Regional do Cariri (URCA), Avaliador Interno e integrante do Corpo Docente do Programa Profissional em Ensino de História - URCA. A sessão foi aberta pela Profa. Maria Telvira da Conceição, orientadora. A Banca Examinadora procedeu às atividades de arguição. Encerrada a arguição, foi emitido o parecer final da Banca de Defesa, sendo o aluno **APROVADO**.

Na ocasião a banca procedeu as seguintes observações e/ou recomendações: alteração do título da dissertação, levando em conta o recorte temporal analisado que foi a Era Vargas, com foco no protagonismo afro-brasileiro. E a indicação do trabalho para publicação, com especial distinção a parte propositiva da pesquisa.

De acordo com o Regimento do Programa Profissional em Ensino de História, o aluno deverá efetuar as modificações sugeridas, que serão conferidas por sua orientadora. Nada mais havendo a tratar, a Presidente da Banca deu por encerrada a sessão, da qual, para constar, eu, Tatiane Pereira da Silva, secretária do ProfHistória URCA, lavrei e assinei a presente ata juntamente com os demais Membros da Banca Examinadora, em Crato-CE, 13 de maio de 2025.

Documento assinado digitalmente



MARIA TELVIRA DA CONCEICAO
Data: 24/06/2025 19:18:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição
Universidade Regional do Cariri
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente



LEANDRO SANTOS BULHOES DE JESUS
Data: 26/06/2025 09:18:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus
Universidade Federal do Ceará
(Avaliador Externo)



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR-SECITECE
CENTRO DE HUMANIDADES - CH
PROGRAMA PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - MESTRADO



Documento assinado digitalmente
FRANCISCO EGBERTO DE MELO
Data: 24/06/2025 19:32:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo
Universidade Regional do Cariri
(Avaliador Externo)

Tatiane Pereira da Silva
Secretária do ProfHistória/URCA

Antoniél Alves de Brito

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: recontando a
Era Vargas no ensino de história na perspectiva dos afro-brasileiros

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
– ProfHistória da Universidade Regional do Cariri como parte da obtenção do título de
mestre em Ensino de História em: 13/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição (URCA, CE)
Orientadora

Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus (UFC, CE)
Avaliador externo

Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo (URCA, CE)
Avaliador interno

Prof. Dr. Túlio Henrique Pereira (URCA, CE)
Suplente

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, à minha mãe, Luzani Alves de Brito, por seu amor incondicional, pela força que sempre me transmitiu e por ser o alicerce da minha caminhada. Ao meu pai, Antonio Luiz de Brito (*in memoriam*), cuja memória continua sendo uma fonte de inspiração e orgulho, agradeço por tudo que representou em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos, que sempre foram exemplos de luta, dedicação e superação. Suas trajetórias e conquistas me inspiraram a não desistir dos meus próprios sonhos e a seguir sempre em frente, com coragem e esperança.

À minha esposa, Felismária, e às minhas filhas, Lavínia e Maria Luiza, por todo apoio e incentivo durante essa jornada.

À professora Maria Telvira da Conceição, pela orientação generosa, pelos ensinamentos compartilhados e por acreditar no meu potencial ao longo deste processo formativo.

Aos professores do curso de mestrado, meu sincero agradecimento por cada aula ministrada, por cada provocação teórica e pelo compromisso com a formação crítica e transformadora. Suas contribuições foram fundamentais para ampliar minha visão de mundo e aprofundar minha compreensão sobre os desafios da educação e da história no Brasil.

À banca examinadora, composta pelos Professores Doutores Leandro Santos Bulhões de Jesus, Francisco Egberto de Melo e Túlio Henrique Pereira, agradeço pela leitura atenta, pelas considerações valiosas e pelo diálogo construtivo que contribuíram significativamente para o aprimoramento deste trabalho. Suas observações e sugestões ficarão como legado importante na continuidade da minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos colegas de turma, pela convivência enriquecedora e pelas trocas que tornaram esta jornada mais leve e significativa. Em especial, ao amigo Arley Anderson, pela parceria constante, pelo companheirismo e pelas palavras de incentivo nos momentos certos.

A todos vocês, meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral fortalecer os estudos e debates sobre o currículo e suas práticas no ensino de História, promovendo uma abordagem comprometida com a educação antirracista. A partir da análise do currículo do Ensino Médio da rede pública de Pernambuco, com foco no componente de História, a pesquisa investiga de que maneira a atual estrutura curricular da Formação Geral Básica – FGB, contempla – ou negligencia – as questões étnico-raciais, especialmente diante da implementação da Lei nº 10.639/2003 e da reforma trazida pela Lei nº 13.415/2017. O embasamento teórico do estudo fundamentou-se, entre outros, nas reflexões de Tomaz Tadeu da Silva e José Gimeno Sacristán sobre o currículo como construção ideológica e espaço de disputa de sentidos, compreendido como instrumento de poder e de produção de identidades. Para tratar das questões raciais utilizou-se autores como Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez e Aníbal Quijano. Ressalta-se também a contribuição do Movimento Negro, que é reconhecido como agente histórico e epistêmico fundamental na luta por uma educação mais representativa e na conquista de marcos legais e para a inserção da temática afro-brasileira nos currículos escolares. A metodologia adotada foi a pesquisa documental, com análise do documento curricular oficial do Estado de Pernambuco, da BNCC e dos pareceres do Conselho Estadual de Educação. Os documentos foram examinados quanto à presença, proporção, profundidade e disposição dos conteúdos relacionados às relações raciais. Sobre a análise do currículo de História da Formação Geral Básica em Pernambuco foram identificadas 23 habilidades específicas, das quais apenas 9, ou seja, (40%) tratam explicitamente da temática afro-brasileira. Dos 93 conteúdos listados, apenas 10 referem-se diretamente a conteúdos ligados à história e cultura negra, o que representa menos de 11% do total. Como forma de enfrentamento a esse apagamento curricular e de apoio à prática docente, foi elaborado um Caderno Pedagógico Suplementar intitulado “Recontando a Era Vargas na perspectiva e protagonismo dos afro-brasileiros na História e na Educação”, que apresenta conteúdos, atividades e reflexões voltadas à valorização da presença negra durante o período varguista, propondo um ensino de História alinhado aos princípios de uma educação antirracista.

Palavras-Chave: currículo; ensino de História; educação antirracista; Pernambuco; Era Vargas.

ABSTRACT

This study aims to strengthen research and debates on curriculum and its practices in History teaching, promoting an approach committed to antiracist education. Based on the analysis of the high school curriculum in the public education system of Pernambuco, with a focus on the History component, the research investigates how the current structure of the General Basic Education (FGB) addresses—or neglects—ethnic-racial issues, especially in light of the implementation of Law No. 10.639/2003 and the reform brought by Law No. 13.415/2017. The theoretical framework of the study draws on, among others, the reflections of Tomaz Tadeu da Silva and José Gimeno Sacristán, who understand the curriculum as an ideological construct and a space of contestation, functioning as an instrument of power and identity production. To address racial issues, the study employs authors such as Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, and Aníbal Quijano. The contribution of the Black Movement is also emphasized, recognized as a fundamental historical and epistemic agent in the struggle for a more representative education and the establishment of legal frameworks for the inclusion of afro-brazilian themes in school curricula. The adopted methodology was documental research, with analysis of the official curricular document of the State of Pernambuco, the National Common Curricular Base (BNCC), and the opinions of the State Education Council. These documents were examined in terms of the presence, proportion, depth, and placement of contents related to racial relations. Regarding the analysis of the History curriculum of the General Basic Education in Pernambuco, 23 specific skills were identified, of which only 9—or 40%—explicitly address afro-brazilian themes. Among the 93 listed contents, only 10 directly refer to topics related to Black history and culture, representing less than 11% of the total. As a way to confront this curricular omission and support teaching practices, a Supplementary Pedagogical Notebook was developed, entitled “Retelling the Vargas Era from the Perspective and Protagonism of afro-brazilians in History and Education,” which presents content, activities, and reflections aimed at valuing the Black presence during the Vargas period, proposing a History education aligned with the principles of antiracist and inclusive teaching.

Keywords: curriculum; History teaching; antiracist education; Pernambuco; Vargas Era.

LISTA DE SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CEE/PE –	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CEB/CNE –	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CLT –	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CP –	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
DCNEM –	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRC –	Documento Curricular Referencial do Ceará
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB –	Formação Geral Básica
FNB –	Frente Negra Brasileira
FTP –	Formação Técnica Profissional
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF –	Itinerários Formativos
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
MNU –	Movimento Negro Unificado
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PE –	Pernambuco (como UF)
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE –	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEE –	Secretaria de Educação e Esportes
SEI –	Sistema Eletrônico de Informações
UFC –	Universidade Federal do Ceará
UFPE –	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME –	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE –	União Nacional dos Estudantes
URCA –	Universidade Regional do Cariri

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio	16
Figura 2 - Matriz Curricular de Transição 2025 – 1º ano	64
Figura 3 - Matriz Curricular de Transição 2025 – 2º ano	64
Figura 4 - Matriz Curricular de Transição 2025 – 3º ano	64
Figura 5 - Slide da formação de professores para o 3º bimestre 2024.....	66
Figura 6 - Cartilha de práticas pedagógicas.....	67
Figura 7 - Redator e leitores críticos do componente de História do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio.....	87
Figura 8 - Excerto da Introdução do Currículo do Ensino Médio de Pernambuco.....	88
Figura 9 - Excerto do organizador curricular bimestral do Currículo do Ensino Médio de Pernambuco.....	90
Figura 10 - Análise de conteúdos e habilidades do Organizador Curricular de História por série do Ensino Médio.....	90
Figura 11 - Capa do Caderno Pedagógico Suplementar.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetos de conhecimento, habilidades específicas dos componentes – PE que tratam explicitamente de conteúdos voltados aos povos africanos e afro-brasileiros	92
Quadro 2 – Referências usadas para a construção do currículo do Ensino Médio de Pernambuco na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	99
Quadro 3 – A Era Vargas no Currículo de Pernambuco do Ensino Médio.....	114

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	35
2.1 Movimentos antirracistas na educação: resistência/reexistência.....	38
2.1.1 O Movimento Negro e suas lutas pela educação durante a República.....	45
2.2 Legislação e políticas públicas antirracistas: uma análise do contexto normativo	49
2.3 Educação para as relações étnico-raciais: O ensino de História como ferramenta de manutenção/superação da educação eurocêntrica	52
3. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES RACIAIS ...	58
3.1 O Ensino Médio no Brasil Republicano: contexto histórico e transformações	68
3.2 A Reforma do Ensino Médio e a Lei 13.415/2017	72
3.3 O currículo de História e a questão étnico-racial: uma análise histórica	77
3.4 Há um lugar no currículo de História para aprender sobre a problemática étnico-racial? Um olhar sobre Pernambuco	80
4. CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, ENSINO DE HISTÓRIA E O ANTIRRACISMO: OUTROS CAMINHOS E PROPOSTAS PARA OS PROFESSORES DE HISTÓRIA	103
4.1 O Ensino de História no Interregno 1930-1945: uma visão panorâmica sobre a exclusão da história dos afro-brasileiros	107
4.2 Recontando a Era Vargas na perspectiva e protagonismo dos afro-brasileiros na História e na Educação	111
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICES	133

1. INTRODUÇÃO

O currículo do Ensino Médio de Pernambuco, assim como os demais currículos dos estados brasileiros, foi recentemente reformulado em função da Lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio. Embora traga ganhos em alguns aspectos, essa reformulação do Ensino Médio é vista por estudiosos como Eder da Silva Silveira (2024), Acacia Zeneida Kuenzer (2017), Gaudêncio Frigotto (2017), entre outros, como sendo algo danoso para essa etapa de ensino por várias razões.

Como professor e educador, consciente de minhas responsabilidades e comprometido com a formação de pessoas que comporão um mundo melhor para todos(as), decidi estudar mais profundamente as questões raciais presentes no currículo da rede estadual de Pernambuco, onde atuo como professor efetivo desde 2023.

Embora eu não experiencie o racismo na pele, por ser uma pessoa branca, reconheço que isso não me desqualifica para abordar criticamente a temática racial. Pelo contrário, enquanto professor inserido em uma sociedade estruturalmente racista, tenho o dever ético e pedagógico de contribuir para a desconstrução das desigualdades raciais presentes no cotidiano escolar e social. Como destaca Gomes (2005, p. 51), “refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as)”. Portanto, meu lugar de fala¹ se fundamenta na responsabilidade que assumo, como educador, de promover uma educação antirracista e comprometida com a justiça social.

Inquieto-me com a presença do racismo no cotidiano socio-educacional e, portanto, trabalho para que este seja combatido incessantemente. Acredito que minha graduação em História, mesmo com algumas limitações, favoreceu a construção de uma visão mais crítica e aumentou minha capacidade de analisar historicamente o mundo e as relações humanas que o permeiam. Desse modo, percebo mazelas como o racismo que está presente em nossa sociedade e que, em nome da maioria da

¹ "Lugar de fala é o reconhecimento de que todos os sujeitos possuem uma identidade, que é atravessada por diferentes marcadores sociais como raça, gênero, classe, sexualidade etc. Esses marcadores posicionam esses sujeitos em locais sociais específicos, conferindo-lhes diferentes experiências de vida e, portanto, diferentes perspectivas sobre o mundo" (Ribeiro, 2019, p. 9).

população, e por razão econômica, política, social e ética, deve ser combatido. Entendo que ao trazer o tema *O currículo de história do ensino médio de Pernambuco: recontando a Era Vargas no ensino de história na perspectiva dos afro-brasileiros*, estou contribuindo, juntamente com o leitor, para a construção e a sensibilização para uma educação mais inclusiva e justa.

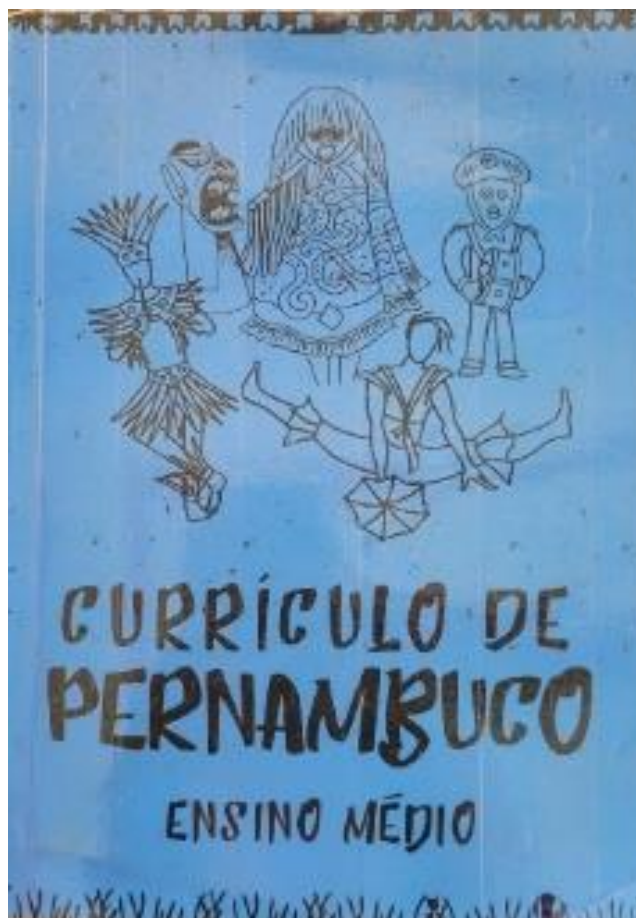
Em um contexto crivado de tradições que sustentam formas de conceber o mundo apenas pelo viés eurocêntrico, que supervaloriza conhecimentos, culturas e economias de um grupo em detrimento de outros, sugiro o estudo do currículo, documento este que tem o poder de manter ou mitigar os efeitos pretéritos uniformizantes de muitos saberes e seres que foram historicamente silenciados.

O currículo do Estado de Pernambuco começou a ser reformulado em função da Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) ainda em 2019, com foco na Formação Geral Básica (FGB), contando com o Dia “D”, dia da Base do Ensino Médio. Em julho de 2020, ainda durante a pandemia do novo coronavírus, foram realizados três seminários regionais *online* para discutir a FGB. Quanto aos Itinerários Formativos (IF), foram realizados, entre os meses de setembro e outubro de 2020, quatro seminários também em formato virtual, assemelhando-se aos da FGB. O currículo do Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco foi aprovado pelo Parecer CEE/PE nº 007/2021- CEE e aprovado pelo plenário em 10/02/2021.²

O documento curricular foi construído em uma parceria do Estado com a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), com debate de professores das escolas estaduais e municipais que ofertam Ensino Médio, além da participação de professores das instituições de ensino superior públicas do Estado e instituições como o Conselho Estadual de Educação, Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado de Pernambuco entre outras.

² A Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE), em Ato Solene no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE), no dia 27 de novembro de 2020, fez a entrega do “Currículo de Pernambuco – Ensino Médio” tendo como base a legislação vigente e, em especial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Os dados constam no banco de dados da CEE/PE, sob o Sistema Eletrônico de Informações (SEI) nº 1400003033.000050/2020-37.

Figura 1 – Capa do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio



Fonte: Pernambuco, 2021, p. 1.³

Enfatizados esses aspectos preliminares, assinalo que o presente estudo centrar-se-á nas questões raciais presentes ou não no currículo na área de Ciências Humanas, especificamente na parte de História. Inúmeras razões inspiraram essa análise, dentre as quais já inicialmente citadas, destaco também os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2022, que mostram o estado de Pernambuco com mais de 65% da população autodeclarada de pretos (10,04) e pardos (55,27%).⁴ Em um estado em que a maioria das pessoas se autodeclaram pretas e pardas e que apresentam diversas expressões culturais de origem africanas, é importante ter um currículo que as represente. Esta necessidade, há muito reivindicada pelos movimentos negros, enseja um currículo decolonizado e mais justo

³ Capa do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio disponível em formato impresso na escola Elvira Granja de Souza e no meu arquivo pessoal em PDF.

⁴ Dados extraídos do Censo IBGE 2022, Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

para este segmento da sociedade brasileira.

Outra motivação para abordar a temática de estudo tem relação com minha formação acadêmica inicial, uma vez que esta foi deficitária em relação ao componente História e Cultura Afro-Brasileira. Percepção esta, embasada em função de fatores como a escassa abordagem do tema na matriz curricular do curso e a falta de tempo para leituras sobre o conteúdo. Tal realidade ficou ainda mais evidente durante a realização do concurso para professor da rede estadual de Pernambuco. Na avaliação escrita não respondi adequadamente às questões relacionadas ao tema História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por falta de conhecimento.

Ante o exposto, agregam-se as ricas leituras e reflexões vivenciadas durante a disciplina optativa de *Ensino de História da África e Afro-Brasileira*, ofertada pelo ProfHistória/URCA. Tais momentos me fizeram perceber o quanto fui colonizado e que, nos detalhes, inconscientemente, sou racista.

Com esse olhar mais inserido nas problemáticas étnico-raciais, indago: o currículo da rede onde atuo profissionalmente, recentemente reformulado e aprovado, ainda é eurocêntrico e colonizado, como tantos outros em nosso país?

A este questionamento adiciono as manifestações racistas (reiteradas em diversos outros momentos) nas instituições onde leciono, seja na sala de aula ou fora dela, seja na rede estadual ou municipal. Outra experiência marcante foi durante a reprodução do filme *O menino que descobriu o vento*⁵, em sala de aula. Os

⁵ Baseado no livro escrito por William Kamkwamba e Bryan Mealer, *O menino que descobriu o vento*, filme dirigido e roteirizado por Chiwetel Ejiofor, nos conta uma daquelas histórias inspiradoras, de pessoas que venceram grandes adversidades e conseguiram transformar, de maneira positiva, não só a sua realidade, como também a das pessoas ao seu redor. O roteiro do filme se passa numa pequena aldeia africana, cujos habitantes tiram a sua subsistência da agricultura. Quando a colheita não se revela suficiente para prover o sustento de todos, devido às mudanças climáticas na região, o povoado passa a sofrer com problemas de ordem econômica, de cunho político e também social, na medida em que as famílias têm que conviver com a fome e, conseqüentemente, com a violência. *O menino que descobriu o vento* enfoca, particularmente, a família Kamkwamba, cujo patriarca, Trywell (Chiwetel Ejiofor), além de possuir uma ética pessoal admirável, deseja algo melhor para seus filhos, tendo investido pesado na educação deles. Quando vê a luta de seu pai para vencer a crise pela qual o povoado passa, William (Maxwell Simba) decide colocar em prática uma ideia que ele teve quando passava o tempo lendo livros na biblioteca da escola na qual ele estudava (e que teve que abandonar devido ao fato do pai não ter mais condições de bancar seus estudos): construir uma torre de energia eólica, de forma a poder consertar uma bomba de água e gerar o que faltava para que a plantação dos grãos da aldeia pudesse germinar. Assim, temos a grande beleza por trás da mensagem contida em *O menino que descobriu o vento*. Na medida em que as estações passam e as dificuldades se apresentam, a saída que a aldeia encontra vem justamente do poder transformador da educação, a qual tem a capacidade de modificar realidades e de criar oportunidades. Sem dúvida, a história de William tem muito a nos ensinar. E o diretor estreante Chiwetel Ejiofor conseguiu extrair o máximo da história que desejava contar. Disponível em: <https://cinefilapornatureza.com.br/2019/03/24/o-menino-que-descobriu-o-vento-resenha-critica/>. Acessado em: 27 de maio de 2024.

comentários acerca dos personagens foram constantes e desrespeitosos. Comparações entre os personagens e colegas, com o objetivo de desqualificar, isso dito por alunos negros e não negros.

Nos mais diversos exemplos, posso destacar agressão física a ponto de os envolvidos serem conduzidos à delegacia de polícia.⁶ Também há relatos de situações pontuais entre os alunos dentro e fora da sala de aula sobre situações que envolvem algum tipo de discriminação. Contudo, a maior parte dos casos explícitos de racismo se manifestam por meio do chamado racismo recreativo.⁷

Ao interagir com meus pares profissionais, observo que a manifestação do racismo recreativo vai para além da sala de aula e do mundo infantojuvenil. Este acontece entre os colegas, o qual é reforçado pelos risos sem nenhum constrangimento evidente. É um forte indício de que o racismo está enraizado profundamente em nossas mentes e comportamentos, levando-nos a expressá-lo sem percebermos ou, quando o percebemos, disfarçamo-lo por motivos individuais variados.

Além deste racismo recreativo, é necessário falar do racismo estrutural. Praticamente onipresente, a intervenção para combatê-lo, especialmente no âmbito escolar, deve ser contínua. Aqui mais uma vez externo inquietação quando percebo o cotidiano escolar vivenciar a História e Cultura Afro-Brasileira e o combate ao racismo, apenas nos dias 13 de maio e 20 de novembro, e muitas vezes de forma folclórica.

Com a implementação do Novo Ensino Médio e a consequente diminuição da carga horária das aulas de História e a supressão de disciplinas como Filosofia em alguns anos, tenho vivenciado dificuldade em aplicar o que é estabelecido pela Lei nº 10.639/2003.

Essa diminuição da carga horária resultou na dispersão dos conteúdos devido à introdução dos “Itinerários Formativos”⁸ na estrutura curricular. A partir desta

⁶ A Escola de Referência em Ensino Médio Elvira Granja de Souza está localizada na Avenida José de Souza Soares, S/N, Santa Cruz - PE, CEP: 56215-000, Telefone: (87) 3874-8003. O sinistro ocorreu em um dia não-letivo, para mim, na escola. Contudo, o assunto foi compartilhado no mesmo dia do ocorrido, via grupo de WhatsApp.

⁷ Ele deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial. Opera por meio de mecanismos como: não é um mecanismo individual de um indivíduo contra o outro; busca a gratificação psicológica de membros do grupo dominante; possui caráter estratégico para a encobrir a hostilidade social etc. (Moreira, 2023, p. 148).

⁸ No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação

constatação, me propus a investigar como os conteúdos relacionados às questões raciais estão contemplados no currículo aprovado para orientar o ensino de História no estado de Pernambuco.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996 prevê que:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Como frisado anteriormente, a implementação do Novo Ensino Médio trouxe a redução da carga horária específica de áreas como História. É inegável que há, com esta redução, prejuízo para os conteúdos que historicamente foram ignorados ou negligenciados. Como professor, em pleno exercício, percebo que o currículo atual limita minha capacidade de ensinar além do que tradicionalmente foi abordado, ou seja, transmitir de maneira linear os conteúdos eurocentrados sem efetuar uma prática real de decolonização do conhecimento.

Outro ponto norteador para o presente estudo é problematizar sobre a relação que o currículo do Ensino Médio de Pernambuco guarda com a Base Nacional Comum

profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (Brasil, 2018, p. 467). Ainda segundo a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 é o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras unidades curriculares, que os estudantes poderão escolher durante o Ensino Médio para aprofundar os seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. Esses itinerários poderão ser ofertados no âmbito de uma área do conhecimento (Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP), ou mesmo combinando duas ou mais áreas com a FTP.

Curricular (BNCC). Conforme o Parecer CEE/PE nº 007/2021:

A Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE), em Ato Solene no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE), no dia 27 de novembro de 2020, fez a entrega do “Currículo de Pernambuco – Ensino Médio” tendo como base a legislação vigente e, em especial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)” (Pernambuco, 2021, p. 1).

Entre as três versões da BNCC apresentadas, aquela atualmente em vigor é a mais tradicional e eurocêntrica. Desse modo, um currículo produzido com base principalmente nesse documento, certamente terá várias limitações quando se apresenta como um instrumento de combate ao racismo e de fomento ao pensamento decolonial entre os alunos.

Infelizmente isto não é exclusivo do currículo do Ensino Médio de Pernambuco. Melo (2021), ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) conclui que a leitura do documento da Base Nacional Curricular Comum revela que as relações étnico-raciais, de gênero e sexo são abordadas de maneira genérica, sem uma definição clara de seus fundamentos conceituais. Na prática, isso acaba reforçando a exclusão daquilo que supostamente deveria ser respaldado. A análise comparativa entre os dois documentos evidencia que as referências às Diretrizes, no que diz respeito às relações étnico-raciais, de gênero e sexo, servem mais para endossar a Base do que para sua efetiva implementação nos currículos escolares. O Parecer nº 007/2021 se atém à aplicação técnica do que dispõe a BNCC e a Lei Federal nº 13.415/2017, portanto, claramente as defende.

É crucial abordar as questões raciais no currículo e em qualquer outro *lôcus*, dado que ainda enfrentamos numerosas manifestações de racismo por parte de indivíduos e instituições. Os números de institutos de pesquisas como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹ e o Observatório de Educação Ensino

⁹ O IBGE (2021, p. 22), em 2021, afirmou que se considerando a linha de pobreza monetária proposta pelo Banco Mundial, a proporção de pessoas pobres no país era de 18,6% entre os brancos e praticamente o dobro entre os pretos (34,5%) e entre os pardos (38,4%).

Em 2021, a taxa de desocupação foi de 11,3% para a população branca, 16,5% para a preta e 16,2% para a parda. Já as taxas de subutilização destas populações foram, respectivamente, 22,5%, 32,0% e 33,4%.

Em 2021, a taxa de informalidade da população ocupada era 40,1%, sendo 32,7% para os brancos,

Médio e Gestão do Instituto Unibanco, e outros dados como os do Censo Escolar, evidenciam as disparidades em direitos e, consequentemente, na qualidade de vida entre os diversos segmentos sociais que compõe a população brasileira, em grande parte devido ao racismo. Algo que impacta tão significativamente uma parcela expressiva da sociedade merece atenção e estudo aprofundado.

É importante somar a essa abordagem aquilo que Elisa Larkin Nascimento (2019) pontuou na introdução do livro *O Quilombismo*, de Abdias Nascimento:

[...] as pesquisas realizadas nessa linha têm fundamental importância no sentido de dar suporte técnico à reivindicação de políticas públicas endereçadas à eliminação de tais desigualdades. Ao mesmo tempo, entretanto, tal enfoque corre o risco de contribuir para esvaziar o racismo de sua função ideológica de dominação, sua natureza e efeitos psicológicos, e seu impacto concreto e marcante como dimensão do imaginário social (Nascimento, 2019, p. 23).

Muito embora os dados estatísticos evidenciem uma realidade de desumanização da população negra, utilizar somente eles para cerrar uma conclusão entende-se, hoje, por insuficiente. Portanto, uma leitura histórica mais acurada de elementos que corroborem para a constatação do racismo e seus efeitos se faz necessária.

O racismo no Brasil é uma construção histórica que se manifesta de forma estrutural. O racismo como conhecemos hoje é um fenômeno gestado na chamada

43,4% para os pretos e 47,0% para os pardos.

O rendimento médio dos trabalhadores brancos (R\$3.099) superava muito o de pretos (R\$1.764) e pardos (R\$1.814) em 2021.

Mais da metade (53,8%) dos trabalhadores do país em 2021 eram pretos ou pardos, mas esses grupos, somados, ocupavam apenas 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto os brancos ocupavam 69,0% deles.

Pretos e pardos enfrentam maior insegurança de posse da moradia: 20,8% das pessoas pardas e 19,7% das pessoas pretas residentes em domicílios próprios não tinham documentação da propriedade, enquanto a proporção entre as pessoas brancas era praticamente a metade (10,1%).

Segundo o Censo Agro 2017, entre os proprietários de grandes estabelecimentos agropecuários (com mais de 10 mil hectares), 79,1% eram brancos, enquanto apenas 17,4% eram pardos e 1,6% eram pretos.

Em 2020, houve 49,9 mil homicídios no país, ou 23,6 mortes por 100 mil habitantes. Entre as pessoas brancas, a taxa foi de 11,5 mortes por 100 mil habitantes. Entre as pessoas pardas, a taxa foi de 34,1 mortes por 100 mil habitantes e, entre as pessoas pretas, foi de 21,9 mortes por 100 mil habitantes.

Nas áreas de graduação presencial com maior número de matrículas em 2020, as maiores proporções de pretos e pardos estavam em Pedagogia (11,6% de pretos e 36,2% de pardos) e Enfermagem (8,5% de pretos e 35,2% de pardos). Já o curso de Medicina tinha apenas 3,2% de matriculados pretos e 21,8% de pardos.

Os dados são do estudo *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, que analisa as desigualdades entre brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas em cinco temas: trabalho, distribuição de renda, moradia, educação, violência e representação política.

Idade Moderna. Segundo Quijano (2009), houve uma colonialidade¹⁰ e classificação social universal forjadas no início da Idade Moderna a fim de desenvolver o sistema mundo capitalista:

1) O que começou na América foi mundialmente imposto. A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades 'raciais' e dividida entre os dominantes /superiores 'europeus' e os dominados/inferiores 'não-europeus'. 2) As diferenças fenotípicas foram usadas, definidas, como expressão externa das diferenças 'raciais'. Num primeiro período, principalmente a 'cor' da pele e do cabelo e a forma e cor dos olhos. Mais tarde, nos séculos XIX e XX, também outros traços, como a forma da cara, o tamanho do crânio, a forma e o tamanho do nariz. 3) A 'cor' da pele foi definida como marca 'racial' diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores ou 'europeus', de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores 'não-europeus', do outro. 4) Desse modo, adjudicou-se aos dominadores/superiores 'europeus' o atributo de 'raça branca' e a todos os dominados/inferiores 'não-europeus' o atributo de 'raças de cor'. A escala de gradação entre o 'branco' da 'raça branca' e cada uma das outras 'cores' da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social 'racial' (Quijano, 2009, p. 107).

Antes aqui na América as distinções existentes entre os povos originários¹¹ eram de natureza linguística, gastronômica, territorial, entre outras, já as diferenças introduzidas pelos europeus são arbitrárias e fundadas na ideia de raça. Portanto, nessa lógica moderna/capitalista, a raça humana é dividida e uns passam a ter mais importância que outros.

O povo brasileiro como conhecemos hoje é um construto de centenas de anos, que envolve vários grupamentos humanos. Nas relações estabelecidas, houve uma acentuada assimetria que colocava o grupamento branco como ser superior. Desta relação desigual surge o racismo que é uma infeliz construção, contanto, como é algo construído, é passível de ser “desconstruído”. Mas, qual será o meio para desconstruí-lo? É possível que a educação seja o caminho mais eficaz para fazê-lo? Acredito que sim. No entanto, a educação formal e o ensino de História em especial, até hoje, mais contribuíram para reforçar as desigualdades e, entre elas o racismo, do que para combatê-lo. Como posto por Marcelo Paixão (2017):

[...] saindo da dimensão mais teórica e ampla vindo para o Brasil, eu falo sem o menor tipo de receio de que, efetivamente, a escola contribuiu muito mais

¹⁰ Segundo Nelson Maldonado Torres (2018), colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais.

¹¹ Povos originários ou povos indígenas são aqueles que habitavam as terras onde hoje é o Brasil antes da chegada dos portugueses. Estes resistem até hoje. Entre os grupos que aqui viviam ou vivem estão os Tupiniquins, Tupinambás, Guaranis, Kaiapó, Xavante, Yanomami etc.

para a reprodução de desigualdade de que para formação do tal cidadão crítico e participativo. Ainda hoje a taxa de analfabetismo dos negros é o dobro da população branca, o número de anos de estudos, fundamentalmente, entre um grupo e outro segue numa distância de dois anos, a taxa de defasagem escolar, de abandono escolar entre os negros continua mais alta do que os brancos[...] (Paixão, 2017, 2 min 14s).

Contudo, as evidências apontam para uma mudança de paradigma frente à educação. Seja no âmbito da educação formal ou familiar, nota-se a introdução de mudanças reais no sentido de superar o modelo de educação baseada apenas no ensino eurocêntrico, de modo que os sistemas de ensino e as escolas de diferentes níveis da educação – do infantil ao superior – são espaços necessários e estratégicos para combater o racismo e as discriminações, assegurando, conforme consta do Parecer CNE/CP 3/2004 “o direito à igualdade de condições de vida e cidadania”, assim como é garantido “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso a diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros” (Brasil, 2004, p. 1).

As leituras, experiências vividas, as estatísticas sobre educação, emprego, saneamento e segurança me permitem concluir que é crucial o estudo das relações raciais. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais equânime. Embora, já se tenham conseguido avanços sobre o estudo do tema, ainda não progredimos como deveríamos. Como exemplo disso, podemos citar o vigésimo segundo ano de existência da Lei nº 10.639/2003, enquanto ainda observamos currículos de diversos níveis que omitem e sabotam a abordagem dessa temática nas instituições educacionais.¹²

A formação histórico-cultural pernambucana está profundamente marcada pela presença e resistência da segmento negro, cujas contribuições se evidenciam em manifestações como o *maracatu nação*, o *maracatu rural*, o *samba de coco*, o *cavalo-marinho*, os *afoxés*, o *Xangô pernambucano*, as irmandades negras, os quilombos históricos e contemporâneos, e a literatura afro-brasileira.¹³ Reconhecer essas

¹² Como exemplo posso citar o currículo da graduação em História ofertado pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Dentre todas as disciplinas ofertadas, apenas uma, já no final do curso (sétimo semestre), trata da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com carga horária de 60h.

¹³ O *maracatu nação* e o *maracatu rural* são manifestações afro-religiosas e musicais que remetem às coroações dos reis do Congo e aos ritos do candomblé de nação, com destaque em Recife e na Zona da Mata Norte pernambucana (Melo, 2010, p. 15-22, p. 45-50). O *samba de coco* é uma dança de roda com forte presença rítmica e percussiva, comum no Sertão e na Zona da Mata (Carvalho, 2000, p. 12-18). O *cavalo-marinho* é um folguedo tradicional da Zona da Mata pernambucana que articula

expressões no currículo escolar é não apenas um ato de justiça histórica, mas também uma prática pedagógica antirracista que reafirma o direito à memória e à representatividade dos povos afro-brasileiros na formação da sociedade pernambucana.

Imerso na realidade escolar, e cercado por pessoas em pleno processo de formação moral, intelectual e social, penso que instruir os jovens desde a mais tenra idade sobre a importância da diversidade e do respeito às diferenças é fundamental para a construção de um mundo melhor. Eis as minhas principais justificativas para a proposição da pesquisa em tela.

Em relação à problemática aqui posta como tema de estudo, levanto alguns apontamentos iniciais do contexto e respectivas questões que estão entrelaçadas.

Primeiramente, compreendo que o debate concernente às temáticas raciais no âmbito educacional tem adquirido crescente relevância contemporaneamente. Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente as plataformas de redes sociais, noto um incremento significativo no poder comunicativo entre os indivíduos. Esse fenômeno não somente amplia o acesso à informação, mas também promove uma disseminação exacerbada de desinformação na sociedade.

Paralelamente a essas formas emergentes de comunicação, verifica-se o fortalecimento de movimentos negacionistas como: negacionismo climático, negacionismo científico, negacionismo histórico. Este último pode ser entendido como a distorção ou negação de fatos e eventos históricos, que compromete a integridade da historiografia consensual, especialmente no que tange a temas como o racismo.

A exemplo, tem-se a fala do “guru” da extrema-direita Olavo de Carvalho que, em vídeo intitulado *A escravidão começou na África!* tece afirmações que beira à

elementos de teatro, música, dança e improviso, sendo marcado por uma estrutura narrativa complexa e profundamente enraizada nas experiências culturais afrodescendentes e populares (Grillo, 2011, p.139-142; Santos, 2022, p. 62). Os *afoxés* são blocos carnavalescos que difundem os toques e cantos dos orixás no espaço público urbano (Gomes, 2011, p. 90-95). O *Xangô pernambucano* é uma tradição religiosa Afro-Brasileira local, marcada pela fusão de elementos do candomblé e da umbanda, com forte presença em terreiros históricos (Santos, 2005, p. 60-70). As irmandades negras foram associações religiosas e assistenciais organizadas por negros livres e escravizados durante o período colonial, responsáveis por manter laços culturais e espirituais (Reis, 1996, p. 07-33). Os quilombos históricos, como Palmares, e os contemporâneos, como Conceição das Crioulas, representam espaços de resistência territorial e cultural (Azevedo e Cardoso, 2017, p. 63-82; Lima, 2006, p. 109-122). Por fim, a literatura afrodescendente pernambucana contribui para a reinterpretação da história e o fortalecimento das identidades negras no campo simbólico (Moura, 2001, p. 120-130; Gomes, 2011, p. 150-160).

insanidade ou má-fé.¹⁴

Diversos pontos podem ser destacados como propulsores dessa onda constante de desinformação alardeada por grupos de extrema-direita. Podemos citar, por exemplo a busca pela equidade educacional, a promoção da representatividade e diversidade curricular, o enfrentamento do racismo estrutural, o fomento ao empoderamento e à autoestima, bem como a preparação para lidar com a pluralidade cultural e étnica.

Em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, a habilidade de compreender, respeitar e trabalhar com pessoas e grupos de diferentes origens raciais é crucial. Portanto, a educação que aborda questões raciais deverá não apenas promover a justiça social, mas também preparar os alunos para a vida em sociedades multiculturalmente e racialmente diversas.

A diversificação dos currículos escolares para incluir uma variedade de perspectivas étnico-raciais é vista como fundamental para promover a identificação e o engajamento dos alunos, além de promover uma compreensão mais ampla da história e da sociedade.

Outro ponto importante é o aparato legal brasileiro que a partir do início do século XXI, mais precisamente, em 2003, com a Lei nº 10.639/2003, passou a tratar da importância de se trabalhar, de forma mais equânime, os conteúdos referentes aos vários grupos que formam a sociedade brasileira. Muitos desses avanços ocorreram em função de movimentos sociais como o Movimento Negro Unificado (MNU)¹⁵ que, por meio de luta, tem conseguido que mudanças sejam inseridas nas leis e currículos oficiais. Isso tem contribuído para a promoção de significativas mudanças na educação brasileira.

O nosso documento legal maior, a Constituição Federal, prevê que o racismo é

¹⁴ “[...] assunto de negro na Idade Moderna é uma das coisas mais estuprificante que existe. Porque, os negros africanos praticaram a escravidão durante cinco milênios, ninguém reclamou. Daí chegou lá o português, o francês comprou meia dúzia de escravos, não escravizou ninguém, o branco europeu não foi lá invadir nenhum país para escravizar. Comprou quem já era escravo e era escravo de quem? Dos negros. E ficam se fazendo de vítima? Não, a escravidão é um fato horrível, mas antes de vocês serem vítimas, vocês foram autores dela. Vocês são criminosos, todos vocês! Vocês criaram e espalharam a escravidão pelo mundo inteiro... daí sobrou alguns e eles venderam pro português. A escravidão que os africanos impuseram a outros africanos foi um mal muito maior do que a escravidão atlântica por assim dizer” (Carvalho, 2020, 9s – 2min 32s).

¹⁵ “[...] no dia 18 de junho de 1978, com diversos grupos e entidades negras (CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros). Nesta reunião, decidiu-se criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR)” (Domingues, 2007, p. 113).

algo presente na nossa sociedade, e inclui entre seus princípios o repúdio a essa prática; além disso, estabelece em seu Art. 5, inciso XLII, que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Brasil, 1988).

Por força da Lei nº 10.639/2003, reforçada posteriormente pela Lei nº 11.645/2008, que inserem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, os currículos devem diversificar os seus conteúdos didáticos a fim de contemplar ao máximo sua clientela. Tais conteúdos, segundo determina a LDB/1996, como já frisado, devem ser obrigatórios em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, tanto públicos quanto privados. Adicionalmente, de acordo com essa legislação, esses conteúdos devem ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras”. Apesar dos avanços na legislação recente, é evidente que a efetividade dessas leis está longe de ser plena. Em muitos casos elas são negligenciadas, não se refletindo nos currículos escolares.

Com uma maior maturidade acadêmica e um maior esclarecimento sobre as questões legais, bem como sobre os elementos que compõem a educação, neste caso mais específico, o currículo e, sobretudo, enquanto professor em efetivo exercício na rede estadual de ensino de Pernambuco, postulo como questões centrais da pesquisa as seguintes: de que maneira o processo histórico de construção das políticas educacionais de caráter antirracista no Brasil tem influenciado a promoção da equidade racial na educação pública, e quais desafios ainda precisam ser superados? De que forma se apresenta, na atual estrutura curricular do Ensino Médio de Pernambuco, no componente curricular de História, a abordagem das questões raciais no que tange aos elementos que promovem e/ou desafiam a construção para uma educação antirracista? Quais proposições teórico-formativas podem se construir sobre o currículo do Novo Ensino Médio a fim de fornecer suporte aos professores para a construção de uma educação antirracista?

A base documental da pesquisa levará em conta o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, o Parecer CEE/PE nº 007/2021- CEE que aprova o currículo, a Lei nº 13.415/2017 que introduz o Novo Ensino Médio, a Lei nº 14.945/2024, Política Nacional de Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em síntese, o objetivo geral do trabalho é fortalecer os estudos e debates sobre o currículo e suas práticas para o ensino de uma história antirracista. Quanto aos objetivos específicos, são dispostos três: contextualizar o processo histórico de construção das políticas de caráter antirracista para a educação brasileira; analisar a atual estrutura curricular do Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco no que concerne aos elementos que promovem e/ou desafiam uma educação para as relações raciais e antirracista; e apresentar proposições teórico-formativas sobre o currículo de História do Novo Ensino Médio e educação antirracista para os professores de História.

Mesmo sendo o currículo, na sua íntegra, o objeto geral de análise do estudo, maior atenção será dada para a área de Ciências Humanas, considerando esta ser uma das áreas priorizadas, segundo a LDB/1996, para tratar a História e Cultura Afro-Brasileira a fim de combater o racismo e a discriminação racial.

Vivencia-se um contexto de negação do racismo, da escravidão, de manifestação constante na *internet* e em telejornais, de marginalização de pessoas negras e práticas discriminatórias, de reação negativa explícita à política de ações afirmativas, seguido do não cumprimento adequado de leis que valorizam a História e a Cultura Afro-Brasileira e o combate ao racismo, este é o ambiente em que o currículo de História do Ensino Médio está posto para análise.

Faz-se necessário entender a complexidade que é o currículo escolar e, portanto, estudá-lo implica analisar disputas, valores, modelo de homem e de sociedade, domínio e exclusão de conteúdo. Este comporta e orienta a produção de identidade, manutenção de memória, escolha de tipos de história e interesses variados. Além disso, estão em jogo as relações que envolvem leituras do passado que afetam, sobremaneira, no presente e no futuro, a vida de milhões de pessoas. Neste contexto, a análise e compreensão sobre o fenômeno das questões raciais presentes no currículo requerem um olhar interdisciplinar e dialógico.

Para a efetiva e profícua análise do currículo e das questões raciais que o envolvem, optei aqui por uma base teórica em torno de grupos conceituais já trabalhados por outros autores e que, devido ao estado da arte desenvolvido até o momento, facilita, em certa medida, suas definições. Dentre esses estão: ensino de História, raça, racismo, colonialidade e currículo de História.

A análise da educação no Brasil e o ensino de História serão abordados conforme as reflexões de Jerry Dávila (2006), no livro *Diploma de Brancura: política*

social racial no Brasil -1917-1945, Luiz Fernando Cerri (2011), no livro *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. A obra de Jerry Dávila (2006), faz uma contextualização assertiva do entendimento da educação no Brasil. Este procura responder perguntas como: por que estudar as relações raciais brasileiras a partir da educação? O que ocorreu com o negro no sistema educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX? De que maneira o fator racial determinou o sucesso ou o fracasso escolar das crianças e jovens de cor? Como as políticas de expansão e reforma do sistema escolar articularam os marcadores raça, classe, gênero e nação?

Com o passar do tempo, o ensino de História vem ganhando outra configuração. Segundo Rüsen (2010) *apud* Schmidt (2012), os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade. E nesse processo o professor tem importância crucial pelo que representa e faz.

Para que mudanças ocorressem na educação, foi necessária muita luta por parte dos movimentos negros e seus ativistas. Nesse ponto adentro a história do Movimento Negro e suas reivindicações. Referenciarei trabalhos como os de Petrônio Domingues (2007, 2008), para elucidar melhor a contribuição desse movimento para as conquistas atuais. Entre esses ganhos estão a aprovação de políticas de ações afirmativas, acompanhadas de legislação que promove a desconstrução do modelo de educação eurocêntrica.

Trabalhei os conceitos de currículo de História e raça referenciados nas contribuições teóricas dos estudos pós-coloniais¹⁶e, especificamente o conceito de

¹⁶ De forma associada ao pós-estruturalismo, organizam-se as teorias pós-coloniais. O pós-colonialismo, ao lidar com a análise, especialmente de textos literários, dos efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados, sob forte influência do pensamento derridiano, questiona as noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador/colonizado nas Ciências Humanas e Sociais. Questiona também a ideia de que a cultura dos países colonizados é apenas um efeito da opressão

currículo na perspectiva das teorias pós-críticas¹⁷, sem, contudo, deixar de descartar as contribuições de autores como Paulo Freire, dentre outros.

Para compreender e contextualizar o conceito de currículo, bem como sua importância no contexto atual, recorro primeiramente aos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2010), em seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Este possibilita o entendimento do que é o currículo e como se deu seu processo de construção, desde as teorias tradicionais até as teorias Pós-Críticas. Como objeto de estudo principal, o currículo será pensado historicamente para, a partir daí, defender um modelo de currículo que contemple as demandas sociais e culturais do tempo presente. A fim de ampliar o entendimento sobre currículo, é também utilizada a obra *Saberes e incertezas sobre o currículo* de José Gimeno Sacristán (2013).

Compreendido o que é currículo na sua acepção mais abrangente, direciona-se a análise para o currículo de História do Ensino Médio e para o próprio Ensino Médio. Aqui toma-se suas características fundamentais como última etapa da Educação Básica. Para tal análise utiliza-se o estudo *O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017)*, de Paula Trajano de Araújo Alves, Solonildo Almeida da Silva e Sandro César Silveira Jucá (2022). Será mostrado que o currículo do Ensino Médio, por ter uma vinculação direta com o trabalho, sofreu, no decurso de sua história, várias reformas, e segundo Alves, Silva e Jucá (2022, p. 137): “as reformas [...] sempre foram justificadas para responder às demandas do capital”. Portanto é uma etapa de ensino que tem um currículo muito disputado em função da clientela que atende.

Dentro do objeto, que é o currículo de História do Ensino Médio, e tendo as questões raciais como ponto central de investigação, busco compreender o que são

colonizadora e opera com a categoria de hibridismo como a possibilidade de introduzir suplementos nos diferentes mecanismos de tradução, que fazem com que toda a colonização seja obrigatoriamente uma negociação com o Outro. O colonizador, ao dominar o colonizado, necessita admitir a possibilidade de negociação de sentidos: não posso colonizar quem eu destruo completamente. Há sempre relações de alteridade mediadas pelo poder, que constituem as negociações catalisadoras das construções identitárias de colonizador e colonizado. Ainda que essas negociações não sejam capazes de instituir, por si só, a democracia, nem eliminar o poder, também não são pura saturação cultural do colonizado (Lopes, 2013, p. 14).

¹⁷ Essa expressão é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e, em alguma medida, da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vez estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista, para em seguida avançar para as teorias pós-críticas (Lopes, 2013, p. 9).

os conceitos de cor e raça com foco nas suas origens e sentidos atribuídos ao longo da História. Tomo como referência estudos, principalmente de autores e autoras negras, que historicamente lutaram pela educação de seu povo.

A cor e a raça foram construídas por meio da desigualdade e diferença feitas pelos europeus, a fim de classificar os povos, de onde surgiram os mais variados preconceitos e formas de racismo que ainda imperam em nossa sociedade, e principalmente na educação. Um autor que traz uma grande contribuição para falar de raça é Achille Mbembe (2014, p. 46), na obra *A crítica da razão negra*. Com uma visão futurista, ele trata do conceito de raça desde sua origem, perpassando o presente e indicando possibilidades para o futuro, visto que “raça e racismo não pertence, portanto, apenas ao passado”.

Noutra categoria estão os conceitos de racismo e colonialidade. Estes conceitos estão intrinsecamente ligados de modo que a criação do racismo é anterior à colonialidade, mas a lógica do colonialismo perpetua o racismo nas suas variadas formas e nos mais diversos espaços sociais. Grada Kilomba (2017), em *Memória da plantação: episódio de racismo cotidiano*, traz reflexões capazes de elucidar muito do que é o racismo. Sílvio de Almeida (2018), no livro *Racismo estrutural* oferece ao debate contribuições significativas ao falar do racismo estrutural que há no Brasil. Esta obra contribui ao apresentar dados estatísticos sobre o racismo, discutindo como ele está enraizado na estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira. Ele mostra que é naturalizado o fato de vermos a população negra ser oprimida, e mesmo quem não concorda com isso (espaços de poder compostos por pessoas brancas, morte de jovens negros), não se mobiliza para combater, isso mostra o racismo estrutural. Abdias Nascimento (2016), em *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, contribui também para discutir as questões relacionadas ao racismo no Brasil.

Para falar de colonialidade, foram utilizadas as contribuições de Aníbal Quijano (2009), no texto *A colonialidade do poder e classificação social*:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e

duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (p. 73).

A colonialidade é a perpetuação das estruturas coloniais no presente, que contribui para manter e propagar o racismo sistêmico na educação. Isso tem sido observado nos espaços escolares e no meio acadêmico quando se vê a necessidade de ações dos movimentos sociais e a promulgação de leis para que o ensino seja mais diversificado e, assim, comportar, minimamente, a diversidade que é a educação brasileira. Portanto, o entendimento da lógica colonial é importante para compreender porque determinadas mazelas como o racismo continuam a afligir a sociedade.

A lógica colonial não é apenas uma questão histórica, mas também uma estrutura de poder e controle que se manifesta diuturnamente. É importante reconhecer que as estruturas que sustentam a estrutura colonial são profundas e deve se buscar maneiras de desafiar e transformar essas relações de poder desiguais para alcançar uma maior justiça e equidade global. Desse modo:

[...] toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. A desobediência civil pregada por Mahatma Ghandi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas (Mignolo, 2008, p. 287).

Uma das maneiras de se combater essa estrutura de poder e controle que reproduz o racismo e outros malefícios na sociedade, inclusive na educação, é a implementação da desobediência epistêmica, a começar pelo ensino de História.

A pesquisa aqui desenvolvida é de natureza bibliográfica e documental. No que se refere à metodologia, envolverá a pesquisa documental, de modo que as fontes principais da pesquisa serão os documentos curriculares do Ensino Médio de Pernambuco, tendo como recorte as questões raciais na parte de História.

Sobre os procedimentos de pesquisa, tomei como referência as reflexões de Martins e Theóphilo (2016), os quais apontam que a pesquisa documental emprega diversas fontes, que podem ser escritas ou não, provenientes de arquivos públicos ou privados, com o intuito de obter informações e evidências relacionadas ao objeto de estudo. Eles destacam que, apesar das similaridades entre os procedimentos documental e bibliográfico, a distinção reside no tipo de fontes utilizadas. Na pesquisa bibliográfica, as fontes são secundárias, enquanto na pesquisa documental, as fontes

são primárias. Estas últimas, coletadas pelo pesquisador, são sujeitas a análise ou reelaboração de acordo com os objetivos do estudo.

Samara e Tupy (2007) ao tratarem da pesquisa documental em História, ensinam que os registros podem apresentar uma variedade de formas e propósitos, dependendo da orientação para alcançar o objetivo estabelecido na investigação. Portanto, a estruturação dos documentos deve levar em conta aspectos como a conexão com o assunto, os dados disponíveis e o período relevante. Nesse contexto, a atuação do historiador se concentra na avaliação, na análise crítica, na integração das informações com o tema em estudo e na maneira como os registros contribuem para as respostas às perguntas da pesquisa.

No que se refere à abordagem dos documentos curriculares, a análise dos dados (presença dos conteúdos, proporção, profundidade, disposição etc. referentes às questões raciais) observados é o caminho para compreender a problemática da pesquisa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento basilar de nível nacional que serve de referência para produção dos currículos estaduais e municipais, será também utilizada. Esta foi a terceira versão aprovada e, pelas análises de alguns estudiosos, ela ainda é eurocêntrica. Pelo que observei no Currículo do Ensino Médio do estado de Pernambuco, ela serviu de base para sua criação.

Igualmente serão fontes do estudo os pareceres, sobretudo o Parecer CEE/PE nº 007/2021- CEE, que trata da análise e aprovação do Currículo de Pernambuco de Ensino Médio, e contém o voto do relator e argumentos que motivaram sua aprovação. Este faz uma análise mais detalhada de que o currículo contém elementos suficientes para ser aprovado. Portanto ele referencia o que está no currículo.

Como parte desse processo de sensibilização e compromisso com a educação antirracista, tive a oportunidade de realizar, no dia 20 de novembro de 2024 — data em que se celebra o Dia da Consciência Negra —, uma palestra intitulada *Desconstruindo Estereótipos: Conhecendo a História, as Causas do Racismo e a Resistência Africana e Afro-Brasileira*, dirigida a professores, estudantes e comunidade escolar. O evento, cuja fotografia segue anexada, permitiu apresentar e debater publicamente parte das reflexões e análises que compõem este trabalho. Essa atividade reafirma a importância social da pesquisa e sua articulação com práticas pedagógicas concretas que valorizam a memória e o protagonismo da comunidade afro-brasileira.

Diante da relevância de uma abordagem antirracista no currículo e no ensino de História, esta dissertação organiza-se numa introdução e três capítulos, além das considerações finais, os quais delineiam um percurso teórico, analítico e propositivo sobre a presença das relações raciais no currículo do Novo Ensino Médio em Pernambuco.

A **Introdução**, apresenta como visto a problemática da pesquisa, nascida da minha experiência como professor da rede estadual, e minha inquietação com as omissões do currículo frente às exigências de uma educação comprometida com a diversidade racial. Expõem-se os caminhos metodológicos adotados, os fundamentos teóricos que embasam a análise crítica do currículo e os dispositivos legais que sustentam a obrigatoriedade da abordagem das temáticas racial ligada aos afro-brasileiros nas escolas. Ao longo desta, evidencia-se que o currículo é também um campo de disputa simbólica, onde se forjam identidades, memórias e relações de poder.

No primeiro capítulo, intitulado **A construção histórica das políticas antirracistas na educação brasileira**, realiza-se um panorama histórico das lutas que resultaram em políticas públicas voltadas à equidade racial, com ênfase na atuação dos movimentos negros organizados, especialmente a Frente Negra Brasileira e o Movimento Negro Unificado. O capítulo revisita legislações estruturantes como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, abordando como essas normas representam conquistas históricas frente a uma educação eurocentrada. Discute-se também o conceito de colonialidade, a persistência do racismo estrutural e os efeitos das políticas de silenciamento das pessoas negras no sistema educacional brasileiro, como as trazidas por Jerry Dávila (2006).

O segundo capítulo, **O currículo de História do Ensino Médio em Pernambuco: desafios e possibilidades na abordagem das relações étnico-raciais**, volta-se à análise crítica do currículo da Formação Geral Básica (FGB) da rede estadual, com atenção especial ao componente curricular de História. O capítulo identifica a presença insuficiente de conteúdos afro-brasileiros e africanos, revelando que, dos 93 conteúdos propostos, apenas 9 fazem referência direta à temática étnico-racial. Além disso, examina-se o impacto da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontando que, embora normativas exijam a inclusão da temática, o currículo continua a reproduzir uma lógica predominantemente eurocêntrica.

No terceiro capítulo, **Currículo de Pernambuco, ensino de História e o antirracismo: outros caminhos e propostas para os professores de História**, são apresentadas possibilidades práticas e teóricas para a atuação docente comprometida com o combate ao racismo. O texto propõe uma releitura crítica da história oficial, destacando o apagamento do protagonismo negro, especialmente no período da Era Vargas, e aponta caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas que promovam a valorização da cultura afro-brasileira. Com base na minha experiência, são discutidas estratégias de ensino que contribui para a descolonização do currículo e para a formação de uma consciência histórica crítica e plural.

Por fim, as **Considerações Finais** sintetizam as principais conclusões da pesquisa, ressaltando a necessidade de revisar o currículo sob uma perspectiva antirracista. Defende-se a urgência de uma abordagem dos objetos de conhecimento de forma mais crítica com a inserção das temáticas raciais na prática pedagógica. O trabalho reafirma que, para além da inclusão formal de conteúdos, é essencial transformar as práticas educativas para que o currículo escolar deixe de ser um instrumento de exclusão e se torne verdadeiramente emancipador.

2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles (Lélia Gonzalez, 1982, p. 3).

Colonizado por séculos, o Brasil vem sucumbindo aos efeitos da colonialidade. Desse modo, construir uma educação que priorize a decolonialidade,¹⁸ nos seus variados aspectos, e o combate ao racismo, são premissas necessárias para a construção de um país mais justo. Sem dúvida, uma das formas de enfrentamento do racismo na sociedade brasileira será por meio de políticas públicas de ações afirmativas, a exemplo da Lei nº 10.639/2003.

Este capítulo tem como objetivo principal contextualizar o processo histórico de construção das políticas de caráter antirracista para a educação pública brasileira. Portanto, de que maneira o processo histórico de construção das políticas educacionais de caráter antirracista no Brasil tem influenciado a promoção da equidade racial na educação pública, e quais desafios ainda precisam ser superados? Creio este ser um importante questionamento para entender o quanto progredimos como educação que mitiga os efeitos nefastos impostos pela herança do colonialismo.

Para que essas políticas fossem desenvolvidas, foram necessárias muitas lutas lideradas por movimentos sociais,¹⁹ educadores e políticos progressistas. Dentre esses esforços, destacamos a atuação dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro que, desde o início da colonização, tem resistido à exploração de seus corpos e mentes. Além disso, principalmente após a oficialização do fim da escravidão, esse movimento tem se engajado na defesa e na construção de uma educação antirracista, enfatizando a importância de valorizar as contribuições culturais e históricas dos povos africanos e de seus descendentes.

A educação pública brasileira, especialmente a educação voltada à população

¹⁸ Ainda segundo Maldonado Torres, refere-se à luta contra a lógica da colonialidade (desumanização de certos grupos) e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.

¹⁹ Segundo Scherer-Warren (1987) é um grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social.

negra, enfrenta hodiernamente problemas que remontam ao período colonial, Nascimento (1940) *apud* Gomes (2020), nos lembra, por exemplo, que:

[...] “se proibia o alfabeto nas casas grandes”, inclusive a “descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses”. Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas (Nascimento, 1940 *apud* Gomes, 2020, p. 135).

Enfrentar os problemas voltados à educação para a população negra foi uma das principais bandeiras dos movimentos negros desde as primeiras organizações. Esses movimentos se baseiam em pressupostos que emergem de movimentos como o da Frente Negra Brasileira, e se aliam a outros atores progressistas que contribuem para transformar, ainda que lentamente, a educação em direção à construção de uma sociedade mais democrática e representativa. No entanto, há resistências a estas reivindicações. Uma das mais notáveis atualmente é a corrente do negacionismo histórico, que inclui a negação do racismo e que age sobre os mais variados aspectos da vida social.

A educação, e o ensino de História em particular, apresentam caráter formativo multidimensional e traduzem um espaço de constantes disputas, sobretudo em torno das narrativas eurocentradas, as quais têm balizado a História ensinada. Ainda que não seja um traço apenas da sociedade brasileira, como bem lembram Mignolo (2005) e Quijano (2009), as sociedades que outrora foram invadidas e colonizadas pelos europeus sofrem profundamente os efeitos da colonialidade. Esta se manifesta de variadas formas: colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser, conforme afirma Mignolo:

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, narrados de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41).

Numa sequência temporal, temos movimentos, em nível internacional, de povos e países que compõe o “Sul Global” (Santos e Menezes (2009)) que, a partir da segunda metade do século XX, vão solapar as estruturas do “moderno sistema-mundo”, na definição de Quijano (2009), por exemplo. Entre esses movimentos estão as “lutas anticoloniais pelas independências africanas, entre as décadas de 1950 e

1970; o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos; a luta contra o *Apartheid* na África do Sul; e a criação de uma perspectiva insurgente terceiro-mundista” (Oliva; Conceição, 2023, p. 8). Posteriormente temos a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*, ocorrida na África do Sul, em 2001.

Como reflexo desses eventos supranacionais, no Brasil, os movimentos que confrontaram o sistema educacional no tocante aos enfrentamentos do racismo despontaram nas últimas décadas do século XX e permaneceram até 2015. Entre esses eventos podemos citar a realização da Convenção Nacional *O Negro e a Constituinte*, em 1986, a *Marcha Zumbi dos Palmares*, em 1995 e a aprovação da Lei nº 10.639/2003.

Esses movimentos têm tomado forma quando induzem o surgimento de uma legislação que procura quebrar a lógica secular de educação eurocêntrica e introduz, no debate, antigos sujeitos que foram silenciados, mas que agora passam a ser novos corpos em espaços educacionais como a universidade. Também permitem que se introduza/resignifique sua história e cultura nos sistemas de ensino, por meio da alteração de currículos, reformulação de livros didáticos, formação de professores.

Entre as leis que tratam de racismo na educação, temos a Lei nº 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Em seguida, mesmo com a relutância de segmentos econômicos hegemônicos, políticos conservadores e muitas vezes de educadores, uma nova legislação e políticas públicas antirracistas estão sendo impetradas nos meios educacionais, sobretudo a partir da primeira década deste século:

[...] de 2001 até 2015, ocorreu uma primeira onda antirracista que atingiria os currículos escolares e as universidades no Brasil (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021). Entendemos, assim como outros especialistas, que essa primeira onda ganhou a forma das políticas de ações afirmativas e valorizativas, sendo originada pela pressão do ativismo social e da atuação de parlamentares negros na construção de políticas públicas antirracistas. Essas iniciativas iriam se confundir, no âmbito federal, com a chegada à Presidência da República de dois governantes oriundos do Partido dos Trabalhadores, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) (Oliva; Conceição, 2023, p. 13).

Entre essa legislação propositiva mais recente estão a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei nº 11.645/2008 que introduz a estudo da história e da cultura indígena, a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei de Cotas) entre outras.

A construção de uma educação efetiva para as relações étnico-raciais, como prescrito no Parecer CEB/CNE nº 03/2004, que estabelece a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, necessita assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantir igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira. Outrossim, entendo que o currículo em geral, e o currículo de História em específico, devem ser coerentes e manifestarem de forma exequível essa proposta.

Contudo, é preciso compreender que para que as propostas de mudanças nesse aspecto sejam efetivamente implementadas é necessário, entre outras coisas, que haja uma alteração nos modelos tradicionais de currículos universitários e da educação básica, para que estes deem lugar a currículos decolonizados. Como elementos que orientam o ensino-aprendizagem dos discentes é mister que neles contenham os direcionamentos por meio de conteúdos significativos para aqueles que historicamente foram silenciados.

Como ferramenta de manutenção da educação eurocêntrica, mas, concomitante como elemento de superação desta, o currículo é um instrumento fulcral para desestruturar esse modelo de educação colonizada e eurocêntrica incutido em nosso imaginário e no sistema educacional. Penso que o currículo prescrito (Sacristán, 2001) pode transmutar de mantenedor das estruturas coloniais a instrumento de decolonização do conhecimento.

2.1 Movimentos antirracistas na educação: resistência/reexistência

A resistência à supressão da educação para a população negra é antiga e vários foram os personagens que lutaram por esse direito. Entre essas personalidades estão Luiz Gonzaga Pinto Gama, Arlindo Veiga dos Santos, Abdias Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez.

A negação desse direito se manifesta nas leis desde o início da formação do Estado brasileiro, sobretudo porque esse segmento negro escravizado não era considerada cidadã, conforme a Constituição de 1824, em seu artigo 179:

[...] a inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte:
XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos (Brasil, 1824, p. 23-26).

O direito à instrução primaria era um direito de todos os cidadãos, o que não incluía os povos de origem africana e escravizados e nem os indígenas. A cidadania se estendia aos portugueses, filhos de portugueses e libertos. Mas os “libertos” ainda estavam condicionados a terem rendimentos, posses ainda mais altas. Segundo a Constituição de 1824:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicílio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes.

III. **Os criados de servir**, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas.

V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos.

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se

II. **Os Libertos** (Brasil, 1824, p.1. grifos do autor).

Vale perceber aqui a ideia de cidadania. Ser cidadão para a Constituição de 1824 é ter direito social de votar e ser votado, de educar e ser educado, de ter direito à justiça. Dessa feita, para essas pessoas, que estavam submetidas à escravidão, que lhes reduzia à condição de objeto e que estava muito longe do cidadão preconizado na constituição, restava a exclusão do processo educacional, que por sinal, mesmo para os que tinham acesso, era precarizado. Para os libertos era imposto o agravante do critério censitário. Como uma pessoa escravizada durante a maior parte da vida teria angariado recursos para se enquadrar nessa categoria de cidadão? Percebe-se, desse modo, que durante o período em que vigorou a instituição da

escravidão, para a população negra e mesmo para os libertos, estes continuaram afastados do direito à educação.

Nesse sentido, observa-se que em uma lei fundacional do Brasil como país “independente”, há um recorte racial muito forte. Dizer que a escola é um direito de todos e restringi-la a quem era considerado cidadão equivale dizer que a escola é direito de todos menos dos negros escravizados e indígenas.

Comungando com o que era preconizado na lei maior, muitas legislações provinciais do século XIX também proibiam que os escravizados e pessoas negras frequentassem as poucas escolas que existiam, a exemplo das leis subsequentes: Lei Provincial nº 13, de 28/03/1835, da Província de Minas Gerais; Lei nº 20 08/11/1839, da Província do Rio Grande do Norte; Lei nº 1 de 14/01/1837, da Província do Rio de Janeiro; Lei nº 369 de 14/05/1855, sobre instrução pública da Província de Pernambuco (Vaz, 2023, p. 44), dentre outras.

Para Gonçalves e Silva (2000, p. 135), a educação dos negros brasileiros fora estruturada sobre dois eixos principais: exclusão e abandono. Fazer uma leitura acertada da atual situação do Brasil em relação à educação para esse segmento da população requer considerar esses quesitos que têm origem longínqua em nossa história.

Embora apenas a condição jurídica das pessoas negras tenha mudado com a abolição da escravidão no final do século XIX, o preconceito, a discriminação e o racismo continuaram oprimindo esse segmento. O processo de racialização perpetrado durante séculos não foi apagado após a Proclamação da República em 1889. A elite brasileira, composta por médicos, educadores, intelectuais e cientistas sociais assentados nos cargos de poder e imbuídos de ideias racistas e eugênicas²⁰, muito difundidas no século XIX, colocou em prática seu projeto de formação de nação civilizada. Em parte, estas ideias racistas estão baseadas no que Schwarcz (1993),

²⁰ O termo “eugenia” – eu: boa; genus: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. Noção popular por toda a Europa e América no período entreguerras, a eugenia foi uma tentativa de “aperfeiçoar” a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários. Uma eugenia “pesada”, baseada na eliminação do acervo reprodutivo de indivíduos que possuíam traços indesejados por meio da esterilização ou do genocídio, foi implementada na Alemanha nazista, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Grande parte da América Latina assimilou uma eugenia “leve”, que preconizava “que o cuidado pré e neonatal, a saúde e a higiene pública, além de uma preocupação com a psicologia, a cultura geral e a forma física melhorariam gradualmente a adequação eugênica de uma população” (Dávila, 2006, p. 31).

trata como hipótese poligenista:²¹

[...] na versão poligenista que permitiria o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, que passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais. Esse tipo de viés foi encorajado sobretudo pelo nascimento simultâneo da frenologia²² e da antropometria²³. Recrudescia, portanto, uma linha de análise que cada vez mais se afastava dos modelos humanistas, estabelecendo rígidas correlações entre conhecimento exterior e interior, entre a superfície do corpo e a profundidade de seu espírito (Schwarcz, 1993, p. 38).

Além desse aspecto é importante lembrar que na primeira metade do século XX foi impetrado no Brasil um projeto de educação desenvolvido pela elite, que tinha como expectativa a criação de uma escola seletiva, que continuou excluindo a população negra e mestiça. Isto porque o projeto de embranquecimento da nação estava em pleno curso naquele contexto. Livrar o Brasil do que eles chamavam de degeneração da raça negra era um projeto não só das elites, mas do Estado brasileiro.

Essas ideias contribuíram para que durante a primeira metade do século XX, quando as instituições educacionais contemporâneas foram formadas, o pensamento racial ajudasse a guiar as políticas públicas. De acordo com Dávila (2006, p. 21), duas gerações de educadores, intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam como a degeneração de sua população.

As ideias de educação e de políticas para o campo social que eram conduzidas ou compactuadas por intelectuais como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Antônio Carneiro Leão e Edgar Roquette Pinto, tiveram um sentido duplo.

²¹ Poligenia é um padrão de herança genética onde múltiplos genes, localizados em diferentes loci cromossômicos, contribuem de forma aditiva para a expressão de uma característica fenotípica. Essa interação entre vários genes resulta em uma variação contínua e geralmente quantitativa do fenótipo, como é o caso da altura, cor da pele e inteligência nos seres humanos (Griffiths *et al*, 2015). A poligenia, a ideia de que diferentes raças humanas têm origens distintas e separadas, desempenhou um papel significativo na racialização da sociedade no século XIX. Esse conceito foi usado para justificar desigualdades sociais e hierarquias raciais, sustentando a crença na superioridade de certas raças sobre outras.

²² Os estudos de frenologia ou craniologia foram os primeiros a serem aplicados. Modelo de sucesso em outras instituições brasileiras, na escola baiana tais análises cumpriram um papel delimitado, qual seja, identificar as raças, refletir sobre o atraso, ponderar sobre a fragilidade dos cruzamentos. “Para um povo de população heterogênea como o brasileiro, a identificação craniológica das raças adquire em medicina legal uma importância máxima”, dizia o artigo da Gazeta Médica da Bahia publicado em 1902 e escrito pelo prof. Nina Rodrigues (Schwarcz, 1993, p. 154).

²³ Segundo Martins (2009), ela é uma ferramenta que compõe as medidas corporais. À época foi usada para sustentar teorias que passavam a interpretar a capacidade humana tomando em conta o tamanho e a proporção do cérebro dos diferentes povos.

Por um lado, criaram oportunidades no sistema escolar público como um todo, beneficiando alguns segmentos da população historicamente excluídos, mas, por outro, reforçaram uma imagem negativa desses mesmos segmentos. Alunos pobres e de cor foram estigmatizados de doentes, problemáticos e de limitados quanto ao potencial intelectual e cultural: “Sugere que o conceito de mérito usado para distribuir ou restringir recompensas educacionais foi fundado em uma gama de julgamentos subjetivos em que se embutia uma percepção da inferioridade de alunos pobres e de cor” (Dávila, 2006, p. 13).

Neste momento, a elite não era coesa e tinham divergências em termos de projetos educacionais. Contudo, ambas as elites, progressistas e conservadoras, concebiam raça, ciência e nação do mesmo modo. Dito doutra forma, para os que pensavam a educação naquele momento, as ideias de cientistas como Herbert Spencer (1820-1903), o Darwinismo Social²⁴, ainda figuravam muito fortes. Não mais em termos biológicos, mas o homem branco ainda era considerado superior aos demais, sendo detentor de virtudes, inteligência, beleza etc. e, portanto, para que houvesse a construção de uma nação civilizada fazia-se necessária a implementação da ciência por meio da – saúde, higiene e educação – para que se pudesse salvar a raça inferior da degeneração. No contexto da época esse era o pensamento corrente entre a população.

Desde compositores, como Heitor Villa-Lobos, ao autor de livros didáticos de História Jonathas Serrano, ao antropólogo Arthur Ramos, ao psicólogo infantil Manoel Lourenço Filho até o ministro da educação e saúde do governo Vargas, Gustavo Capanema, defendiam a ideia da superioridade da “raça branca”, não numa perspectiva biológica, mas cultural (Dávila, 2006, p. 26).

Aqui se mostra muito evidente o poder da colonialidade que historicamente

²⁴ O darwinismo social pode ser definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humanas. Seu grande mentor foi o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), que inclusive criou a expressão “sobrevivência dos mais aptos”, que mais tarde também seria utilizada por Darwin. O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta “natural” pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder. Além disso, Spencer argumentava que o processo natural da seleção biossociológica das elites era prejudicado pelo Estado, com adoção de medidas sociais de ajuda aos pobres. Argumentava que a teoria científica da seleção natural mostrava que os inferiores, os menos aptos, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes (Blanc, 1994).

perpassa a ideologia dos nossos governantes e dos que estavam em cargos estratégicos da administração pública. Os pensamentos que por muito tempo desumanizaram as pessoas negras foram reforçados e reconstruídos pelo Estado por meio dos serviços de educação, saúde, educação física e alimentação.

Ante o exposto, a população negra à época não ficou passiva, esperando apenas iniciativas do Estado em relação à sua educação. Dentro dos movimentos negros organizados, como a Frente Negra Brasileira (FNB), Clubes Recreativos, Centro Cívico, tomaram a iniciativa de abrir escolas, bibliotecas etc. para instruir a população de cor, como ressalta Domingues (2008):

[...] as conquistas empreendidas pela FNB no terreno educacional possibilitaram a inserção condigna de alguns negros na sociedade e, ao mesmo tempo, contribuíram para o acúmulo de forças do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil da importância de construção de uma ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país. A despeito de todas as dificuldades enfrentadas pela escola fretenegrina, sua experiência histórica constitui um capítulo de resistência da população negra ante sua exclusão (ou inclusão marginal) no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano (Domingues, 2008, p. 533).

A inclusão dessa população marginalizada pode ser entendida como aquela descrita por Jerry Dávila, já mencionada anteriormente. As lideranças da FNB, ao perceberem o tratamento dos professores e da escola dispensado aos alunos negros, bem como o teor dos conteúdos didáticos escolares, que em nada valorizavam as contribuições do povo negro, começaram a desenvolver um posicionamento crítico em relação ao sistema de ensino. Continuo: “as lideranças fretenegrinas reprovaram a maneira enviesada e/ou preconceituosa com que os autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil” (Domingues, 2008, p. 528).

Felizmente, mas apenas de forma muito lenta, esse cenário tem apresentado algumas mudanças. Isso muito em função das lutas empreendidas pelos negros e negras, resistindo clandestinamente durante o período em que estiveram sob o jugo da escravidão, e na chamada República, de forma organizada. Por exemplo, é importante ressaltar que durante a segunda metade do século XX começaram a surgir, na cena pública brasileira, vários movimentos antirracistas na educação. Entre esses podemos destacar o Movimento Negro Unificado (MNU), Movimento de Educação das

Relações Étnico-Raciais, Movimento Negro na Universidade, Quilombismo.²⁵ Suas lutas têm contribuído para a construção de políticas públicas voltadas para esse grupamento, isso é um fato.

O conhecimento veiculado em nossa sociedade em geral e, em particular em nosso sistema educacional, ainda está, em grande medida, preso aos efeitos da colonialidade do saber. Nossas universidades, produtoras de conhecimento, ainda têm seus currículos voltados às bases tradicionais e presos aos cânones, em geral europeus, que silenciam e apagam da história o protagonismo desses segmentos sociais.

Contudo, uma base epistêmica vem desconstruindo parte desse “conhecimento”, há muito propalado sobre grupos minoritários, e muitas vezes silenciados pela historiografia tradicional. Alguns representantes dessa nova perspectiva de luta e valorização do povo negro são intelectuais negros, com formação em História e outras áreas, como Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga, Beatriz Nascimento, Petrônio Domingues.

Desde seu surgimento no século XIX, a História por muito tempo esteve ligada a temas como a construção da identidade nacional. Só a partir do final dos anos 1970 e anos 1980 uma série de historiadores, em sua maioria brancos, direcionaram suas pesquisas exclusivamente para o mundo escravista, ou seja, é uma historiografia que quase não incluiu a pauta racial.

As problemáticas sobre as questões raciais já vinham sendo pautadas há algum tempo, contudo ainda eram feitas por estudiosos que não tinham formação como historiador, como Abdias do Nascimento, Milton Santos, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez.

Esses novos atores, historiadores ou não, trataram de investigar a resistência e a agência dos afro-brasileiros, com destaque para suas lutas por direitos e reconhecimento ao longo da história brasileira.

Mas essa transformação não se deu no vácuo. Para que houvesse esse tímido avanço que observamos hoje nos currículos, nos materiais didáticos, nas metodologias de ensino, isso foi impetrado muitas vezes por força de lei, muitas vezes tiveram que se levantar e ações concretas serem executadas, lideradas por pessoas

²⁵ É um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado no modelo da República dos Palmares, no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem no país (Nascimento, 2019, p.305).

negras no interior de movimentos sociais.

2.1.1 O Movimento Negro e suas lutas pela educação durante a República²⁶

Para entendermos as transformações ocorridas na educação brasileira direcionadas à população negra, iniciadas na primeira década do século XXI, é necessário compreender as contribuições do Movimento Negro. Sua história está repleta de ações encabeçadas por variados movimentos e líderes que lutaram por melhorias, dentre elas acesso à educação, inclusão social e superação do racismo. As aberturas foram construídas por embates, reivindicações e lutas a fim de construir uma educação que contemplasse minimamente esse segmento social que há tempos teve sua história e cultura distorcida, negligenciada e apagada da cena pública.

Precisar o que é o Movimento Negro é necessário para entendermos suas ações nos contextos históricos pelos quais passou. Ressalvadas outras definições mais abrangentes, para este trabalho, pensamos que uma definição acertada para o Movimento Negro é, segundo Domingues:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (Domingues 2007, p. 102).

Para Gomes (2017, p. 43) o Movimento Negro é educador. Este se apresenta como um defensor incansável que combate pelo direito das pessoas negras. Entre suas lutas e reivindicações está o direito a equidade na educação pública. Para alguns estudiosos ele é antigo e se confunde com todas as lutas dos negros, desde o período colonial, da formação de quilombos, como o de Palmares, liderado por Zumbi, até as lutas por cotas dos dias atuais.

Pode ser entendido também como um movimento que produz saberes e contribui para a emancipação e a sistematização de conhecimentos sobre as questões raciais no Brasil. Esses saberes se transformaram, há muito, em reivindicações políticas que vieram a se tornar importantes políticas de Estado no século XXI. Na

²⁶ O Brasil tornou-se uma República em 15 de novembro de 1889, com a deposição do imperador Dom Pedro II e a instauração de um novo regime político que rompeu oficialmente com o Império. Apesar da mudança formal de regime, as desigualdades sociais e raciais herdadas do período colonial e escravocrata persistiram e foram reorganizadas sob novas formas de exclusão.

perspectiva da educação, esse movimento tem contribuído de forma significativa com novas epistemologias. O movimento negro é educador porque trata verdadeiramente do desvelamento de questões como discriminação racial, ações afirmativas, africanidades, educação das relações étnico-raciais, dentre tantas outras que são pautas legítimas quando consideramos o histórico de abandono e exclusão ao qual a população negra foi submetida (Gomes, 2017, p. 59).

No ano seguinte à formalização do fim da escravidão, com assinatura da Lei nº 3.353 (Lei Áurea) 1888, foi proclamada a República no Brasil, em 1889. A mudança de regime político não alterou em nada as condições materiais dos recém libertos.

Seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e às outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (Andrews, 1991, p. 32).

Esses continuaram sem acesso a direitos básicos como à educação e à propriedade (à terra), e a indenização só foi dada para os ex-proprietários das pessoas escravizadas.

Frente a essa realidade de total abandono pelo nascente e excludente Estado republicano, a população negra se organizou em grêmios, clubes ou associações para tentar se inserir na sociedade. Dentre essas organizações estão o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917), o Centro da Federação dos Homens de Cor, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891) e o Centro Cívico Cruz e Souza (1918), espalhados pelo Brasil (Domingues, 2007, p. 107). Inicialmente essas organizações não dispunham de muitos integrantes, mesmo assim, podem ser entendidas como um esforço essencial para o fortalecimento das lutas por direitos básicos que viriam a ser logrados futuramente.

Outra Iniciativa importante que vinha sendo desenvolvida foi a Imprensa Negra²⁷ que, segundo Pinto:

[...] entre as estratégias argumentativas de denúncia e combate ao racismo, empreendem o aproveitamento dos valores da democracia moderna, dos ideais iluministas e liberais para colocá-los a serviço do combate à

²⁷ Jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões (Domingues, 2007, p. 104).

discriminação racial e do estabelecimento de uma democracia efetiva. Tanto no Império quanto na República, todos os jornais protestaram para que os talentos e virtudes, e não a cor da pele, fossem a garantia dos direitos dos cidadãos (Pinto, 2006, p. 8).

Entre os principais jornais do início da República estão O Clarim da Alvorada, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar; A Pátria, de 1899; O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; A Sentinela, em 1920; O Baluarte, em 1903, O Getulino, em 1923. Na esteira dos acontecimentos que continuavam a marginalizar os libertos, ex-escravos e seus descendentes, a Imprensa Negra teve um papel importantíssimo na mobilização e organização da população negra na luta por direitos. As informações veiculadas nesses jornais não eram encontradas em nenhum outro e serviam para denunciar a segregação racial imposta a esse segmento.

A Imprensa Negra direcionava seus esforços para combater infortúnios que diuturnamente afligiam a população negra no âmbito do trabalho, da educação e da saúde. Nela, pensavam-se em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira.

Segundo Pereira (2016), mesmo antes dessas publicações, a imprensa ilustrada em Pernambuco e na Bahia, por possuir mais independência da fiscalização portuguesa, já buscava liberdade na produção de imagem crítica. A imprensa baiana foi essencial na disseminação das ideias de independência, abolição e república, contribuindo significativamente para a formação política e social do Brasil.

A educação foi um dos direitos sociais mais almejados pela população negra no decurso de sua história. Quando da formação dessas agremiações (clubes, associações, grêmios) e outras, como a Frente Negra Brasileira (FNB), surgida em 1931, nas suas pautas estava a reivindicação por educação. Conforme Domingues (2008), dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra”. Em 1918, o jornal O Alfinete revelava que o analfabetismo “predominava em mais de dois terços de tão infeliz raça” (O Alfinete, 22 set. 1918, p. 1 *apud* Domingues, 2008, p. 518).

Concomitante às lutas empreendidas pela comunidade negra por direitos, o Estado, representado por uma elite envolta nas teorias racistas e eugênicas da época, cunhava-se e se fazia circular, nacional e internacionalmente, conceitos como o “mito

da democracia racial”.²⁸

O mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de Casa-Grande & Senzala, mas ganhou, através dessa obra, sistematização e status científico — para os critérios de cientificidade da época. O seu nascimento se dá quando se estabelece uma ordem, pelo menos do ponto de vista do direito, livre e minimamente igualitária. Assim, tanto a Abolição quanto a proclamação da República foram condições indispensáveis para o estabelecimento do referido mito, sem esses dois acontecimentos não se poderia falar em igualdade entre brancos e negros no Brasil (Bernardino, 2002, p. 251).

A partir dessa perspectiva, os movimentos negros combatiam em várias frentes ao mesmo tempo. A essa altura, primeira metade do século XX, a educação ofertada pelo Estado tinha função ambígua: ao passo que ampliava as vagas, também reforçava o preconceito em relação aos alunos negros (Dávila, 2006, p. 13), e os movimentos tinham que combater teorias como a de “democracia racial”, propostas por Gilberto Freyre. Esta construiu uma ideia sofisticada e ao mesmo tempo perversa de racismo, uma vez que é uma ideia distorcida que prejudica os envolvidos nas relações raciais.

Outra iniciativa importante foi a criação do Teatro Experimental do Negro, em 1944. Este teve como líderes Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos e logrou sucesso na medida em que as ações desenvolvidas junto à população negra trouxeram ganhos naquele momento histórico. Dentre suas atividades estavam a educação e a formação de pessoas negras para atuarem como professores. Este também teve grande importância nas discussões sobre a Constituição de 1946.

Já nos anos 80 do século XX, o Movimento conquistou um caráter nacional e reuniu entidades negras de todo o país em defesa da democracia. Abdias Nascimento, em pronunciamento ao Senado Federal, em 1997, ressaltou a importância do Movimento Negro nas conquistas alcançadas, mesmo que tardiamente: é necessário para outras que virão,

²⁸ O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais, que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “denominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (Gnaccarini, 1952, *apud* Munanga, 1999, p. 80).

[...] numa Nação que só agora começa a reconhecer a existência do racismo e da discriminação, o Movimento tem desempenhado um papel fundamental: pressionar o Estado e a sociedade civil a responderem ao clamor da população Afro-Brasileira. Ao mesmo tempo, discute e propõe medidas e políticas públicas para as relações raciais em plano nacional e internacional. (Nascimento, 1997, n.p.).

2.2 Legislação e políticas públicas antirracistas: uma análise do contexto normativo

Como já tratado anteriormente, foi por meio das lutas empreendidas pelos movimentos sociais negros que a realidade educacional brasileira, principalmente a partir dos anos 1980, tem apresentado mudanças importantes no sentido de modificar seus currículos e materiais didáticos (livros didáticos, manuais escolares e programas educativos) a fim de construir uma educação mais inclusiva. Isso ocorre em função de sistemáticas reivindicações por reconhecimento de suas contribuições históricas, culturais, econômicas, sociais e políticas deste segmento social na formação do Brasil. O Movimento Negro, conforme ressalta Nilma Lino Gomes:

[...] tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades (Gomes, 2011, p. 137).

Essas bandeiras contribuíram para que surgissem leis que tratam do racismo na educação. Entre elas temos a Lei nº 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Em seu artigo primeiro, ela diz que serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, e conforme apresentado em seu artigo 6º especificamente sobre a educação:

[...] recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau. Pena: reclusão de três a cinco anos. Parágrafo único. Se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço) (Brasil, 1989).

Portanto, mesmo de forma incipiente, esta é uma das primeiras leis que vem

para proteger a população negra na educação, tornando-a mais democrática e acessível.

Em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, uma das mais importante para a construção de uma educação antirracista. Esta torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil, cujo fundamento são o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e a Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em seguida, temos a Lei nº 11.645/2008 que reafirma o já exposto na Lei nº 10.639/2003 e acrescenta o estudo sobre a História e Cultura Indígena.

Outras leis importantes são a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que criou o Estatuto da Igualdade Racial. Conforme posto no seu artigo primeiro, ela é destinada a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Também foi criada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei de Cotas). Embora a lei tenha sido criada em 2012, algumas universidades já vinham implementando as cotas desde 2002. Além das cotas para universidade, foi criada em 2014, a Lei nº 12.990 que estabelece cotas raciais nos concursos públicos federais.

As políticas educacionais e sociais implementadas no Brasil nas últimas décadas têm sido fundamentais para promover uma educação antirracista e inclusiva. Estas contribuíram para a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural do país. As diretrizes curriculares nacionais reforçam a importância de abordar as relações étnico-raciais na educação, fomentando um ambiente de respeito e valorização das diferentes identidades culturais. O combate à discriminação e a promoção da igualdade de oportunidades para a população negra, bem como a implementação de políticas de cotas nas universidades e instituições de ensino técnico, são passos essenciais para corrigir desigualdades históricas. Essas medidas, em conjunto, visam construir uma sociedade mais justa, igualitária e consciente da riqueza de sua diversidade cultural.

Sobre a Lei 10.639/03, deve ser inexoravelmente pensada como resultado da insurgência, da ação anticolonial e da luta antirracista dos movimentos sociais e intelectuais negros/as e seus/as aliados/as que, por décadas, denunciaram e travaram suas batalhas contra o racismo e o colonialismo intelectual que sempre estiveram nos alicerces da nossa história e do sistema educacional. Nesse sentido, reconhecemos que a colonização eurocêntrica e racista dos currículos escolares brasileiros constitui uma longa realidade temporal e se impôs como reflexo e resultado de uma opção elitista, violenta e negacionista do Estado brasileiro, em relação à presença e às indiscutíveis contribuições dos povos africanos, dos povos indígenas e da população negra na história nacional e na história do mundo, como já denunciava Fanon em *Os Condenados da Terra* (Oliva; Conceição, 2023, p. 8).

São vários os entraves para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas e universidades. Aqui cito alguns desses elementos que entendo ter impacto direto na sua não execução. Educação e política andam juntas e ao passo que obtivemos avanços na legislação, também tivemos retrocessos. Aqui abro parentese para trazer aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que também orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, e a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio.

A BNCC tem sofrido críticas por parte de estudiosos e educadores como Francisco Egberto de Melo (2022), Luiz Fernando Ceri (2021) e Maria Paula Costa (2021), desde sua concepção. Sem negar a importância deste documento, eles ressaltam que, nos moldes que se encontra atualmente, ele é um instrumento que atende aos interesses do neoliberalismo e contribui para a manutenção do *status quo* social, econômico e educacional. Segundo Melo,

[...] estabelecer, por conseguinte, que a BNC-Formação (BRASIL, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2018a) convergem para o mesmo fim: formar pessoas que se identifiquem com a ascensão da empresa de si mesmo. Em outras palavras, a BNCC traz em suas linhas uma educação que se apropriou das técnicas da racionalidade neoliberal com vistas a formar indivíduos cuja identidade deve ser a empresa de si (*L'entreprise de soi*), descrito por Aubrey (2000) como alguém que seja capaz de desenvolver sua capacidade de conhecer-se, de educar-se e de conectar-se, para adaptar-se ao mundo que lhe cerca e que, destarte, também deverá ser conhecido (Melo e Magalhães Junior, 2022, p. 1543).

Mesmo com as resistências expostas anteriormente, percebem-se avanços no sentido de modificação dos currículos e práticas pedagógicas depois da

implementação da Lei nº 10.639/2003 e das políticas de ações afirmativas. Em 2023 a promulgação desta lei completou 20 anos. É inegável que houve, junto aos sistemas de ensino, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, uma mudança na postura em relação ao combate ao racismo epistêmico, como afirmam Oliva e Conceição:

[...] associadas ou pensadas em conjunto, a Lei 10.639/03 e as políticas de ações afirmativas para estudantes negros e indígenas, implementadas ao longo das décadas de 2000 e 2010 em dezenas de universidades públicas e milhares de escolas, produziram alguns dos mais marcantes efeitos anticoloniais nos currículos brasileiros (da Educação Básica à Superior). Por um lado, era urgente fissurar os currículos eurocêntricos a partir de histórias afrocentradas, negro-centradas ou indígena-centradas (Oliva; Conceição, 2023, p. 15).

Nessa senda, no final do trabalho, pretendo retomar a discussão sobre os resultados da supracitada Lei no decorrer de sua vigência. Em nome daqueles que lutaram antes e para a criação da lei e mirando os que virão: trabalhar para sua efetiva implementação deve ser questão de princípio para nós, educadores.

2.3 Educação para as relações étnico-raciais: o ensino de História como ferramenta de manutenção/superação da educação eurocêntrica

Educar para as relações étnico-raciais tem sido um desafio constante para grupos subalternos silenciados ou apagados do meio educacional, seja nos currículos ou livros didáticos. Para entender e construir uma educação para as relações raciais que seja alinhada com essa nova realidade, de reivindicações por espaço, faz-se necessário entender o que é o ensino de História nas suas origens, sua utilização/manipulação por grupos dominantes e seu potencial de construção para uma educação mais democrática.

Desde sua origem, no Colégio Pedro II, em 1837, a disciplina de História tem sido semelhante ao que ocorreu em outros países da América Latina, ou seja, mantido um caráter elitista, arcaico, nacionalista e memorizador. Também pode ser considerada a existência de uma forte influência das concepções europeias da história, particularmente a francesa, fazendo com que, inicialmente, a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História Pátria surgiu como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupava papel extremamente secundário, como afirma a professora Katia Maria Abud:

[...] a produção histórica brasileira herdou seus elementos constitutivos da historiografia francesa e os adequou à necessidade de construção da identidade nacional brasileira. Segundo Furet, no início de sua construção como conhecimento a história era tida como “a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (FURET, s. d., p. 136). A ideia de nação, no contexto intelectual e político do século XIX, enlaçada à de cidadania, se embasava na crença de uma identidade comum dos indivíduos de variados grupos étnicos e/ou classes sociais. A história dos grupos dominantes, política e economicamente, seria necessariamente a mesma daqueles que eram por eles governados. Aliava-se ainda à concepção de história dominante a narrativa dos feitos daquela classe, comprovados pelos documentos (únicas fontes admitidas) que os mesmos protagonistas produziam (Abud, 2011, p. 166 e 167).

A disciplina de História e o ensino de História são orientadas por um código disciplinar de História.²⁹ Cuidando para não cometer anacronismo, ao analisar o ensino atualmente, percebe-se que o código disciplinar orientou, por muito tempo, o ensino de História a ser excludente de determinados segmentos sociais quando da produção do conhecimento, bem como da abordagem do ensino nas salas de aulas, nas escolas e universidades, uma vez que se ensinava uma história unidirecional, ou seja, eurocêntrica.

O processo de constituição do código disciplinar se relaciona à construção do processo de escolarização e de formação da Cultura Escolar.³⁰ Assim, para Fernandez Cuesta *apud* Schmidt (2012, p. 77 e 78): “em virtude de uma ação recontextualizadora efetuada por vários agentes sociais, converte o saber acadêmico em conhecimento escolar legítimo, transmuta a ciência que se faz na ciência que se ensina”.³¹

Especificamente sobre o código disciplinar de História, Schmidt (2012) faz uma cronologia das várias fases da história do ensino de História no Brasil. Esta serve para identificar elementos constitutivos do processo de construção da história do ensino de

²⁹ Cuesta *apud* Cerri (2019) código disciplinar de História, pode ser entendido como uma tradição social referenciada na escola, composta por um conjunto de ideias, valores, pressupostos e rotinas, conjunto esse que dá legitimidade à função educativa da História, ao mesmo tempo que regulamenta a prática de seu ensino.

³⁰ Segundo Julia *apud* Faria, Almeida e Silva (2022), é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização.

³¹ Tradução livre do autor, a partir do original: “*en virtud de una acción recontextualizadora efectuada por varios agentes sociales, convierte el saber académico en conocimiento escolar legítimo, transmuta la ciencia que se hace en la ciencia que se enseña.*”

História e verificar também que a consolidação do código disciplinar da História no Brasil teve influência das políticas e teorias educacionais originadas no aparelho de Estado.

Segundo a autora, com base nesse conceito de código disciplinar, bem como a partir de pesquisas já realizadas em manuais destinados a professores e em propostas de currículos produzidos no Brasil, foram encontrados elementos suficientes para a construção de uma periodização para o ensino de História no Brasil como segue:

[...] construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984-?) (Schmidt, 2012 p. 78).

Nessa perspectiva, e com vistas a compreender o valor formativo do código disciplinar de História, Scalona *apud* Contreras (2021) oferece uma visão transformadora da História, atribuindo à disciplina a contribuição da formação de indivíduos que incorporem os valores da vida democrática e do respeito aos Direitos Humanos, uma cidadania que baseia-se na inclusão, tanto da diversidade étnica e de gênero, quanto de uma identidade na sociedade, porém, revela que isso não tem sido totalmente possível devido à persistência de práticas tradicionais, especialmente da estrutura estatal, surgindo transformações reais apenas nos protagonistas do ensino de História, como os alunos e os professores.

O impacto do colonialismo sobre a formação dos currículos, que impôs a supervalorização da cultura eurocêntrica, ainda hoje é um dos fatores que desafiam a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Santos (2019) salienta que os currículos escolares moldados pelo colonialismo apresentam uma visão distorcida da História, na qual as contribuições dos povos colonizados são frequentemente omitidas ou minimizadas, reforçando a dominação cultural europeia.

Como a educação na maior parte do tempo foi exclusiva para os colonizadores e seus descendentes, os currículos e materiais didáticos, como livros, manuais escolares e programas educativos, mantinham a tradição de ensinar os valores europeus. O ensino de História, por meio desses recursos, servia ao propósito de manter e transmitir às novas gerações a superioridade do colonizador.

Atualmente, a luta contra a herança colonial é constante no ensino de História. Mesmo com a cooptação pelo capital, a prática de um ensino dualista e uma educação

eurocêntrica que ainda permeia a área, tem-se observado iniciativas promissoras que buscam promover o letramento racial³², como a Lei 10.639/2003, e a Lei 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas. Estas também contribuem para a inserção, nos currículos dos cursos superiores, de disciplinas que versam sobre o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Conforme atestam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os cursos universitários devem fazer a:

[...] introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos (Brasil, 2004 p. 23).

Portanto, esta iniciativa é válida na medida em que os novos profissionais e futuros educadores estarão munidos de formação mínima, capaz de construir, junto ao educando, novos valores e nova forma de ler o mundo e atuar sobre ele. Conhecer é o primeiro passo para a compreensão da realidade que nos cerca.

Hoje, o valor formativo do ensino de História deve ser utilizado de modo a construir um ensino que se pautar na valorização daqueles que historicamente foram silenciados, posto que o não fazer implica a manutenção de um ensino eurocêntrico que reforça a desigualdade racial, que por sua vez se converte em desigualdade socioeconômica e outras.

Contreras (2021), ressalta que a atuação do professor na reconstrução do código disciplinar de História traz de volta a capacidade de mostrar que a História como disciplina escolar justifica-se pelos propósitos que tem de desenvolver uma pessoa integral, entre os quais se destacam: facilitar a compreensão do presente,

³² O conceito de *Racial Literacy* (Letramento Racial) foi cunhado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine, que o desenvolve em diferentes contextos e aprofundamentos em uma série de estudos publicados entre 2004 e 2007. Ver: Twine, 2004; Twine; Steinbugler, 2006; Twine; Gallagher, 2007. O Letramento Racial é um conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano. Segundo a psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schuman (2022), o letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas.

podendo refletir sobre o passado, e preparar os alunos para a vida adulta, pois oferece um quadro de referência para entender os problemas sociais, usando criticamente a informação para alcançar uma cidadania correta,

levando em consideração o exposto, o professor incluído no modelo de especialista técnico exerceria uma função 'despolitizada', pouco questionando os objetivos que lhe são impostos, pois obtê-los qualificaria seu trabalho como eficiente e eficaz. [...] Assim, o professor especialista técnico teria uma 'autonomia ilusória', não se constituindo como um educador verdadeiramente autônomo e capaz de construir uma prática pedagógica transformadora com seus colegas, seus alunos e sua comunidade (Ortiz; Denardin; Savi Neto, 2021, p. 616).

Contudo, esse avanço tem se dado de forma tímida. Passados mais de 20 anos da Lei 10.639 e do Parecer 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a implementação efetiva dessa legislação, e de outras de mesmo cunho, ainda enfrenta desafios significativos para sua aplicabilidade, principalmente no currículo de História do Ensino Médio devido a hoje ele estar alinhado à formação de um sujeito produtivo.

Pode-se apontar também, como desafios, a resistência à inclusão de temas raciais no currículo por parte de alguns educadores que são cooptados por ideias negacionistas. Soma-se a isto a falta de formação adequada para abordar esses temas de maneira sensível e precisa e a necessidade de superar estereótipos e preconceitos presentes no material didático e na prática pedagógica.

Em um mundo crivado por profundas desigualdades raciais, pensar formas de atenuá-las deve ser obrigação de todos. A educação deve ser entendida como uma ferramenta fundamental na luta contra o racismo e, nesta, o ensino de História desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a igualdade racial. Entendo que deve despontar nessa reconstrução do código disciplinar de ensino a figura do professor, que tem a função de ressignificar o currículo, a fim de transgredi-lo, para proporcionar um melhor ensino. Segundo Monteiro *apud* Faria, Almeida e Silva:

[...] é importante que o professor se utilize de mecanismos que venham a transformar o conteúdo selecionado, colocando-o a serviço da compreensão da realidade. Todos os procedimentos selecionados, adotados e reconhecidos dentro de um ambiente escolar devem propiciar o reconhecimento por parte do aluno de situações existentes dentro do seu contexto vivencial cotidiano (Faria; Almeida; Silva, 2022, p. 344).

Assim, para compreender o processo histórico de construção das políticas de caráter antirracista para a educação pública brasileira foi e é crucial entender as lutas por igualdades educacionais desenvolvidas pelo Movimento Negro. Como reforço, elencamos as leis e diretrizes específicas que concretizaram e sustentam essas políticas de ações afirmativas para as quais devem-se manter a defesa constante, posto que a colonialidade (e seus efeitos) ainda é regra que impera. Diante disso cabe perguntar: em que medida o ensino de História desponta como uma ferramenta essencial para desconstruir narrativas preconceituosas, construindo uma educação mais inclusiva e representativa? Em que medida o currículo do Ensino Médio em vigor no Brasil, e especificamente no Estado de Pernambuco (foco desse estudo), constitui um instrumento político e ideológico possível para esse enfrentamento?

Na atual estrutura curricular do Ensino Médio de Pernambuco, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.644/2008, entre outras, que tratam das questões étnico-raciais, aparecem no texto do currículo? Essas questões nortearam a construção do capítulo seguinte.

3. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES RACIAIS

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (bell hooks, 2013, 36).

O presente capítulo tem como objetivo analisar a atual estrutura curricular do Novo Ensino Médio de Pernambuco, tendo como foco principal o componente de História presente na área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA, apontando os elementos que promovem e/ou desafiam uma educação para as relações étnico-raciais³³ e antirracistas.

Compreender as questões raciais no ensino de História no Brasil requer olhar para o currículo. Desse modo, este trabalho direciona sua análise de estudo sobre o aspecto do currículo que versa, especificamente, sobre os temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, alinhados ao que defende a Lei nº 10.639/2003, posto que as razões para o fazer partiram justamente dos questionamentos relativos à necessidade de uma educação que abarque temas historicamente negligenciados dos currículos relativos à população negra, conforme justificado no capítulo anterior. Pretendo aqui responder ao seguinte questionamento: de que forma se apresenta, na atual estrutura curricular do Ensino Médio de Pernambuco, no componente curricular de História, a abordagem das relações raciais no que tange aos elementos que promovem e/ou desafiam a construção para uma educação antirracista?

É inequívoco que os diversos grupos socioculturais e correspondentes movimentos organizativos (Movimento Negro, população indígena, Movimento LGBTQIA+, Movimento Feminista, pessoas com deficiência, movimentos de quilombolas, comunidades tradicionais) têm alcançado maior representatividade nos

³³ O estudo das relações étnico-raciais analisa as interações entre diferentes grupos raciais e étnicos em uma sociedade, considerando aspectos históricos, sociais, políticos e culturais. No Brasil, esse campo investiga os impactos do racismo estrutural, a construção da identidade afro-brasileira e indígena e as políticas públicas voltadas para a promoção da equidade racial. Autores como Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez contribuem significativamente para essa discussão, evidenciando as desigualdades e propondo estratégias para a desconstrução do mito da democracia racial. O caso em questão analisa a Educação, em específico o currículo sobre a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e a aplicação da Lei nº 10.639/2003.

espaços públicos recentemente.

Como o currículo é um “território em disputa”, não há jogo ganho. Constantes são as incursões, por vezes mais eficientes, que o Estado em todas as suas esferas faz para manter o currículo padronizado, o que é possível na medida em que são mobilizados vários mecanismos de padronização, incluindo as estratégias de avaliação, como chama atenção Arroyo:

[...] outro indicador de centralidade política do currículo está na ênfase nas políticas de avaliação do que ensinamos. Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. Por que esse interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países? (Arroyo, 2013, p. 13).

No caso da população negra, especialmente aquela que se organiza politicamente, as reivindicações assumem múltiplas frentes e se destacam por meio da atuação de movimentos sociais como o Movimento Negro Unificado (MNU). Esses coletivos têm sido fundamentais na denúncia de injustiças históricas, desigualdades estruturais e práticas discriminatórias, ao mesmo tempo em que promovem a luta por equidade no acesso a direitos, serviços públicos e pelo reconhecimento político, social e cultural da identidade negra. Essa mobilização social desafia diretamente a cultura escolar tradicional, marcada por uma lógica que tende a silenciar as diferenças. Como afirma Candau:

[...] no âmbito da educação as diferenças também se explicitam com cada vez maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo (Candau, 2011, p. 240).

Assim, torna-se cada vez mais urgente reconhecer que essas diferenças são constitutivas das práticas educativas e que sua valorização é condição indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e plural.

Segundo Immanuel Wallerstein (2001), que reelaborou o conceito “moderno sistema/mundo” representado pelo capitalismo e suas dinâmicas, ele atua a partir da América Latina, por meio de indivíduos (empresários, políticos, estadistas) e instituições (fundações, bancos, organizações econômicas) incessantemente para manter-se imperante. Para isso é necessário produzir ainda mais desigualdades

econômicas, sociais, educacionais e políticas, a fim de reforçar a classificação social criada por ele entre as pessoas com o intuito de separá-las entre superiores e inferiores, governantes e governados, ricos e pobres, como tem sido feito há séculos.

Hoje,

[...] a globalização, as políticas neoliberais e a segurança global são realidades que configuram o atual contexto internacional e que estão acentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações. No entanto, esta não afeta igualmente a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. São os considerados “diferentes”, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por serem “portadores de necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêem cada dia negado o seu “direito a ter direitos (Candau, 2002, p. 296).

Então, para lograr êxito nesta empreitada, o capitalismo procura estender seus braços a todos os espaços de poder no Estado, nos movimentos sociais, na educação, na política, etc.

A influência do poder sobre a educação vai além da simples intervenção econômica: trata-se de um fenômeno mais sofisticado e abrangente. Esse poder não se limita ao aspecto econômico, mas se espalha pelo social e pelo individual, moldando práticas e discursos. Conforme destaca Foucault *apud* Albuquerque, visto que:

[...] o poder não é algo fixo ou centralizado, mas um conjunto de relações dinâmicas. Ele não deriva de uma posição superior, mas gera assimetrias; não atua de maneira intermitente, mas de forma contínua; não se impõe exclusivamente de cima para baixo, mas também se dissemina de baixo para cima, sustentando estruturas de autoridade. Em vez de apenas reprimir e confiscar, o poder também estimula e impulsiona a produção (Albuquerque, 1995, p. 109).

Na educação, diversos instrumentos orientam as práticas pedagógicas, incluindo as avaliações em larga escala³⁴ que possuem grande importância e utilidade

³⁴ No Brasil, diversas avaliações educacionais externas são aplicadas para medir o desempenho dos estudantes do Ensino Médio. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é a principal delas, servindo tanto para avaliar a aprendizagem dos concluintes quanto como porta de entrada para o Ensino Superior por meio do SISU, PROUNI e FIES. Outra avaliação importante é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que verifica o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Para aqueles que não concluíram a Educação Básica na idade regular, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) possibilita a obtenção do diploma do Ensino Médio.

não apenas pedagógica, mas sobretudo política. No entanto, sua influência vai além da mensuração do aprendizado, condicionando a construção de outros recursos educacionais, como os livros didáticos e os currículos. O currículo, por ser a espinha dorsal da educação escolar e contribuir para a formação dos sujeitos e a transformação da sociedade, torna-se um elemento em constante disputa, impactado pelas diretrizes estabelecidas por essas avaliações.

O momento é pertinente para desenvolver estudos e melhorias nas práticas e instrumentos educativos como o currículo e o livro didático, de modo a valorizar o que Candau (2011), chamou de multiculturalismo interativo.³⁵ Posto que a sociedade é composta, indubitavelmente, por segmentos que possuem diferenças, é mister que essas sejam refletidas nos currículos de modo a torná-lo mais democrático.

Neste ponto, o cerne da pesquisa é o estudo do Currículo de Pernambuco no tocante ao componente de História, na versão produzida conforme as orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio. Aqui apresento e analiso os elementos da estrutura curricular como: a concepção de currículo para o estado de Pernambuco; os fundamentos teóricos e metodológicos; a BNCC, currículo e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA; e o ensino de História no Ensino Médio e Unidades Temáticas. Além disso, avalio e discuto as competências, as habilidades, os objetos do conhecimento e os desafios a serem superados na execução desse currículo para a construção de uma educação antirracista.

Ao tratar da ampliação da carga horária, o Currículo de Pernambuco do Ensino Médio assim discorre:

[...] a ampliação de carga horária para o Ensino Médio é outro desafio que

Além dessas avaliações nacionais, o Brasil também participa do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), coordenado pela OCDE, que mede o desempenho de jovens de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências a cada três anos.

Além das avaliações nacionais e internacionais, alguns estados realizam exames próprios para monitorar a qualidade da educação. Em Pernambuco, esse papel é desempenhado pelo SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), que avalia estudantes do Ensino Fundamental e Médio, oferecendo subsídios para políticas públicas e melhorias no ensino.

³⁵ Multiculturalismo interacionista acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Esta rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Concebe também que os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas (Candau, 2011, p. 247).

tem grande impacto na distribuição do tempo escolar e na vida dos estudantes e professores. Demanda um movimento de redesenho curricular, o qual é realizado à luz da BNCC e de seus princípios, mas também de Matriz Curricular. A cultura escolar é influenciada pelo tempo de permanência na escola, que precisa ser ressignificada, trazendo novos elementos que façam sentido na trajetória dos estudantes. Não se trata simplesmente de uma ampliação de carga horária, onde estudantes e professores passam mais tempo na escola. O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, à luz da BNCC, pretende aproximar ainda mais a educação e os conhecimentos às realidades dos estudantes (Pernambuco, 2021, p. 56).

A contradição entre a proposta de um ensino em tempo integral e a redução da carga horária de determinadas disciplinas evidenciava um paradoxo na organização curricular do Novo Ensino Médio. Se a ampliação do tempo na escola é justificada como um meio de enriquecer a trajetória dos estudantes e ressignificar a cultura escolar, como pode essa mesma reforma desvalorizar componentes essenciais ao desenvolvimento crítico e integral dos jovens? Graças à luta dos atores progressistas e humanistas (professores, políticos, alunos) temos hoje a Política Nacional de Ensino Médio, que trouxe uma melhoria, pelo menos na ampliação do tempo de componentes importantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Matriz Curricular orientam um redesenho que deveria fortalecer a relação entre educação e realidade dos estudantes, mas, na prática, o reordenamento do tempo escolar muitas vezes prioriza conteúdos instrumentais em detrimento de disciplinas que promovem a reflexão e o pensamento crítico. Assim, o modelo de tempo integral perde parte de seu potencial transformador ao se pautar em uma lógica de redução e não de ampliação efetiva das oportunidades formativas.

A abordagem transversal muitas vezes é deixada em segundo plano, pois os professores tendem a concentrar seu tempo no ensino dos conteúdos programáticos exigidos para os exames de acesso ao Ensino Superior. Dessa forma, a prioridade acaba sendo a preparação dos alunos para avaliações como vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seriado de Avaliação (SSA).

O quesito carga horária começa a mudar em função da Lei nº 14.945/2024, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passou a valer agora em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio.

Embora não tenha alterado os conteúdos, o fato de ampliar a carga horária da Formação Geral Básica, que volta a ser a mesma que antes da Lei nº 13.415/2017, contribui significativamente para o aprofundamento de temas menos abordados ou mesmo para a construção de aulas contextualizadas.

Atualmente, no Estado de Pernambuco, há escolas com tempos variados, considerando que está em curso a transição das escolas para regime de tempo integral. Desse modo, há: Escolas Regulares (3.000 h), Escolas Semi-integrais (3.500 h), Escolas de Tempo Integral (4.500 h), entre outras. Nessas três citadas a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) está assim dividida, não se altera, permanecendo 960h, 960h e 1040h para o 1º, 2º e 3º anos respectivamente. Observe as figuras abaixo, de uma Escola de Tempo Integral, que ilustram a matriz curricular referente a 45 horas-aula semanais das séries do nível médio.

Figura 2 – Matriz Curricular de Transição 2025 – 1º ano

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO	
			Quantidade de Aulas	Carga horária(h/a)
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)	Linguagens e suas tecnologias	Arte	1	40
		Língua Portuguesa	4	160
		Língua Inglesa	2	80
		Educação Física	1	40
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	160
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2	80
		Química	2	80
		Física	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80
		Geografia	2	80
		Filosofia	1	40
		Sociologia	1	40
	SUBTOTAL		24	960

Fonte: Pernambuco, 2025, p. 9. (Adaptado).

Figura 3 – Matriz Curricular de Transição 2025 – 2º ano

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2º ANO	
			Quantidade de Aulas	Carga horária(h/a)
	Linguagens e suas tecnologias	Arte	1	40
		Língua Portuguesa	4	160
		Língua Inglesa	2	80
		Educação Física	1	40
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	160
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2	80
		Química	2	80
		Física	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80
		Geografia	2	80
		Filosofia	1	40
		Sociologia	1	40
	SUBTOTAL		24	960

Fonte: Pernambuco, 2025, p. 9. (Adaptado).

Figura 4 – Matriz Curricular de Transição 2025 – 3º ano

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	3º ANO	
			Quantidade de Aulas	Carga horária(h/a)
	Linguagens e suas tecnologias	Arte	1	40
		Língua Portuguesa	5	200
		Língua Inglesa	2	80
		Educação Física	1	40
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	200
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2	80
		Química	2	80
		Física	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80
		Geografia	2	80
		Filosofia	1	40
		Sociologia	1	40
	SUBTOTAL		26	1040

Fonte: Pernambuco, 2025, p. 9. (Adaptado).

Analisar de forma quantitativa e qualitativa a inserção ou não dos elementos relacionados às questões raciais nas competências, habilidades e objetos de conhecimento no campo da História é fundamental para a construção de estratégias

que supram desafios, incluindo a abordagem de temas historicamente silenciados, apagados e marginalizados. Além disso, a falta de formação adequada para tratar dessas questões reforça a necessidade de mudanças estruturais na educação.

Embora os currículos escolares ainda apresentem forte predominância de referências eurocêtricas, é fundamental promover sua avaliação e reformulação com vistas à construção de práticas educativas mais inclusivas, plurais e comprometidas com uma perspectiva decolonial. Nesse processo, destacam-se as ações de resistência protagonizadas por professores, estudantes e comunidades, que constantemente buscam afirmar outras narrativas, saberes e identidades no espaço escolar. Isso significa reconhecer e integrar à narrativa histórica movimentos e lutas que foram silenciados ao longo do tempo, como a resistência quilombola, as mobilizações do Movimento Negro, as insurgências feministas, as reivindicações dos povos originários e a luta LGBTQIA+ por direitos e visibilidade. Paim e Araújo afirmam:

[...] acreditamos que esse debate sobre violência epistemológica ou epistemicídio e memoricídio, ou seja, o assassinato de memórias, pode ser minimamente enfrentado através de currículos críticos, particularmente estamos nos referindo à construção de um currículo decolonial e intercultural crítico de História. [...] Um currículo decolonial sempre é crítico, anticapitalista, antirracista, anticolonialista, antihomofóbico. Mas nem todo currículo crítico é decolonial (Paim e Araújo, 2021, p. 20).

Já sinalizando para um possível desfecho da pesquisa, é impossível ignorar que, apesar da obrigatoriedade legal e da urgência da pauta, sucessivos governos estaduais passaram, sem que medidas efetivas fossem tomadas para a implementação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. No caso de Pernambuco, recentemente o governo passou a incorporar algumas iniciativas, como formações pedagógicas³⁶ e a disponibilização de cartilhas com sugestões de práticas.

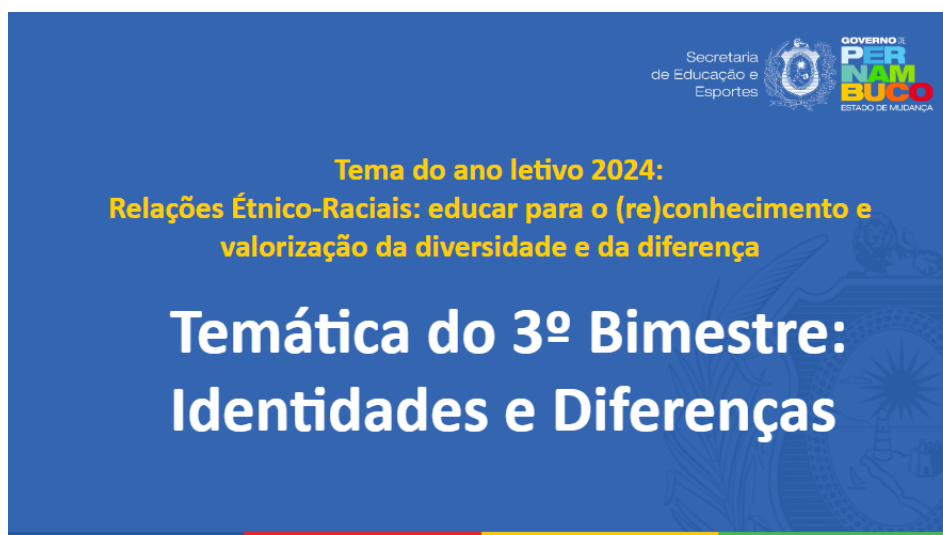
Em 2023, a formação docente do 4º bimestre trouxe a temática da educação para as relações étnico-raciais, e em 2024, o tema letivo definido foi: *Relações étnico-raciais: educar para o (re)conhecimento e valorização da diversidade e da diferença*, sendo mantido ao longo das formações bimestrais. A orientação é que todos os

³⁶ A formação procurou focar nas Identidades e Diferenças relativa aos povos do Estado e teve como objetivos: Conhecer a diversidade étnica de Pernambuco; Relacionar os conceitos de identidades e diferenças com o currículo de Pernambuco; Relacionar as habilidades curriculares do Currículo de Pernambuco relacionadas à temática do ano letivo; Avaliar como as várias diversidades afetam e constroem a identidade de cada indivíduo.

professores trabalhem essa temática de forma transversal, incorporando textos, autores negros, cientistas.

No entanto, essas diretrizes se chocam constantemente com a pressão para priorizar conteúdos voltados para as avaliações externas, revelando um dilema estrutural não resolvido. A incorporação da temática, embora necessária, ocorre em um cenário onde a lógica da preparação para exames ainda se sobrepõe a uma educação comprometida com a formação crítica e cidadã, evidenciando que a mudança permanece limitada a diretrizes pontuais, sem uma real reestruturação curricular que garanta a efetivação dessas políticas.

Figura 5 – Slide da formação de professores para o 3º bimestre 2024



Fonte: Gerência Regional de Educação Sertão do Araripe, 2024.

Além da formação continuada voltada para a temática das relações étnico-raciais, a rede estadual de ensino tem buscado ampliar o suporte pedagógico aos docentes por meio de materiais específicos. Um exemplo disso é a cartilha pedagógica disponibilizada aos professores, que apresenta orientações práticas para a abordagem desse tema em diferentes componentes curriculares.

A formação pedagógica e a cartilha indicam um compromisso institucional com a capacitação docente, mas precisam ser parte de um esforço contínuo. Para que a reflexão sobre relações raciais não se restrinja a momentos pontuais, é essencial que essa temática esteja integrada ao currículo e às práticas pedagógicas de forma permanente, atravessando diferentes áreas do conhecimento e dinâmicas escolares

Figura 6 – Cartilha de práticas pedagógicas



Fonte: Pernambuco, 2024.³⁷

Para discutir o currículo do Ensino Médio, é essencial refletir sobre o próprio Ensino Médio no Brasil. Essa etapa é fundamental para a formação moral, social e profissional dos jovens. Diante disso, surge a pergunta: que currículos a atual reforma do Ensino Médio gerou? E, mais especificamente, qual é o lugar da questão racial nesse currículo? Essas interrogações nos levam a pensar criticamente sobre as mudanças e os desafios enfrentados nessa fase crucial da educação.

³⁷ A Cartilha é de autoria da professora Janaina Guimarães da Fonseca e Silva. É professora adjunta da Universidade de Pernambuco, campus Mata Norte e membro permanente do PROFHISTÓRIA da UPE e do Programa de Pós-graduação em História da UFRPE, na Linha de ensino de História. Vice-coordenadora do GT Estudos de Gênero da Associação Nacional de Pesquisa em História (ANPUH), sessão Pernambuco. A pesquisadora possui experiência na área de Ensino e Pesquisa em História e Educação, atuando principalmente nos seguintes eixos: políticas públicas educacionais para a população LGBT, Ensino de História e Relações de Gênero, estudos interdisciplinares para uma Educação Antirracista, Mulheres Negras e estudos sobre a Colonização da Capitania de Pernambuco.

3.1 O Ensino Médio no Brasil Republicano: contexto histórico e transformações

O currículo do Ensino Médio deve existir para além dos interesses daqueles que o observam de fora, com uma visão economicista e utilitarista. Como documento de cunho importantíssimo para a formação das futuras gerações, ele deve ser pensado coletivamente por aqueles que o vivem, como os discentes, professores, gestores. Não obstante, esta é uma visão idealizada, visto que, na prática, o que se observa é a interferência de inúmeras organizações atuando na sua formulação, como ressaltam Motta e Frigotto:

[...] provavelmente, essa visão consensual explica a atuação da OCDE no âmbito da educação. Defendendo a relação orgânica entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social, esse organismo passou a controlar o desempenho escolar em nível internacional e, com ele, definir qualidade de educação: ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências. O PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino (Motta e Frigotto, 2017, p. 364).

Atravessados por elementos seculares como a colonização, o colonialismo e a colonialidade nas suas diversas formas (economia global desigual, cultura e identidade, injustiça epistêmica, imperialismo cultural, hierarquias raciais e étnicas etc.) e nos mais variados espaços sociais (educação, economia, cultura, lazer, justiça etc.), somos carentes de currículos que representem uma visão pós-colonial e que produzam, nas atuais e futuras gerações, formas outras de viver e conviver no mundo, capazes de construir nos espaços educacionais, desde a mais tenra idade, suas verdadeiras identidades.

Para falar sobre o currículo de História do Ensino Médio e, posteriormente os desafios de uma educação para as relações étnico-raciais, precisa-se primeiro detalhar melhor o que é o próprio Ensino Médio. Destarte, precisa-se voltar ao passado e compreender o quão disputado foi e é esta etapa de ensino.

Analisando o EM e o histórico de reformas que o envolvem, Alves, Silva e Jucá concluem que neste, “as reformas sempre foram justificadas para responder às demandas do capital” (2022, p. 137). Algumas características gerais do EM são a prevalência de seu caráter propedêutico durante praticamente todo seu transcurso e o dualismo educacional. Começando com a Reforma Benjamim Constant em 1890 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996, o EM sempre esteve

voltado à preparação para o ingresso na Educação Superior, que era uma educação ofertada apenas aos filhos da elite. Ainda segundo Alves, Silva e Jucá (2022), o dualismo está justamente no fato de o EM estar dividido: em um ensino para acessar o Ensino Superior, e outro para qualificar para o trabalho. De modo que esse último é ofertado para os jovens da classe popular, pois não eram preparados para os exames admissionais nos cursos superiores, e aquele para os jovens da classe dominante, visto que era apenas o ensino secundário regular que fazia isso. Em 1942, quando da reforma Gustavo Capanema,

[...] o ensino secundário ainda era oficialmente separado do ensino técnico profissionalizante, tanto que um dos decretos da Reforma Capanema foi o de nº 4.073/1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942b), instituindo especificamente diretrizes para o ensino profissional e objetivando formar trabalhadores qualificados para atender à crescente demanda industrial (Alves, Silva e Jucá, 2022, p. 140).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, durante o Governo João Goulart. Nela o Ensino Médio já aparece com a nomenclatura atual. Denominado “Educação de Grau Médio” (Brasil, 1961), ela trouxe também mudanças, como a exclusão da finalidade principal contida em legislações anteriores, que era principalmente a de preparação para o Ensino Superior. “Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente” (Brasil, 1961).

Com o advento da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), implantada em função de interesses extranacionais (EUA) e com a anuência de setores da sociedade civil brasileira (empresários) e meios de comunicação (grande mídia) a educação, primária e secundária foi direcionada a atender aos interesses econômicos e ideológicos. Nesse período, o país estava aberto ao capital internacional:

por isso, em 1971, uma nova LDB foi sancionada, desta vez pelo militar Emílio G. Médici, que no momento ocupava o cargo de presidente do Brasil. A LDB, Lei nº 5.692/1971, fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (Alves, Silva e Jucá, 2022, p. 142).

É com essa lei que também se torna obrigatória a “matéria” Estudos Sociais.³⁸

³⁸ Os Estudos Sociais foram implantados de forma obrigatória por uma política educacional desenvolvida pelo Conselho Federal de Educação (CFE) durante os anos do Regime Militar (1964-

Nascimento e Santos (2015, p. 147), salientam que “A intenção de se estabelecer nos currículos escolares do ensino básico com grandes áreas de estudo em substituição às disciplinas específicas não é nova na educação brasileira”. A proposta de compactar disciplina, que começou a ser veiculada em 2012, não tem sua origem naquele momento. Esse tema, na história do Brasil, remonta aos movimentos conhecidos como Escola Nova da década de 20 do século passado.

O currículo, entendido como espaço de poder e de identidade, desperta atenção de vários atores. O currículo do Ensino Médio em particular é ainda mais disputado. O que está em vigor hoje passou recentemente por mudança em função de uma questão política (eleições presidenciais) ocorrida em 2022, e é um dos mais visados a receber intervenção.

Os diversos setores sociais (grupos conservadores) e econômicos (bancos, corporações e industriais), como o Instituto Unibanco e a Fundação Lemann, com vistas à manutenção, expansão ou inclusão de seus interesses, intervêm na sua construção, a fim de formar um tipo de homem e de sociedade a espelho do que almejam. Dentro do currículo do Ensino Médio, o componente de História é importante para as compreensões históricas críticas em uma sociedade diversa e marcada por profundas desigualdades raciais.

Permeada por avanços e retrocessos, a construção do currículo de História no Brasil é emblemática para entender que este contexto atual de “reforma” não é novidade. Nessa perspectiva, interroga-se: como construir um currículo que favoreça a educação para as relações raciais se, por vezes, quem o produz são aqueles que desde sempre oprimem as manifestações da diversidade? Continuando sua saga histórica de reformas, tivemos a reforma ocorrida no Governo de Fernando Henrique Cardoso, da década de 1990, que começa a introduzir a pedagogia das competências no currículo (Ramos, 2011), e a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, das três versões produzidas, a mais neoliberal foi a que passou contendo um discurso que representa minimamente os diversos segmentos sociais. Contudo, quem a aprovou defende que este é o texto ideal para servir de base à construção de

1985). Este englobava os componentes de História e Geografia numa “matéria” desenvolvida no então 1º e 2º grau. Segundo Nascimento e Santos (2015, p. 176), “o contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu, período de autoritarismo político no âmbito do regime militar, tornou-se um campo de possibilidades para a produção de diferenciadas interpretações sobre a proposta, que passou a ser vista pelos professores de História como ação política com o objetivo de esvaziar a formação para a cidadania em perspectiva histórica e crítica”.

currículos em nível estadual e municipal, mas,

[...] é preciso estar muito comprometido com esta política para não perceber suas fragilidades e consequências danosas à educação pública brasileira. Em 2018, na Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, que trata sobre a Base Nacional Comum Curricular do EM, a maioria dos participantes, em especial no que se refere à hierarquização de componentes curriculares, itinerários formativos e formação docente, ratificou severas críticas, muitas preocupações e dúvidas sobre esse importante documento (Koepsel, Garcia e Czernisz, 2020, p. 8).

Junta-se a isto os posicionamentos de entidades representativas da área educacional, como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), sobre a Base Nacional Comum e o Novo Ensino Médio, como mostra o estudo de Costa e Silva (2019, p. 1), estes “fragilizam o direito à educação, pela análise de três eixos principais: a noção de democracia no contexto do neoliberalismo; o direito à educação e o conhecimento mais amplo da juventude; e medidas que acenam para a privatização da educação”.

Historicamente, os interesses e a visão de mundo que predominam nos currículos do Ensino Médio refletem os valores de uma elite que detém o poder político e econômico no país. Ainda que o Brasil tenha passado por marcos como a Independência, a Proclamação da República e a promulgação de várias constituições, essas transformações ocorreram majoritariamente sem a participação efetiva do povo.³⁹ No entanto, mesmo diante das estruturas de poder que persistem por meio da lógica colonial, diferentes grupos sociais — especialmente educadores, estudantes e comunidades — têm protagonizado formas de resistência e reivindicado espaços para outras narrativas, saberes e temporalidades, desafiando as imposições históricas e construindo novas possibilidades de existência e aprendizado.

Como uma das mais importantes etapas da Educação Básica, o Ensino Médio tem, entre suas finalidades, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996) mas, o currículo de História do Ensino Médio tem

³⁹ Ver o livro de José Murilo de Carvalho, *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*.

negligenciado a inclusão de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e de outras minorias étnico-raciais, uma vez que desde sua origem é marcadamente eurocêntrico. Segundo Fonseca: “[...] na escola fundamental brasileira, esteve, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado às tradições europeias, sobretudo a francesa” (1993, p. 49), além disso, está voltado para o aperfeiçoamento para o trabalho,

[...] Isto porque é nessa fase que ocorre a explicitação do modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho. Também nesse momento, tanto os jovens estão projetando suas vidas como componentes da população economicamente ativa, o que inclui as escolhas profissionais, quanto os adultos veem nessa etapa de ensino a possibilidade de se qualificarem como trabalhadores (Ramos, 2011 p. 772).

Seria essa forma de pensamento responsável por contribuir para a perpetuação do racismo em suas múltiplas expressões — estrutural, institucional, recreativo e religioso —, ao ponto de reforçar a desinformação e a desvalorização do protagonismo da população negra para a formação histórica, cultural e social do Brasil?

3.2 A Reforma do Ensino Médio e a Lei 13.415/2017

O atual contexto educacional brasileiro está repleto de problemas a serem enfrentados, a começar pela vigência de leis e currículos que são incoerentes e que foram impostos por governantes que não representam os interesses populares e dos grupos minoritários. Por exemplo, o Novo Ensino Médio,

[...] ter surgido no governo provisório de Michel Temer, foi nesse período que a proposta da referida reforma foi exaltada, tramitada e aprovada; inclusive em tempo recorde (apenas 5 meses entre a assinatura da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, e a aprovação no plenário da Câmara Federal). Nesse período, o MEC e a mídia privada exibiram peças publicitárias e campanhas exaltando “a necessidade e os benefícios” da reforma, assim como acontecia também, por parte de órgãos e fundações privadas, a defesa do Novo Ensino Médio como uma reforma que diminuiria a desigualdade na educação de nível médio (Alves, Silva e Jucá, 2022, p. 148).

Esses governantes espelham o interesse dos setores empresariais e estão alinhados com o que defendem organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e

o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes, priorizam uma educação voltada à formação de capital humano direcionado ao trabalho.

O currículo do Novo Ensino Médio traz explícito e nas entrelinhas aquilo que Giovedi (2016, *apud* Silveira; Silva; Oliveira, 2021, n.p.), chama de Violência Curricular. Segundo o autor, entre as muitas formas de violência está a violência contra a identidade cultural que ocorre quando o currículo produz padronização e homogeneização. Portanto, este não difere dos currículos que historicamente foram desenvolvidos nas escolas e universidades brasileiras. Giovedi *apud* Silveira, Silva, Oliveira, 2016, definem:

[...] a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não); sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - negam as possibilidades dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade (Silveira; Silva; Oliveira, 2016, p. 120).

Sem dúvida, a politização da sociedade é fundamental para a construção e a defesa de pautas que lhes representem. Por mais que tenhamos limitações que envolvem nosso sistema de governo (República Presidencialista), e nosso sistema político (Democracia Representativa), não podemos jamais nos furtar a defendê-los. Posto que é em uma democracia que podemos pensar mais livremente a construção de uma educação como prática da liberdade. Uma metáfora aqui talvez seja pertinente: “um médico em nome de cessar a doença de um paciente, não deve jamais executá-lo, mas aplicar remédios para que se cure”.

A educação como elemento que liberta sujeitos deve ser pensada com e para os que a vivem. “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2013, p. 25).

Um elemento que constitui um desafio para se construir uma educação para as relações étnico-raciais é, atualmente, a vigência de um currículo que claramente pratica a violência curricular contra aqueles que ele deveria defender. E se torna mais um dos elementos que sufoca a exequibilidade da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

Parecia impensável que depois de avanços significativos no campo educacional, ocorridos a partir do início do século XX, teríamos tamanho retrocesso. Mas, o sistema que criou as desigualdades entre os seres humanos e desde o início da colonização as intensifica, não poderia deixar que mudanças significativas ocorressem na sociedade a fim de mudar sua lógica de exploração e classificação, e permanecer indiferente.

Então, a partir de 2013 foram se constituindo no Brasil, pelo menos de forma mais evidente, movimentos de contestação ao governo progressista e, em muitos aspectos, humanista. Esses eram apoiados pelo grande capital e pela grande mídia e conseguiram plantar em boa parte da sociedade sentimentos de descontentamento propiciando um ambiente favorável a uma mudança de governo.

Alcançada a mudança de governo, por meios, no mínimo, questionáveis, a agenda de reformas que afetam diretamente aqueles que dependem do Estado foi implementada. Segundo Motta e Frigotto, tratando o porquê da urgência da reforma do Ensino Médio, se constata:

[...] essa “reforma” expressa a contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente. [...] evidenciar a estreita relação entre a Proposta de Emenda Constitucional nº 55, o Projeto de Lei nº 867/2015 e a Medida Provisória nº 746/2016 como um tríplice retrocesso na educação básica. Constatamos que tal “urgência” tem como pano de fundo a administração da “questão social”, negando os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana (Motta; Frigotto, 2017, p. 355).

O debate sobre o currículo no contexto das relações raciais é algo oportuno e necessário para a construção de uma verdadeira educação. Fartos são os dados que mostram o persistente destoar do modelo de educação de outros países, mais desenvolvidos em seus modelos educacionais, em relação ao nosso, de modo que atualmente se utilizam do debate multicultural para alcançar a formação daqueles que compõem sua população. Como educadores precisamos direcionar nossos esforços no sentido de construir uma educação mais equânime. Para tanto, inspiremo-nos nos ensinamentos do patrono da educação brasileira quando diz: “eu acho que não é possível humanamente existir sem sonhos, sem utopias” (Tv Cultura, Freire, 2021, 26min 49s – 26min 57s).

Delineada a continuidade de reformas e disputas em torno do currículo do Ensino Médio, destaca-se a transformação da Medida Provisória nº 746/2016 na Lei

nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), que trouxe mudanças significativas na estrutura e organização do Ensino Médio brasileiro. Essa lei introduziu alterações como a flexibilização curricular, a diminuição da carga horária da base e o incentivo à formação técnica e profissional.

Em 2022, com a vitória do campo progressista e humanista nas eleições presidenciais, iniciou-se uma campanha para reorganizar o currículo do Ensino Médio. Embora não tenha havido modificações nos conteúdos, as mudanças propostas pelo governo eleito, já prometidas durante a campanha, focaram na reorganização do currículo e na adequação da carga horária, buscando ajustar o modelo aprovado pela Lei nº 13.415/2017 às reivindicações de alunos, professores, gestores educacionais.

O processo de reorganização do currículo do Novo Ensino Médio começou com a Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Esta foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que instituiu uma consulta pública destinada à avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. Essa medida foi lançada em resposta às discussões e críticas sobre as mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/2017, que alterou significativamente o modelo de Ensino Médio no país.

O objetivo da portaria foi abrir espaço para que diferentes setores da sociedade, como estudantes, professores, gestores educacionais, especialistas e demais interessados, pudessem opinar e contribuir para a revisão do currículo e das diretrizes do Ensino Médio. A consulta pública buscou coletar propostas e diagnósticos sobre os impactos da reforma implementada, abordando questões como flexibilização curricular, que introduziu itinerários formativos específicos e a ampliação da carga horária, com a progressiva implementação da jornada integral.

Em seguida a essa medida, o MEC publicou a Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, que suspendeu temporariamente os prazos relacionados à implementação do Novo Ensino Médio, conforme estabelecido pela Portaria MEC nº 521, de 2021. Essa suspensão foi realizada com o objetivo de permitir uma avaliação mais aprofundada da política educacional em questão, proporcionando espaço para ajustes e adequações necessárias a partir das contribuições da sociedade na consulta pública promovida pelo Ministério da Educação.

Por fim, para concluir o prometido em campanha, foi enviado, em 25 de outubro de 2023, ao Congresso, o Projeto de Lei nº 5.230, que propunha alterações na Lei nº 9.394/96, com o objetivo de redefinir as diretrizes para o Ensino Médio no Brasil. Entre as principais mudanças, destacam-se a ampliação da carga horária mínima anual para

componentes como História e Filosofia, que fazem parte da Base Nacional Comum. Convertido na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, este concretizou pelo menos parcialmente as reivindicações da sociedade.

O currículo de História do Ensino Médio revela-se um campo de intensa disputa entre diferentes visões de sociedade e educação. Historicamente, as reformas curriculares têm sido influenciadas por interesses econômicos e políticos, frequentemente negligenciando a diversidade cultural e étnico-racial do Brasil, por isso, a importância da luta por um currículo que não apenas prepare os estudantes para o mercado de trabalho, mas que também promova o desenvolvimento cidadão e a construção de identidades múltiplas e inclusivas.

A necessidade de integrar, nos currículos escolares, conteúdos que reflitam a diversidade étnico-racial do país, em particular a História e a Cultura Afro-Brasileira, é premente. A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo desses temas, representa um avanço nesse sentido, mas sua implementação, mesmo após 22 anos de vigência, ainda enfrenta barreiras significativas. O conceito de "justiça curricular" sugere que, para se alcançar uma verdadeira equidade na educação, é preciso modificar profundamente os conteúdos ensinados, de forma a reconhecer e valorizar as diferenças produzidas por relações sociais assimétricas.

Como país do Sul Global (Santos, 2018), devemos nos pautar por uma educação, a começar pelo currículo, que valoriza os segmentos sociais que foram historicamente silenciados e enaltecer a ancestralidade, que contribuiu grandemente para a construção do que somos hoje em termos políticos, econômicos e culturais, fruto de todos aqueles que vieram antes.

Infelizmente, a análise crítica do currículo tradicional aponta para sua função de perpetuar uma visão eurocêntrica e elitista, que marginaliza e exclui outros saberes e culturas. A "violência curricular" refere-se às práticas educativas que negam a possibilidade de os alunos desenvolverem suas identidades e culturas de maneira plena e digna. Este conceito é crucial para entender como o currículo pode ser uma ferramenta tanto de opressão quanto de emancipação.

As reformas recentes no Ensino Médio, como a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, são vistas com ceticismo por muitos educadores e estudiosos. Estas reformas, apesar de prometerem modernização e inclusão, muitas vezes reforçam a orientação neoliberal da educação, que prioriza a formação de capital humano em detrimento de uma educação crítica e

inclusiva. A rapidez com que essas mudanças foram implementadas, especialmente sob governos ainda mais alinhados com interesses econômicos globais, levanta preocupações sobre a verdadeira finalidade dessas reformas e sua eficácia em atender às necessidades de uma população estudantil diversa.

Penso que, numa educação que realmente sirva aos interesses de uma sociedade plural, é mister que os currículos sejam desenvolvidos de forma participativa, envolvendo não apenas especialistas, mas também as comunidades afetadas, contribuindo também para uma educação democrática. A inclusão de temas relacionados à diversidade étnico-racial não deve ser vista como um mero complemento, mas como um elemento central para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

A transformação do currículo de História no Ensino Médio é um processo contínuo e desafiador. Apenas através de uma abordagem verdadeiramente democrática e inclusiva será possível construir uma educação que promova a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos.

3.3 O currículo de História e a questão racial: uma análise histórica

Temos visto nas últimas décadas, nos mais variados meios de comunicação, discussões sobre o Ensino Médio e seu currículo. Esses embates, que envolvem diferentes segmentos sociais e setores ligados à política, à economia e à educação (universidades e escolas), têm razões de ser, pois essa é uma etapa de ensino que comporta o ápice da formação escolar em nível básico da futura geração de indivíduos que comporão o mercado de trabalho. Esses serão os novos cidadãos que constituirão e construirão o mundo com a capacidade de torná-lo melhor ou pior.

Construir um currículo que valoriza a construção de múltiplas identidades é uma agenda atual daqueles que lutam por reconhecimento, como os movimentos sociais. As teorias que enquadram os currículos dependem sempre do momento histórico pelos quais passou e passa. Mas, talvez mais importante que a teoria, seja saber quais problemáticas essas procuram questionar ou responder. Com o surgimento das teorias críticas e pós-críticas no campo do currículo, tem-se questionado o modelo de currículo tradicional que mantém uma formação direcionada para o eurocentrismo e, conseqüentemente, para a manutenção de uma ordem que exclui sistematicamente minorias que secularmente foram postas à margem da sociedade e expropriadas de

direitos, nessas, se incluem as populações de indígenas e de afro-brasileiros.

Vistos de uma perspectiva histórica e holística, os processos que nos trouxeram a tal ponto são eivados de preconceitos e desconsideram a pluralidade que é o mundo, principalmente dos territórios que outrora foram colonizados. Portanto, é mister que elementos como o estudo da diversidade étnico-racial estejam presentes nos currículos escolares.

A fim de mitigar os efeitos do racismo, ainda fortemente presente em nossa sociedade, o currículo deve ser visto sobretudo como narrativa étnico-racial capaz de construir identidades. As abordagens que outrora focavam nas relações de classe sociais já não dão conta de explicar as relações de desigualdades e de poder dentro da educação e do currículo. Portanto, com o advento das teorias críticas, é importante considerar outras categorias como gênero, raça e etnia, pois é fundamental que se discuta a inter-relação desses segmentos de hierarquização.

Silva (*apud* França e Fernandes, 2022, p. 99) salienta que, inicialmente, mesmo o currículo fundamentado na teoria crítica, não demonstrava preocupação com o saber e deixava de questionar o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo, que era disponibilizado para as crianças e jovens pertencentes aos grupos raciais considerados minoritários. No entanto, posteriormente, percebeu-se que o fracasso escolar dos alunos pertencentes a classes historicamente desfavorecidas não ocorria apenas por questões estruturais e institucionais, como se acreditava. Conforme Silva *apud* França e Fernandes:

[...] foi apenas a partir de uma segunda fase, surgida sobretudo a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, que o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. É também nas análises mais recentes que os próprios conceitos de "raça" e "etnia" se tornam crescentemente problematizados (Silva, 2010, p. 90, *apud* França; Fernandes, 2022, p. 99).

Como elemento central desta disputa, o currículo do Ensino Médio, além das discussões que envolvem o dualismo tradicional, de ser propedêutico e terminativo profissional, visa também atender à finalidade da educação, que deve primeiramente ou concomitante promover o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996). Portanto, mudanças no currículo são necessárias e sempre bem-vindas quando forem para alçá-lo a um patamar superior e que esteja afinado com os interesses daqueles com os quais e para os quais este

deve ser pensado. Conforme Silva (2010):

[...] a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (Silva, 2010, p. 90, *apud* França; Fernandes, 2022, p. 7-8).

A produção de identidade, historicamente no Ocidente, nos currículos escolares no geral e no currículo do Ensino Médio em particular, tem-se voltado para o reforço e a consolidação de determinado tipo de ser humano – o homem da modernidade eurocêntrica: capitalista, individualista, egocêntrico etc. – considerando que, por variados fatores, o que predomina ainda é esta forma de pensamento. A diferença apenas é ressaltada para classificar o “outro” como inferior. Isso contribui para a luta por um currículo mais democrático e representativo.

As mudanças implementadas estão diretamente ligadas a movimentos sociais e a eventos políticos. Nessa senda, educadores comprometidos com aqueles que ganham a vida com o trabalho (aluno trabalhador), têm lutado para a construção de um currículo que represente seus interesses. Doutro modo, aqueles que vivem da especulação dos que trabalham têm-se inserido nos meios educacionais e políticos para, a todo o custo, tentar impor suas agendas nos currículos, maculando esta etapa de ensino tão crucial para a formação profissional e humanística dos jovens.

O currículo de História do Ensino Médio de Pernambuco aborda explicitamente a Lei 10.639/2003, bem como a Lei 11.645/2008. O documento reconhece a necessidade de abordar essas temáticas de maneira transversal, articulando-as a diferentes componentes curriculares e destacando a importância do conhecimento e do reconhecimento dos povos africanos e indígenas na formação cultural, social, econômica e histórica do Brasil. Além disso, ele enfatiza a necessidade de práticas escolares que promovam a valorização da diversidade étnico-racial.

Entretanto, apesar desses direcionamentos, a estrutura do currículo de História, em específico, tem possibilidade de aprofundar ainda mais a presença de conteúdos voltados para a História da África, a resistência negra no Brasil e as contribuições dos afro-brasileiros para a sociedade brasileira, de forma menos marginalizada. O documento menciona conceitos como etnocentrismo e racismo dentro da disciplina de História, mas não existe uma abordagem detalhada sobre marcos históricos importantes da luta negra, como, por exemplo, da Frente Negra Brasileira, os

movimentos quilombolas e o papel dos afro-brasileiros na política nacional. Portanto, embora o currículo esteja alinhado com a legislação vigente, sua aplicação prática dependerá da forma como os professores interpretarão e integrarão esses conteúdos nas aulas.

No contexto do debate racial em que vivemos, é fundamental que os currículos sejam descolonizados. Não se pode formar indivíduos diferentes se continuarmos a aplicar de forma unidirecional e acrítica os conteúdos disponibilizados. É necessário contemplar outras existências e perspectivas na construção do conhecimento.

Nesse contexto, qual a importância do ensino de História? Penso que este deve proporcionar aos alunos uma formação crítica que os capacite a compreender a construção histórica das desigualdades e a refletir sobre os impactos dessas assimetrias na sociedade atual. Para tanto, abandonar a visão eurocêntrica e valorizar a diversidade de experiências e perspectivas, incorporando, por exemplo, outras cosmovisões de grupos marginalizados, é um passo importante. A abordagem crítica do ensino deve estimular os alunos a questionarem narrativas hegemônicas e a analisarem como diferentes relações de poder moldaram as estruturas sociais e econômicas ao longo do tempo, visto que a História deve ser um instrumento para a formação cidadã e para o combate às desigualdades estruturais.

É importante que o ensino de História implemente metodologias ativas que incentivem o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. O uso de fontes diversas, como relatos orais, documentos históricos, literatura Afro-Brasileira e Indígena, além da análise crítica de materiais didáticos, permite que os alunos construam interpretações próprias sobre os eventos históricos. Assim, o ensino de História contribui para a construção de uma consciência histórica⁴⁰ que possibilite aos alunos não apenas entender o passado, mas também intervir de maneira crítica no presente.

3.4 Há um lugar no currículo de História para aprender sobre a problemática étnico-racial? Um olhar sobre Pernambuco

O Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, a partir da página 285, passa a

⁴⁰ Segundo Estevão Chaves de Rezende Martins “é a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida pessoal e sobre sua posição no processo temporal de existência” (Martins, 2019, p. 20).

tratar sobre a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA. O foco neste momento será a análise dos tópicos que precedem as habilidades e os objetos dos conhecimentos contidos no Organizador Curricular.⁴¹ Centrado no componente de História, mas sem desconsiderar a área maior de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, trazida em função da reestruturação da Lei nº 13.415/2017, pretendo, neste tópico, sondar e comentar sobre os elementos que convergem para o trato das relações raciais no currículo e perceber quais elementos favorecem ou desafiam a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Em seguida analiso as habilidades e objetos de conhecimento que explicitamente tratam/contribuem para educação das relações étnico-raciais.

A mensuração e avaliação das questões raciais no currículo do Ensino Médio de Pernambuco despontam como uma necessidade no contexto educacional vigente, posto que o componente curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA, em especial de História, desempenha um papel importantíssimo na formação de estudantes críticos e conscientes de sua identidade e diversidade. O atual contexto, imerso em manipulações da verdade, revisionismo e negacionismo, requer indivíduos pensantes e conhecedores da verdade histórica.

A discussão em torno desse tema, cada vez mais presente no debate educacional, levanta importantes questões para a Educação Histórica. Schmidt e Urban (2018) apontam que:

a tradição do diálogo entre a ciência da História e a prática de ensino, característica essencial da Educação Histórica, inclui algumas ideias importantes em duas dimensões. De um lado, diz respeito à ênfase no desenvolvimento e formação do pensamento histórico, que pressupõe, entre outras questões: entender a aprendizagem histórica como uma ferramenta para a mudança social e que, para isto, os alunos precisam aprender a reconstruir sua própria compreensão do passado. (Schmidt; Urban, 2018, p. 10).

Diante disso, é possível questionar até que ponto a Educação Histórica tem contribuído para a desconstrução de narrativas eurocêntricas e para a valorização das experiências e saberes dos povos afro-brasileiros. Além disso, questiono: como essa

⁴¹ O organizador curricular aqui tratado refere-se ao elaborado em 2021, durante a reformulação curricular decorrente da Lei nº 13.415/2017. Em 2025, entrou em vigor uma nova estrutura curricular, estabelecida pela Lei nº 14.945/2024, que instituiu a Política Nacional de Ensino Médio. Embora não apresente mudanças significativas em relação ao conteúdo, essa nova estrutura alterou a organização temporal do currículo, que passou de uma divisão bimestral para trimestral. Assim, a principal modificação ocorreu na disposição dos conteúdos ao longo do ano letivo.

abordagem pode efetivamente promover uma formação crítica e fomentar o reconhecimento da diversidade cultural? Seria suficiente para combater desigualdades estruturais? Ou ainda, há barreiras a serem superadas para que a História seja ensinada de forma mais plural e condizente com a realidade social brasileira? Em que medida o currículo de História em vigor atende essa perspectiva?

As CHSA têm a capacidade não apenas de promover o conhecimento histórico e social, mas também oferecer ferramentas para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Neste sentido busco discutir os fundamentos teórico-metodológicos das CHSA e, dentro destas, o componente de História, enfatizando a importância de um currículo que respeite e valorize as diversidades raciais.

A articulação entre o ensino de História e as unidades temáticas abordadas nas diretrizes curriculares é fundamental para garantir uma formação que não só informe, mas também transforme. Desse modo, analisar criticamente o currículo, as práticas pedagógicas e a efetividade das avaliações em relação às questões raciais se tornam essencial para um ensino que aspire à equidade e que seja verdadeiro promotor de justiça social. No primeiro tópico, 4.5.1 – *CHSA no Ensino Médio e sua relação com a Educação Básica*, temos o seguinte:

Desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Ensino Médio é a parte final da Educação Básica. A partir de então, reforçou-se o dispositivo constitucional que assegura o compromisso do Estado e da sociedade em garantir acesso à educação formal. Em se tratando, especificamente, do Ensino Médio, a oferta desta etapa tem três focos principais: garantir aos brasileiros a possibilidade de intervenção no mundo do trabalho e os elementos essenciais para o exercício pleno da cidadania por meio da construção do aprender a aprender e da capacidade de aperfeiçoar-se; aprofundar os conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental, de modo a permitir o prosseguimento dos estudos em nível superior, caso seja de interesse do estudante; e o aprimoramento humano, fundado numa formação ética, voltada ao pensamento crítico, fortalecedora da autonomia e do protagonismo. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, enquanto área do Ensino Médio, contribuem para que os estudantes acessem, compreendam e interpretem, de maneira ética, autônoma e responsável, os valores, as narrativas e as relações sócio-históricas em diversos contextos geográficos. A construção de uma sociedade mais justa e tolerante tem relação direta com a formação de cidadãos mais solidários, identificados com sua sociedade e conscientes de sua responsabilidade na realização das mudanças que lhes pareçam necessárias para a concretização de um espaço público de respeito e dignidade humana no qual as diferenças sejam reconhecidas e acolhidas. (Pernambuco, 2021, p. 287).

Neste tópico 4.5.1, visto de forma crítica, há ausência explícita de referências às relações raciais e à valorização da diversidade racial. Embora mencione

desenvolvimento ético, crítico, desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, ele não aborda de forma direta questões relacionadas ao combate ao racismo, à discriminação ou à valorização da cultura afro-brasileira e Indígena, que são centrais para a educação das relações étnico-raciais.

Assim, posso inferir que a forma interdisciplinar de conceber as Ciências Humanas e Sociais poderá favorecer a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. À medida em que essa perspectiva possibilita uma análise mais ampla e complexa das questões sociais, incluindo as dinâmicas de poder, cultura e identidade, torna-se viável explorar, de maneira mais crítica, as relações étnico-raciais. Ao integrar diferentes saberes e perspectivas, especialmente das Ciências Sociais, Antropologia, Sociologia e História, é possível reconhecer tanto os fatores históricos, quanto os culturais que sustentam o racismo e a discriminação, ampliando a compreensão dessas dinâmicas.

Outro tópico que julgo importante é o 4.5.3 – *BNCC, currículo e as CHSA*:

Consoante a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem como componentes: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. O objeto de análise de todas elas, como já observado, são as ações humanas, manifestadas em suas práticas materiais e simbólicas, decorrentes da relação do humano com a natureza, consigo mesmo, com os outros de maneira dialética e com a sociedade de maneira mais ampla; desde as relações familiares, passando pelas relações comunitárias por meio da formação de grupos dos diversos tipos até as nações e a comunidade humana. Os modos de ação e as instituições criadas pelos humanos para mediar ações se modificam e se renovam em relações espaço-temporais específicas. [...] O advento de uma Base Nacional para os currículos reacende o debate sobre a universalização de saberes e, necessariamente, evoca outras questões fundamentais, como qual a legitimidade dos saberes tidos como universalizáveis frente a outros saberes e, ainda, como se operacionalizar o processo de recontextualização (Moreira; Candau, 2008) dos conhecimentos nos currículos estaduais na relação com os saberes locais. Na perspectiva histórico-crítica, a partir de Saviani, o currículo representa o conhecimento objetivado, a partir do qual se alcança a formação da consciência crítica nos estudantes. O currículo, nessa perspectiva, garantiria aos estudantes um ponto de chegada comum ao final da Educação Básica (Saviani, 2003, 2016). Na perspectiva freiriana, por outro lado, são os saberes da realidade concreta dos estudantes que constituem o ponto de partida para a construção dialógica dos saberes frente aos conhecimentos curriculares (Freire, 1987, 1992) (Pernambuco, 2021, p. 289).

A implementação de uma Base Nacional Comum abre o debate sobre a universalização dos saberes e a integração entre conhecimentos globais e locais, equilibrando as perspectivas histórico-crítica e freiriana para promover uma formação cidadã contextualizada e crítica. Teoricamente esta é uma ideia muito bem elaborada,

a viabilidade e as razões para o fazer é que são, por vezes, questionáveis, portanto:

[...] desvendar e reconhecer os sujeitos, os sentidos obscuros e silenciados, as razões da construção de uma determinada informação e os meios utilizados para a sua difusão é tarefa básica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e exercício necessário para a formação dos jovens (Brasil, 2017, p. 548).

Ensino de História no Ensino Médio, apresentado no subitem 4.5.6, discorre sobre a importância de uma visão dinâmica e integrada da História no ensino, que vai além da ideia de ser um conhecimento "do passado". Propõe que a História seja conectada com questões contemporâneas, permitindo que os estudantes entendam o presente como resultado de processos históricos. No contexto escolar, essa perspectiva promove uma abordagem temática e crítica, afastando-se da visão factual e positivista, e fazendo da História uma ciência em constante evolução,

mais do que um aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental, o componente curricular de História, no Currículo de Pernambuco do Ensino Médio, preza o protagonismo juvenil, fomentando no estudante a participação no diálogo, na troca de experiências e na busca por soluções que envolvam o coletivo, cuja base é a ética, o respeito às diferenças e a valorização do ser humano. Este documento, então, procura atender às necessidades de cunho pedagógico metodológico, instrumento importante para o trabalho de nossos educadores, fornecendo-lhes um material que pretende, na prática, instigar os estudantes à consciência crítica (Pernambuco, 2021, p. 293).

Embora aponte avanços importantes na abordagem histórica, por exemplo:

O advento de uma Base Nacional para os currículos reacende o debate sobre a universalização de saberes e, necessariamente, evoca outras questões fundamentais, como qual a legitimidade dos saberes tidos como universalizáveis frente a outros saberes e, ainda, como se operacionalizar o processo de recontextualização (Moreira; Candau, 2008) dos conhecimentos nos currículos estaduais na relação com os saberes locais (Pernambuco, 2021, p. 290).

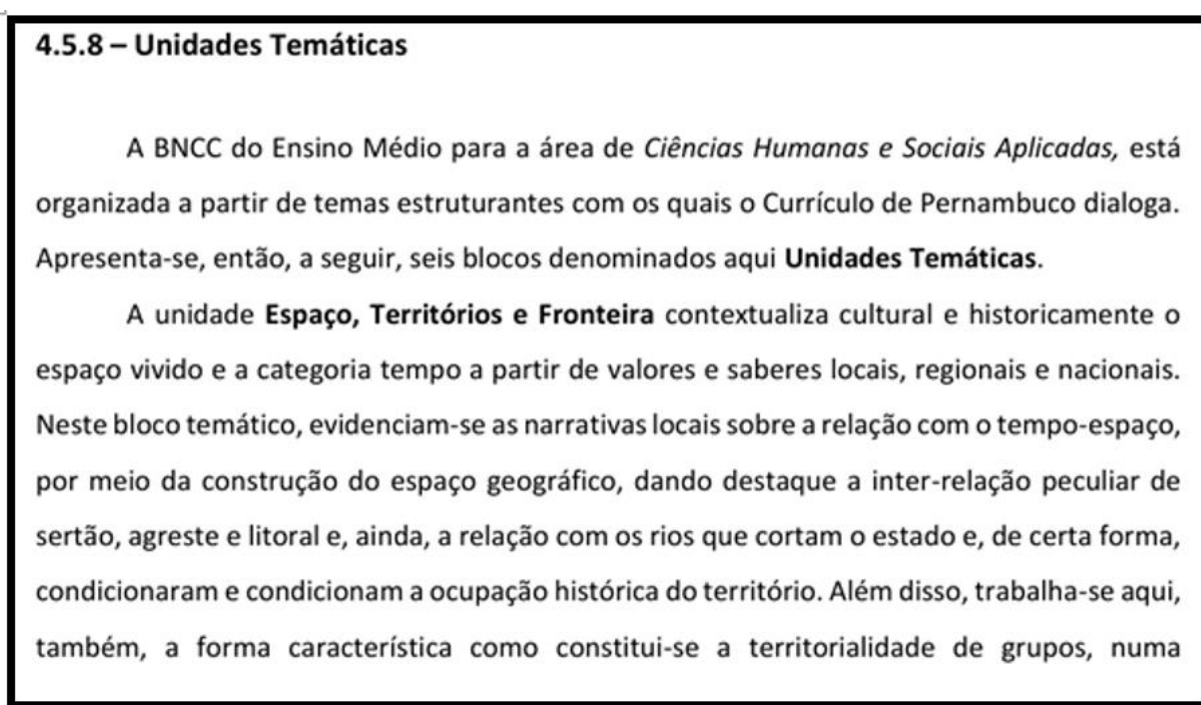
E também,

[...] a unidade Espaço, Territórios e Fronteira contextualiza cultural e historicamente o espaço vivido e a categoria tempo a partir de valores e saberes locais, regionais e nacionais. [...] Na medida em que é também espaço de debate nas Ciências Humanas e Sociais a empatia, a vivência ética e o respeito que permite a convivência com as diferenças (Pernambuco, 2021, p. 297).

Penso que o texto falha em problematizar a persistência de uma visão majoritariamente eurocêntrica, que ainda domina o ensino de História no Brasil. Apesar da proposta de um currículo mais crítico e inclusivo, a demora em adotar essa perspectiva evidencia o atraso em contemplar narrativas diversas, especialmente as de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. A construção de uma História integrada às questões contemporâneas deveria incluir, com mais ênfase, essas vozes marginalizadas, que são fundamentais para uma compreensão realmente plural e crítica da sociedade.

No subitem 4.5.8, que trata das *Unidades Temáticas*, o Currículo de Pernambuco dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Figura 5 – Print do Tópico: Unidades Temáticas do Currículo do Ensino Médio de Pernambuco



Fonte: Pernambuco (2021, p. 296).

Das seis áreas (Espaço, Território e Fronteira; Ética Democracia e Política; Sociedade, Natureza e Cultura; Ciência, Tecnologia e Conhecimento; Mercado, Consumo e Trabalho; Cidadania e Protagonismo e Direitos Humanos), algumas trazem mais relação com a temática defendida pela Lei nº 10.639/2003, como Cidadania e Protagonismo e Direitos Humanos.

Essas unidades buscam preparar o estudante para um posicionamento reflexivo sobre temas sociais, culturais e ambientais, reconhecendo as diversidades e o contexto em que está inserido, abordando questões fundamentais para a compreensão do racismo e da História da África ao valorizar a diversidade e o respeito às diferentes identidades e narrativas culturais.

Outro subtópico relevante é o que trata das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Este as apresenta na sua integralidade. É importante porque é a partir delas que são construídos os demais elementos do currículo, como as habilidades e os objetos de conhecimento. Estas são:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Pernambuco, 2021, p. 298).

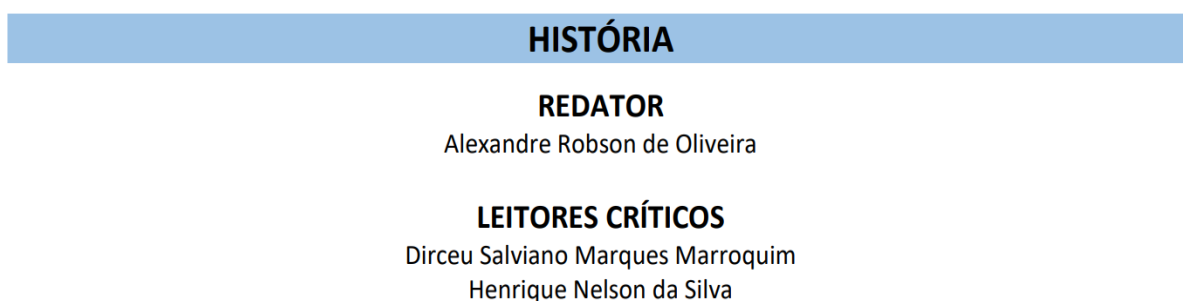
Conforme os dispositivos legais, a organização do Currículo de Pernambuco para a etapa do Ensino Médio dispõe de uma parte referente à Formação Geral Básica, que é comum para todos os estudantes. Nela, a partir das competências e habilidades propostas pela BNCC, são desdobradas habilidades específicas de Pernambuco, por componente curricular (Pernambuco, 2021, p. 60).

Uma crítica que se impõe ao currículo é o fato de ele estar baseado em competências. No entanto, reconhece-se que houve avanços em relação às novas habilidades propostas pelo Estado. Para uma análise mais abrangente, seria essencial identificar os principais autores e colaboradores responsáveis pela

reestruturação do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio. Nos seminários⁴² realizados em 2020, conforme registrado no documento oficial, é inegável que houve participação popular no processo de elaboração e reformulação do currículo.

Ao final do Currículo, tem-se os nomes dos envolvidos na reformulação. Para o componente específico de História, que faz parte da Base, este teve como redator Alexandre Robson de Oliveira, e como leitores críticos Dirceu Salviano Marques Marroquim e Henrique Nelson da Silva, conforme apresentado abaixo:

Figura 7 – Redator e leitores críticos do componente de História do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio



Fonte: Pernambuco (2021, p. 675).

Como colaboradores do componente de História⁴³ da Formação Geral Básica

⁴² Foi solicitada, via ofício (anexo), a disponibilização dos registros dos seminários realizados durante a reestruturação do Currículo em 2020, contudo, até o momento não houve resposta por parte dos órgãos responsáveis. O acesso a essas informações permitiria identificar os participantes, suas respectivas representações e as propostas apresentadas durante o processo, contribuindo para uma análise mais detalhada da construção curricular. Especificamente, essas informações seriam fundamentais para compreender as discussões e deliberações referentes ao currículo de História, permitindo avaliar de que forma as contribuições foram incorporadas e quais perspectivas orientaram a formulação dos conteúdos dessa disciplina.

⁴³ Águida Maria de Sá Magalhães, Alessandro Rodrigues de Farias, Allan Melky de Lima, Ana Menandro Marques, Ana Rosa da Silva Santana, Anderson Farias da Silva, André José do Nascimento, André Luiz Monteiro, Andrea da Silva Moreira, Anna Darlene Bastos da Silva, Antônio Barros de Aguiar, Antônio Marcos Coutinho, Antônio Silva Neto, Artur Cavalcanti Vanderlei de Souza, Aureliano Soares Guedes, Bartolomeu Edgar de Lima Santana, Breno Lisboa, Carlos Magno Moraes Simões, Célio Dias Pinto Neto, Civane Dinancy Alves Torres, Creso Nuno Moraes de Brito, Daniel José Ramos da Silva, Danielle Cristiane Alves Monteiro, Edison Antônio da Silva, Elias Francisco Brasileiro, Elizangela de Lima Meneses Silva, Érica Suellen Rodrigues Pimentel Matos, Jene Cabral Felix, Joao Paulo de Lemos, Johnson Mastroiane de Souza, José Arânio Marques de Melo, José Adrolo Pereira Luna, José Claudemiro Vilaça de Lima, José Ricardo de Carvalho Ventura, Josicélia Calixto de Sousa, Juscilea Alves Arcanjo, Jussara Santana de Araújo, Katia Maria de Souza, Leonardo Miranda Alencar Parente, Luciana Xavier Viana, Márcia Elizabeth Mota Jordão, Maria Aparecida da Silva, Maria da Glória Borges da Costa Rocha, Maria de Lourdes Ferrão Castelo Branco, Maria Helena Rodrigues Mota da Silva, Natanael de Souza Campos, Nivea Maria de Andrade Silva, Núbia Novaes Menezes, Quitéria Soares Bezerra, Reenner Joséfa da Silva, Roberto Carlos Bezerra da Silva, Rogério Severino Dantas de Lima, Sandra Maria Ferreira Leite, Selma Borges da Silva, Erivânia Azevedo Lopes, Felipe Pedro Leite de

(FGB), temos também, ao final do documento curricular, a listagem com os nomes dos participantes. Conforme defende o Currículo, este foi produzido de forma colaborativa conforme apresentado na introdução.

Figura 8 – Excerto da Introdução do Currículo do Ensino Médio de Pernambuco

Nessa perspectiva, este documento curricular foi elaborado a partir de muitas escutas e muita colaboração, envolvendo todas as escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco, em diversos momentos de discussão, desde as primeiras versões, quando em 10 de maio de 2019 realizou-se o Dia D da Base do Ensino Médio. Ainda em relação a FGB, foram realizados em julho de 2020 três seminários regionais *online*, em função da pandemia do novo coronavírus, com 1.045 participantes, envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o ensino médio, além de representantes dos municípios de Bonito e Tuparetama que também ofertam esta etapa, e técnicos das áreas de conhecimento das Gerências Regionais de Educação (GRE). Em relação aos Itinerários Formativos (IF), foram realizados quatro seminários, em formato semelhante ao da FGV, entre os meses de setembro de outubro de 2020, envolvendo além dos atores listados anteriormente, representantes de Instituições de Ensino Superior, Sindicato dos professores e Conselho Estadual de Educação, com 1.383 participantes. Foram realizadas ainda consultas públicas sobre a Formação Geral Básica e as propostas de Itinerários Formativos com mais de 22.208 contribuições.

Fonte: Pernambuco (2021, p. 16).

Do mesmo modo ocorreu em relação aos Itinerários Formativos. Como última informação foi posto, no Currículo, o nome dos partícipes colaboradores dos Itinerários Formativos Área do Conhecimento História.⁴⁴

Araújo, Felipe Pedro Leite de Araújo, Fernando Alves Ferreira, Filipe Lopes da Silva, Francisca Edna Alencar de Sousa, George José Rodrigues de Melo, Gílson Soares de Sá, Givanildo Pacheco de Aquino Filho, Jaqueline de Souza, Sheila Magda Ferreira de Holanda Egito, Sheila Maria Pereira de Lima, Telma Rejane Brito dos Santos, Thaisiny Keturu de Oliveira Costa, Tony Hercules Ferreira dos Santos, Valdeílde Rodrigues Bezerra, Vera Cheila Lima Nogueira, Waldilma Batista de Santana, Zilma Maria da Silva, Zorayda Maria Carneiro de Almeida Souza (Pernambuco, 2021, p. 682-683).

⁴⁴ Aguida Maria de Sá Magalhães, Ana Mendonça Marques, Ana Rosa da Silva Santana, André José do Nascimento, Andrea da Silva Moreira, Antônio Manuel da Silva Junior, Antônio Silva Netto, Artur Cavalcanti Vanderlei de Souza, Bartolomeu Edgar de Lima Santana, Benilton Gomes da Silva, Breno Almeida Vaz Lisboa, Carlos Magno Moraes Simões, Célio Dias Pinto Neto, Cícera Rosiclé Mota Ferreira, Cíleno Paz de Lima, Creso Nuno Moraes de Brito, Dayana Ravane Santos da Silva Sales, Dilson José Marques Guedes, Edinício Francisco da Cruz, Elizangela de Lima Menezes Silva, Erivania Azevedo Lopis, Fernando Alves Ferreira, Filipe Lopes da Silva, Flaviano de Carvalho Callou, Francisca

Em relação aos colaboradores, intencionava saber quais entidades e quais grupamentos estes representavam, mas não tive acesso aos materiais (seminários, atas) realizados em função da reorganização. Oficiei à Secretaria de Educação do Estado, mas não tive retorno.

Nesses trechos se mostra uma significativa participação de pessoas na reformulação do currículo. Importa saber se a reformulação do currículo trouxe mudanças de conteúdos/perspectivas que contribuam para uma educação antirracista em relação ao currículo anterior.

No organizador curricular por bimestre da Formação Geral Básica (FGB), que se inicia na página 303, o primeiro componente curricular a ser detalhado é o de História. Este encontra-se disposto em um quadro resumo que está dividido por ano (1º ano, 2º ano e 3º ano), sendo que cada ano é dividido em quatro bimestres. Cada bimestre, por sua vez, apresenta: habilidades de área da BNCC; habilidades específicas dos componentes e objetos de conhecimento, conforme figura abaixo:

Edna Alencar e Sousa, George José Rodrigues de Melo, Gilson Soares de Sá, Gracy Kele Miranda de Brito Gonçalves, Hugo dos Santos Fernandes, Ivana Carla Soares Pereira, Jane Kele Paulino de Oliveira, Jaqueline de Souza, Jecson Freire Araujo Agra, Jene Cabral Felix, João Eduardo Costa Neto, João Paulo de Lemos, Johnson Mastroiane de Souza, José Claudemiro Vilaça de Lima, José Ricardo de Carvalho Ventura, Joseane Pires dos Santos, Josiéda Calixto de Sousa, Josivan de Araújo Alves, Jucelio Alves Arcanjo, Jussara Santana de Araújo, Katia Maria de Souza, Leonardo Miranda Alencar Parente, Luciana Xavier Viana, Márcia Elizabeth Mota Jordão, Maria Aparecida Martins, Maria da Glória Borges da Costa Rocha, Maria de Lourdes Ferrão Castelo Branco, Maria do Socorro Teodoro da Silva, Maria Goretty Barbosa de Melo, Maria Willie Pinheiro Rosendo, Michele Guerreiro Ferreira, Nádia Izabel de Souza, Nivaldo Anelio Duarte Junior, Nívea Maria de Araújo Santana, Núbia Novaes Menezes, Quitéria Soares Beserra, Ranuzia Cléia Vanderlei Souza, Reenner Josefa da Silva, Roberto Carlos Bezerra da Silva, Rogério Severino Dantas de Lima, Sheila Magda Ferreira de Holanda Egito, Telma Rejane Pinto dos Santos, Thatiany Ketura de Oliveira Costa, Tony Hércules Ferreira dos Santos, Valdenice Rodrigues Beserra, Vera Cheila Lima Nogueira, Verônica Dionísia Mariano de Lima, Waldilma Batista de Santana, Wyra Dark Alves da Silva, Zoraylda Maria Carneiro de Almeida Souza.

Figura 9 – Excerto do organizador curricular bimestral do Currículo do Ensino Médio de Pernambuco

HISTÓRIA - ORGANIZADOR CURRICULAR

HISTÓRIA		
1º ANO		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS101HI01PE) Analisar diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento, considerando as memórias individuais e coletivas, as críticas das fontes históricas e as diferentes correntes teórico-metodológicas do campo historiográfico.	Introdução aos estudos históricos

Fonte: Pernambuco (2021, p. 303).

Procuo identificar qual dessas habilidades apresentadas, tanto as da BNCC quanto as específicas do Currículo de Pernambuco e seus respectivos objetos de conhecimento, dispostos nos três anos do Ensino Médio, abordam as questões raciais de modo a contribuir para a construção de uma educação antirracista e, desse modo, combativa da estrutura colonial.

A análise contempla a dimensão quantitativa. Nesta procuro saber quantas dessas competências, habilidades e objetos de conhecimento tratam de conteúdos relativos à História e à Cultura da África e Afro-Brasileira, assim como determina a Lei nº 10. 639/2003.

Acerca da Formação Geral Básica, e relativo às competências, habilidades específicas e objetos de conhecimento, o currículo, por meio de seu organizador curricular dispõe, conforme Silva (2024), da seguinte forma:

Figura 10 – Análise de conteúdos e habilidades do Organizador Curricular de História por série do Ensino Médio

ANÁLISE DO ORGANIZADOR CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO					
	AULAS ANUAIS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS LISTADOS	HABILIDADES PRETENDIDAS	ÁREAS DESENVOLVIDAS
1º ANO	40	16	24	7	5
2º ANO	80	12	28	7	4
3º ANO	40	20	41	9	5

Fonte: Silva (2024, p. 153).

Das 23 habilidades existentes no currículo, quantas tratam explicitamente das questões ligadas à História e Cultura da África e Afro-Brasileira? Para uma melhor definição de tal informação, é importante olhar para os objetos de conhecimento e conteúdos listados, considerando que estes afunilam ainda mais aquilo que o professor utiliza em seu dia a dia para produzir seu planejamento. As habilidades definidas pela BNCC e as do próprio Currículo de Pernambuco são bastante amplas e abrem a possibilidade de se trabalhar, em muitas delas, elementos que promovem uma educação para as relações étnico-raciais. Contudo, quando se afunila para definir os objetos do conhecimento, o currículo tem de fazer, e faz, uma escolha por determinados objetos.

É nesse ponto que se constrói, ou não, um currículo que aborda a diversidade, a diferença, e que se propõe decolonizado. Isso porque, pela quantidade de tempo que se dispõe para trabalhar tais objetos, é praticamente inviável que se mediem todos os objetos do conhecimento dispostos para o bimestre/trimestre ou para o ano, principalmente de forma que produza reflexões por meio de debates e experiências sensíveis.

Como professor percebo que, do currículo à prática efetiva de sala de aula, há a criação de um círculo vicioso que se retroalimenta, a ponto de perpetuar o modelo de currículo eurocêntrico vigente há décadas. Explico: embora o professor tenha certa autonomia para planejar e executar suas aulas, procurando as “brechas” que o currículo possui, ele é forçadamente preso ao que a infra e supraestrutura do sistema capitalista cobra. No topo está a necessidade de suprir as cobranças pelo desenvolvimento econômico do país. Para isso os discentes devem ser preparados para as grandes avaliações externas, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que define Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no caso de Pernambuco o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), entre outras.

Portanto, o currículo prioriza, de antemão, os aspectos voltados ao econômico/profissional. No campo da Formação Geral Básica do Ensino Médio do Currículo de Pernambuco, no componente de História, foi observado que a temática relativa às questões raciais e à História e Cultura Afro-Brasileira aparecem conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 - Objetos de conhecimento, habilidades específicas dos componentes – PE que tratam explicitamente de conteúdos voltados aos povos africanos e afro-brasileiros

COMPETÊNCIA 01 (BNCC)		
Ano	Objetos de Conhecimento	Habilidade Esp. dos Componentes – PE
2º ano	África e o tráfico transatlântico.	EM13CHS103HI03PE
1º ano	A África do século VII ao XVI.	EM13CHS104HI04PE
COMPETÊNCIA 03 (BNCC)		
1º ano	Primeiras civilizações, Civilização Mali e Hindu.	EM13CHS301HI08PE
COMPETÊNCIA 04 (BNCC)		
2º ano	Passagem do trabalho escravo ao trabalho assalariado no Brasil.	EM13CHS401HI10PE
COMPETÊNCIA 05 (BNCC)		
2º ano	Religiões orientais e de matizes africanas. Movimento abolicionista no Brasil, luta e resistência dos povos escravizados.	EM13CHS503HI15PE
COMPETÊNCIA 06 (BNCC)		
2º ano	Abolicionismo.	EM13CHS601HI17PE
3º ano	Independência das colônias africanas e asiáticas.	EM13CHS603HI19PE
2º ano	Conjuração Baiana.	EM13CHS605HI21PE
3º ano	Nova Ordem Mundial: pautas ambientais e proteção ao meio ambiente e os territórios tradicionais	EM13CHS305HI23PE

Fonte: Próprio autor, 2024.

Em termos quantitativos, entendo que há um avanço no trato do tema educação para as relações étnico-raciais, conforme defendido pela Lei nº 10. 639/2003. Das 23 habilidades específicas dos componentes, inseridas no currículo, apenas 9 tratam explicitamente de conteúdos voltados aos povos africanos e afro-brasileiros. Ou seja, em termos percentuais, isso equivale a menos de 40% do currículo de História na Formação Geral Básica.

Mas isso diminuiu quando analisamos a proporcionalidade dos conteúdos, conforme apresentados no quadro. Conteúdos listados são 93, enquanto os que se referem à temática em questão são apenas 10. Isso corresponde a menos de 11% do total de conteúdos que fazem referência direta a temas ligados à História e Cultura Afro-Brasileira e às questões raciais do povo negro.

Contudo, as habilidades e conteúdos que abordam as questões raciais relacionadas ao povo afro-brasileiro, embora correspondam a percentuais que chegam a 40% e 11%, respectivamente, não são tratados de forma isolada em cada habilidade ou conteúdo. Quando aparecem, estão acompanhados de outros aspectos a serem desenvolvidos, integrando-se a diferentes temáticas dentro da mesma habilidade.

É importante ressaltar que, para além desses objetos de conhecimento que tratam explicitamente da temática, outros têm a potencialidade de aprofundar os estudos sobre temas ligados à história e à cultura do povo negro. Comportar a diversidade que é a sociedade no âmbito de um documento como o currículo de um estado plural como Pernambuco não é tarefa fácil. Mas os tempos hodiernos exigem que assim seja. Segundo Gimeno Sacristán:

Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (Sacristán, 2001, p. 123-124).

A modernidade/colonialidade imposta pelos primeiro-mundistas nos impõe uma realidade de luta permanente a fim de construirmos uma educação que transcenda aquilo que, em grande medida foi e é, uma educação eurocêntrica.

Muitas vezes um objeto do conhecimento é genérico e engloba vários outros, como por exemplo: primeiras civilizações. Como sabemos, dentro deste tópico há várias civilizações como sumérios, acádios, babilônicos, assírios, egípcios etc.

Além de uma análise quantitativa, creio que é necessário, a fim de alcançar o objetivo proposto para o capítulo, uma análise de viés qualitativo das habilidades específicas dos componentes e objetos de conhecimento, visto que, a depender do que tratam tais habilidades e objetos de conhecimento, eles podem ou não contribuir para que este seja um currículo construído numa perspectiva do multiculturalismo

interacional.

Conforme o quadro 1, e seguindo a ordem dos anos (1º, 2º e 3º), a primeira Habilidade Específica dos Componentes e o primeiro objeto de conhecimento a tratar explicitamente sobre a História de África é a: EM13CHS104HI04PE:

Compreender o significado histórico dos patrimônios culturais materiais e imateriais e sua função identitária na construção de diferentes grupos em variados tempos e espaços, destacando o patrimônio cultural material e imaterial de Pernambuco (Pernambuco, 2021, p. 303).

E tem como objeto de conhecimento "A África do século VII ao XVI" (Pernambuco, 2021, p. 303). Destinado ao 1º ano, ele apresenta uma abordagem inicial sobre a história africana. Embora não aborde períodos anteriores, ele é uma escolha acertada, pois permite introduzir conceitos fundamentais para a construção de um entendimento mais amplo sobre a História da África, além de oferecer uma base inicial que pode ser expandida em etapas posteriores, promovendo o desenvolvimento gradual do conhecimento histórico.

A segunda Habilidade Específica dos Componentes, também direcionada ao primeiro ano é a EM13CHS301HI08PE:

Compreender a historicidade de experiências socioculturais do cotidiano: costumes, hábitos, tradições, valores, modos de viver, conviver e trabalhar característicos dos diferentes grupos, considerando as suas peculiaridades (Pernambuco, 2021, p. 303).

E tem como objetos de conhecimento "Primeiras civilizações, Civilização Mali e Hindu" (Pernambuco, 2021, p. 303). O estudo das primeiras civilizações, especialmente a civilização do Mali, é fundamental para compreendermos as raízes culturais do Brasil, dado o impacto da diáspora africana na formação da sociedade brasileira. Civilizações como Mali, com seu legado em educação (*Timbuktu*), comércio e cultura, revelam a riqueza e sofisticação das sociedades africanas pré-coloniais, rompendo com narrativas eurocêntricas. Incluir essa perspectiva no currículo ajuda os estudantes a reconhecerem a influência africana nas tradições, na linguagem e na resistência cultural no Brasil.

Como terceira Habilidade Específica dos Componentes, o currículo lista a EM13CHS103HI03PE:

Problematizar e contextualizar construções discursivas naturalizadas tais como democracia racial e de gênero, meritocracia entre outras, por meio de elementos da pesquisa histórica (construção e operacionalização de categorias de análise, crítica de fontes discutir fontes e interpretação) de modo a se posicionar autonomamente frente aos desafios contemporâneos (Pernambuco, 2021, p. 305).

Tendo como objeto de conhecimento “África e o tráfico transatlântico” (Pernambuco, 2021, p. 305), ela é destinada ao segundo ano e é uma continuação. Os dois tópicos abrangem conceitos amplos que englobam uma diversidade de conteúdos históricos, culturais e sociais. A África, como berço da humanidade, possui uma riqueza cultural e histórica que transcende a visão estereotipada frequentemente abordada. O tráfico transatlântico, por sua vez, é um capítulo marcante que conecta aspectos de exploração econômica, desumanização e resistência dos povos africanos ao longo de séculos. Esses temas permitem explorar questões como colonialismo, diáspora africana, construção de identidades e o impacto do racismo estrutural até os dias atuais.

Voltada para o campo de estudo já diretamente ligado à História do Brasil vem a quarta Habilidade Específica dos Componentes (EM13CHS605HI21PE):

Compreender, tendo por fundamento as noções de fraternidade, igualdade e justiça, os direitos humanos, civis, políticos e sociais e as lutas por sua implementação como conquistas históricas de diferentes grupos, destacando as lutas por direitos no Brasil desde a Proclamação da República até os dias atuais (Pernambuco, 2021, p. 307).

Esta traz como objetos de conhecimento a “Revolução Pernambucana de 1817 e a Conjuração Baiana” (Pernambuco, 2021, p. 307), dois movimentos de importância para a compreensão das lutas dos povos afro-brasileiros. A habilidade (EM13CHS605HI21PE) propõe uma reflexão profunda sobre os conceitos de fraternidade, igualdade e justiça, articulando-os às lutas por direitos humanos, civis, políticos e sociais. Ao tomar como objeto de conhecimento a Revolução Pernambucana de 1817 e a Conjuração Baiana (1798), essa habilidade permite resgatar a história de movimentos que, embora inseridos em contextos coloniais, já traziam em seu cerne ideais de liberdade e igualdade que questionavam as estruturas opressoras da época, incluindo o racismo e a escravidão. Esses movimentos, liderados por setores populares e com significativa participação de negros, indígenas e mestiços, evidenciam a luta histórica por direitos e justiça social no Brasil. Ao estudá-los, é possível destacar como as reivindicações por igualdade e liberdade estiveram

presentes desde os primórdios da formação do país, contribuindo para uma educação antirracista que valoriza a resistência e a contribuição dos grupos marginalizados.

A importância dessa habilidade para um currículo decolonial reside em sua capacidade de evidenciar como as religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, foram espaços de resistência cultural e espiritual, preservando identidades e saberes ancestrais em meio à opressão colonial e escravista. Da mesma forma, ao abordar o Movimento Abolicionista e as lutas dos povos escravizados, a habilidade ressalta que a abolição não foi uma concessão das elites, mas resultado de intensas mobilizações e resistências, como os quilombos, as revoltas escravas e a atuação de abolicionistas negros, como Luís Gama e José do Patrocínio. Ao trazer essas perspectivas para o centro do debate, a habilidade contribui para descolonizar o currículo, questionando narrativas eurocêntricas e valorizando as vozes e experiências dos grupos subalternizados, o que é essencial para a formação de uma consciência crítica e antirracista.

O objeto de conhecimento “Abolicionismo” (Pernambuco, 2021, p. 307) tem como habilidade (EM13CHS601HI17PE):

Investigar as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico-raciais com destaque para a emergência de lutas etnogênicas no combate à exclusão e no fortalecimento de políticas inclusivas no contexto latino-americano dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (Pernambuco, 2021, p. 307).

O estudo do abolicionismo é essencial para entender como diferentes grupos sociais, especialmente afrodescendentes e indígenas, lutaram contra a exclusão e por direitos ao longo da história. Esse tema permite analisar as relações de poder, os conflitos, e as alianças que surgiram nesse processo.

É uma habilidade e objeto do conhecimento que abrem um leque de possibilidades para se conhecer lideranças negras que se destacaram na luta pelo fim da escravidão. Figuras como Luís Gama, Maria Firmina dos Reis, Tia Ciáta, José do Patrocínio, Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar), Luiza Mahin, André Rebouças, Teodoro Sampaio, Machado de Assis, não tiveram a visibilidade devida por muito tempo e devem ser trazidas à cena em sala de aula e em outros espaços, o que possibilita aos mais jovens uma autoidentificação com aqueles que lutaram por um mundo melhor.

Em seguida vem a habilidade (EM13CHS401HI10PE):

Compreender relações sociais entre múltiplos sujeitos históricos como elementos primordiais das transformações relacionadas aos meios de produção e organização social do trabalho, para apropriação das mudanças e permanências ao longo do tempo e os processos históricos que as desencadearam (Pernambuco, 2021, p. 306).

Ela tem como objeto de conhecimento “Passagem do trabalho escravo ao trabalho assalariado no Brasil”, que retoma o conteúdo já abordado no tópico anterior. Para essa habilidade há outros objetos de conhecimento que, desenvolvidos, tendem a atingi-la. Ambas (EM13CHS601HI17PE, EM13CHS401HI10PE) são dispostas para o segundo ano.

Esta habilidade convida à compreensão das relações sociais entre múltiplos sujeitos históricos, evidenciando que as transformações nos meios de produção e na organização do trabalho não ocorreram de forma abrupta, com a abolição, mas sim por meio de processos que mascararam a continuidade da exploração. A passagem do trabalho escravo para o assalariado ilustra como a mudança formal na legislação não garantiu a emancipação real dos afro-brasileiros, que, apesar de libertados, foram inseridos em condições de trabalho precárias e desprovidas de direitos efetivos, mantendo-se a lógica de exploração que caracterizava o período escravista.

A penúltima habilidade identificada, que trata explicitamente sobre questões raciais é (EM13CHS603HI19PE):

Compreender os processos políticos de construção da cidadania que permearam a formação dos Estados Nacionais, em diferentes regiões do mundo, particularmente a formação do Estado Nacional brasileiro, e as ações políticas, econômicas e culturais, que favoreceram a expansão territorial e formação e dissolução dos impérios coloniais e modernos (Pernambuco, 2021, p. 309).

Ela tem como objeto de conhecimento “Independência das colônias africanas e asiáticas” (Pernambuco, 2021, p. 309).

O estudo do colonialismo é essencial para compreender as desigualdades raciais que ainda marcam as sociedades contemporâneas. A habilidade (EM13CHS603HI19PE), ao analisar os processos políticos de construção da cidadania e a formação dos Estados Nacionais, permite refletir sobre como a colonização impactou a organização política, econômica e cultural de diferentes regiões do mundo. Ao abordar a independência das colônias africanas e asiáticas, percebe-se que esses processos foram marcados por lutas de resistência contra a

exploração e pelo direito à autodeterminação dos povos.

A última habilidade a tratar diretamente acerca do tema é a (EM13CHS305HI23PE):

Interpretar a criação e atuação de organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental em diferentes contextos históricos, atentando para os desdobramentos políticos, econômicos e sociais em países ou blocos econômicos para a promoção e garantia de práticas ambientais sustentáveis (Pernambuco, 2021, p. 308).

Esta tem como *Objeto de Conhecimento* “Nova Ordem Mundial: pautas ambientais e proteção ao meio ambiente e os territórios tradicionais” (Pernambuco, 2021, p. 308).

Ao propor a interpretação da criação e atuação de organismos nacionais e internacionais voltados à regulação ambiental, essa habilidade se mostra fundamental para o debate das questões étnico-raciais. Isso porque muitos povos tradicionais, entre eles comunidades quilombolas e povos indígenas, estão diretamente ligados à preservação ambiental e ao uso sustentável dos recursos naturais. Compreender os desdobramentos políticos, econômicos e sociais das práticas ambientais nos permite visibilizar as ações constantes desses grupos por seus territórios e modos de vida. Assim, tal abordagem promove uma leitura crítica da história.

Os povos afro-brasileiros, especialmente os remanescentes de quilombos, historicamente resistem à expropriação de seus espaços e à degradação ambiental. A presença dessa temática no currículo e no ensino de História possibilita que os estudantes compreendam o racismo ambiental como uma forma de desigualdade estrutural. Além disso, estimula a valorização da diversidade étnica e cultural como elemento essencial para a construção de políticas públicas sustentáveis.

No Brasil, assim como em outras ex-colônias, as heranças coloniais ainda influenciam as relações de poder e a distribuição de direitos. Dessa forma, estudar esses temas ajuda a entender a formação das identidades étnico-raciais, os desafios da inclusão.

Outro ponto que entendo ser pertinente abordar nesta análise é a representatividade de intelectuais negros, presente neste documento curricular. Na parte da Formação Geral Básica na área de CHSA, o currículo traz como referência para a discussão da parte mais teórica as indicadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Referências usadas para a construção do currículo do Ensino Médio de Pernambuco na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Autores Brancos	Autores Negros
FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. 11a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.	SANTOS, M. A Natureza do Espaço: espaço e tempo, razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, 17a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.	
MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.	
SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 8a ed. Campinas/ Autores Associados, 2003.	
SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento, Revista de educação. No 4. 2006.	

Fonte: Pernambuco (2021, p. 301).

Desses autores listados, apenas Milton Santos é uma personalidade negra. Por mais vultoso que seja, a presença de apenas uma personalidade negra nas referências de um currículo de Ciências Humanas indicia a permanência de um viés epistemológico que privilegia autores brancos, reproduzindo a marginalização do pensamento negro na construção do conhecimento acadêmico. Um currículo que se pretende antirracista não pode limitar-se a pequenas inserções simbólicas, visto que é necessário promover uma revisão estrutural que valorize efetivamente intelectuais negros e suas contribuições para diversas áreas do saber. Isso vai ao encontro do que Abdias há muito já denunciava em seus pronunciamentos no Congresso Nacional:

Quando as nossas escolas ensinam apenas que o negro veio da África como escravo, cometem e perpetuam o crime de roubar de nossas crianças a sua própria História. Pois a história da África é o retrato do povo que, durante

quatro quintos da existência do Brasil, constituiu mais de dois terços de sua população e que ainda hoje compõe uma maioria minorizada. Até hoje, nossos livros didáticos contam balelas como aquela de que os africanos aceitavam a condição escrava. Ora! A História da escravidão no Brasil é a crônica da constante e multifacetada resistência dos africanos (Nascimento, 2014, 19min42s–20min40s).

A ausência significativa dessas vozes compromete a diversidade de perspectivas e perpetua a invisibilidade de epistemologias que questionam o racismo estrutural. Dessa forma, um currículo que negligencia autores negros não pode, de fato, ser considerado antirracista, pois continua a reforçar desigualdades na produção e circulação do conhecimento. Autores como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Clóvis Moura ou outros pensadores afro-brasileiros, poderiam enriquecer o repertório teórico e crítico já na construção do currículo.

Esta dissertação não tem a pretensão de esgotar a análise dos elementos que tratam das questões raciais no currículo de História do Ensino Médio. Embora o currículo de História que faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja o foco principal desta pesquisa, é importante destacar que os Itinerários Formativos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) também abordam, em alguma medida, a temática das relações étnico-raciais. No entanto, considerando a abrangência desses itinerários e a diversidade de abordagens possíveis, optamos por apenas mencioná-los, pois uma análise aprofundada desse material exigiria um escopo de pesquisa mais amplo e detalhado.

Na área de CHSA, o currículo prevê cinco trilhas: Desenvolvimento Social e Sustentabilidade; Direitos Humanos e Participação Social; Diversidade Cultural e Territórios; Juventude, Liberdade e Protagonismo; e Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços. Dessas cinco, duas são específicas das CHSA (Direitos Humanos e Participação Social; Juventude, Liberdade e Protagonismo), enquanto as demais estão integradas às outras áreas do conhecimento. A presença da temática étnico-racial nesses itinerários, ainda que relevante, ocorre de forma transversal e interdisciplinar, o que demandaria um estudo mais aprofundado sobre sua efetiva abordagem nas escolas.

A opção por não incluir uma análise detalhada dos Itinerários Formativos justifica-se pela sua ampla diversidade de conteúdos e pela sua estrutura interdisciplinar, que extrapola os limites do currículo de História dentro da BNCC. Esses itinerários foram concebidos para oferecer percursos formativos flexíveis e

integrados entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo abordagens que, embora possam dialogar com as relações étnico-raciais, não necessariamente as centralizam. Portanto uma investigação sobre a presença e o tratamento dessas questões exigiria um estudo específico, que abrangesse tanto a estrutura curricular quanto as práticas pedagógicas adotadas em cada contexto escolar, o que ultrapassa os objetivos desta pesquisa.

O fator tempo também se apresenta como um limitador para uma análise mais ampla. Considerando que os Itinerários Formativos possuem flexibilidade curricular e podem ser organizados de forma distinta em cada rede de ensino, seria necessário um levantamento mais extenso, incluindo documentos curriculares locais, entrevistas com docentes e observação de práticas pedagógicas. Dado o escopo desta dissertação, optei por concentrar a investigação na Base Nacional Comum Curricular e no currículo de História.

A análise do currículo de História do Ensino Médio de Pernambuco evidencia avanços na abordagem das relações étnico-raciais, especialmente ao incluir habilidades e objetos de conhecimento voltados para a História e Cultura Afro-Brasileira. Entretanto, se pode observar que essa inclusão ainda ocorre de forma limitada e fragmentada, sem garantir uma presença contínua e estruturada ao longo dos três anos do Ensino Médio. A Lei 10.639/2003 representa um marco legal fundamental, mas sua implementação ainda esbarra em desafios, como a falta de clareza nos direcionamentos curriculares e a ausência de uma abordagem decolonial que efetivamente desconstrua a centralidade eurocêntrica na historiografia ensinada nas escolas.

O exame das competências e habilidades do currículo revela que, embora existam menções explícitas a conteúdos relacionados à História Africana e Afro-Brasileira, a quantidade de temas abordados é reduzida em relação ao conjunto total de conteúdos propostos. A representatividade da população negra no currículo ainda é desigual, pois ainda são poucas as referências de personalidades negras.

Percebe-se que conceitos substantivos, como o tráfico transatlântico e a escravidão, muitas vezes reforçam uma narrativa que associa a trajetória negra apenas ao sofrimento e à subalternidade. Há carência de maior destaque para as contribuições dos afro-brasileiros em diversas esferas da sociedade, como política, cultura e economia, além da inclusão de agentes históricos negros que foram fundamentais na luta pela liberdade e cidadania no Brasil.

Embora haja iniciativas recentes, como formações e cartilhas disponibilizadas pela rede estadual, essas ações ainda se mostram insuficientes para garantir uma mudança estrutural na abordagem da educação antirracista. O enfrentamento dessa questão exige políticas educacionais mais robustas e contínuas.

O currículo de História atual mantém um modelo de ensino fortemente influenciado por avaliações externas, como o ENEM, o que limita o aprofundamento de temas fundamentais como os voltados ao estudo na população negra e indígena. A pressão para garantir bons desempenhos nos exames padronizados acaba por direcionar os esforços pedagógicos para conteúdos mais pragmáticos, reduzindo a possibilidade de discussão e reflexão sobre as relações raciais no Brasil. Essa lógica reforça a necessidade de uma reestruturação curricular que permita maior representatividade e autonomia aos professores no desenvolvimento de suas aulas, priorizando a formação cidadã e a desconstrução de paradigmas excludentes.

Arroyo (2013, p. 11), enfatiza a importância de um currículo que reflita as diversidades culturais e sociais, promovendo a representatividade e a autonomia dos professores, e a não imposição de currículos padronizados que não consideram as especificidades de grupos como indígenas, quilombolas, populações rurais e LGBTQIA+, destacando a necessidade de um currículo que respeite e valorize essas diferenças. Ressalta-se o papel dos professores como sujeitos de saberes e direitos, defendendo que eles devem ter autonomia para adaptar o currículo às realidades de seus alunos, visando uma formação cidadã que desconstrua paradigmas excludentes.

Diante dessas considerações é evidente que o currículo de História do Ensino Médio de Pernambuco precisa avançar na construção de uma educação efetivamente antirracista. A ampliação do espaço dedicado à História e Cultura Afro-Brasileira, a valorização de intelectuais negros e a incorporação de perspectivas decoloniais são passos fundamentais para garantir que o ensino de História seja uma ferramenta de transformação social, posto que o currículo deve ser um instrumento de resistência e empoderamento.

4. CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, ENSINO DE HISTÓRIA E O ANTIRRACISMO: OUTROS CAMINHOS E PROPOSTAS PARA OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a educação setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (Milton Santos, 2007, p. 154).

O objetivo deste capítulo é apresentar um material que sirva de suporte aos professores de História. Este material em formato de um caderno pedagógico, foi construído a partir das reflexões da pesquisa de dissertação *O currículo de história do ensino médio de Pernambuco: recontando a Era Vargas no ensino de história na perspectiva dos afro-brasileiros*, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ofertado pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Portanto, intenciona servir de material suplementar para as aulas dos docentes de História da rede estadual de Pernambuco e de professores das demais redes que o julguem adequado.

O intento aqui é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem sobre o objeto de conhecimento (Era Vargas) de maneira a ampliá-lo e, ao mesmo tempo, indicar como podemos problematizar à experiência histórica dos afro-brasileiros no currículo de História do Ensino Médio de Pernambuco, contribuindo assim para a promoção de uma educação antirracista.

A decisão de selecionar um único objeto de conhecimento, como a Era Vargas, baseia-se em uma série de fatores práticos e pedagógicos. Em primeiro lugar, o currículo é extenso e o tempo disponível para o estudo é limitado, o que inviabiliza uma abordagem de vários objetos de conhecimento, senão de forma superficial. Ao concentrar-se em um único período, é possível explorá-lo com maior profundidade, garantindo uma compreensão mais sólida e detalhada dos processos históricos envolvidos. Além disso, a habilidade relacionada à Era Vargas abre um leque de possibilidades de abordagem, permitindo analisar diferentes dimensões, como política, economia, cultura e sociedade, de maneira interconectada.

Outro ponto relevante é que a Era Vargas compreende um período de 15 anos da História do Brasil, o que oferece um recorte temporal significativo para análise. Esse intervalo permite estudar transformações estruturais e suas consequências de forma mais clara e organizada. Trabalhar com apenas um objeto de conhecimento

facilita a imersão em suas particularidades, sem dispersar a atenção em múltiplos temas, o que poderia comprometer a qualidade da investigação. Dessa forma, creio que a escolha é acertada, visto que não é uma limitação, mas uma estratégia para garantir um estudo mais focado e aprofundado, capaz de abranger as complexidades inerentes ao período selecionado.

A história dos afro-brasileiros no currículo e nos demais materiais didáticos escolares tradicionalmente foi abordada de forma reducionista, limitando-se quase exclusivamente ao viés da escravidão, conforme Conceição:

[...] os conteúdos sobre africanos e afro-brasileiros, nos manuais de História do Brasil analisados, gravitam em torno de um só processo histórico, o escravista. E se inscrevem sob duas dimensões estruturantes, em termos de conteúdo e ângulos da abordagem: a escrita e a imagética (Conceição, 2015, p. 85).

Esses não aprofundavam as contribuições culturais, sociais e políticas dessa população para a formação do Brasil. Como aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003) em *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*:

[...] a própria saga do Grupo Palmares, pioneiro na ideia do Vinte de Novembro, nos traz como simbolismo a recuperação desse passado pela ótica de quem travou e vem travando a batalha pela construção de um outro imaginário social que resgata os verdadeiros protagonistas desta parte da história do Brasil. O Quilombo dos Palmares foi a primeira grande ação afirmativa de busca da liberdade e da igualdade racial (Silva; Silvério, 2003, p. 11).

Essa abordagem simplista não apenas reforça estereótipos negativos, mas também ignora a complexidade e a riqueza da experiência afro-brasileira, que vai muito além do período escravocrata. Ao reduzir a história dos Negros à escravidão, o currículo escolar perpetua uma visão unilateral e incompleta, que desconsidera as múltiplas dimensões da cultura afro-brasileira, suas tradições, suas lutas por direitos e sua influência em diversos aspectos da sociedade brasileira. Dessa forma, é urgente repensar a forma como a história dos afro-brasileiros é ensinada, garantindo que ela seja abordada de maneira mais ampla e inclusiva, reconhecendo sua importância e protagonismo na História do Brasil.

Repensar a História do Brasil no pós-abolição é essencial para construir um ensino de História mais inclusivo e representativo, que valorize a contribuição dos

povos negros e indígenas na formação do país. Durante muito tempo, a História foi contada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, silenciando culturas, resistências e saberes fundamentais. Incluir efetivamente esses protagonistas na narrativa histórica permite compreender como a ausência de políticas de reparação manteve desigualdades que persistem até hoje. Assim, revisar o ensino da História não é apenas um ato de justiça, mas um passo essencial na construção de uma nova cosmovisão.

Esse período, embora marcado por avanços significativos nas políticas públicas educacionais, revela um dualismo profundo no que diz respeito ao tratamento dado aos afro-brasileiros. Por um lado, houve uma expansão do sistema escolar público, que, em tese, deveria beneficiar todos os segmentos da população, incluindo os historicamente marginalizados. No entanto, como aponta Jerry Dávila (2006, p. 13), essa expansão foi permeada por um discurso que reforçava a inferioridade dos alunos pobres e de cor, estigmatizando-os como "doentes, problemáticos e de limitado potencial intelectual e cultural".

Essa visão, influenciada pelo racismo científico e pela eugenia, conforme defendido por Lilian Schwarcz (1993) em *O espetáculo das raças*, criou um sistema que, embora aparentemente inclusivo, perpetuava desigualdades raciais e sociais. Assim, a educação, que deveria ser um instrumento de ascensão e igualdade, tornou-se também um mecanismo de exclusão, reforçando a ideia de que a "brancura" era sinônimo de progresso e modernidade, enquanto a negritude era associada à degeneração e ao atraso. Esse dualismo evidencia como as políticas educacionais da Era Vargas, apesar de suas intenções reformistas, acabaram por reproduzir e legitimar as hierarquias raciais existentes, limitando as oportunidades educacionais dos afro-brasileiros e perpetuando sua marginalização.

Além disso, a Era Vargas oferece um cenário propício para explorar as contradições e os desafios enfrentados pelos afro-brasileiros na luta por reconhecimento e igualdade. A criação de políticas públicas, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), trouxe benefícios para a classe trabalhadora, mas também evidenciou as desigualdades raciais que persistiam na sociedade brasileira. A educação, nesse sentido, emerge como um eixo central de análise, pois reflete tanto as tentativas de integração nacional quanto as resistências e reivindicações de grupos que buscavam garantir seu lugar na construção do projeto de nação. Ao escolher a Era Vargas, o objetivo é destacar como as lutas por direitos, especialmente no campo

educacional, contribuíram para moldar as bases de uma sociedade mais inclusiva, ainda que permeada por contradições e desafios não resolvidos.

4.1 O Ensino de História no Interregno 1930-1945: uma visão panorâmica sobre a exclusão da história dos afro-brasileiros

Cada período histórico possui suas particularidades, sendo fundamental considerar as concepções daqueles que o vivenciaram e construíram. No caso do ensino de História entre 1930 e 1945, é imprescindível analisar os aspectos sociais, políticos e culturais desse contexto para compreender como essa realidade influenciou a forma como a disciplina era abordada. Dessa maneira, procuro perceber de que modo esse período contribuiu para a exclusão da história dos afro-brasileiros dos currículos escolares, refletindo as ideologias e políticas educacionais da época.

A década de 1930 no Brasil foi marcada por profundas transformações sociais, impulsionadas pelo processo de urbanização e industrialização crescente. A população, majoritariamente rural no início do período, começou a migrar para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida e trabalho. No entanto, essa modernização não se refletiu em melhorias significativas para a maioria da população, especialmente para os afro-brasileiros e as camadas mais pobres, que continuavam marginalizados. A estrutura social permanecia profundamente hierárquica, reforçando desigualdades de classe e raça, enquanto o discurso do branqueamento ainda influenciava políticas públicas e práticas sociais. Somemos a isso a ideia de “Democracia Racial” que se disseminava nacional e internacionalmente nas produções de intelectuais como Gilberto Freyre (1933).

O cenário político da década de 1930 foi dominado pelo governo de Getúlio Vargas, que instituiu um regime centralizador e autoritário. O período foi caracterizado por um forte controle do Estado sobre diversas esferas da sociedade, incluindo a educação e a cultura, com o objetivo de consolidar uma identidade nacional unificada. A Constituição de 1934 trouxe algumas inovações no campo dos direitos sociais, mas o golpe de 1937 instaurou o Estado Novo, regime ditatorial que suprimiu liberdades civis, perseguiu opositores políticos e promoveu uma ideologia nacionalista que valorizava a homogeneização cultural em detrimento da diversidade.

No campo cultural, a década de 1930 foi um período de consolidação de uma identidade nacional baseada na valorização de elementos populares, mas dentro de uma perspectiva que privilegiava uma visão europeizada da cultura brasileira. O governo Vargas incentivou expressões culturais que reforçassem a unidade nacional, como a música popular e o samba, ao mesmo tempo em que buscava controlar

manifestações que destoassem desse ideal. A cultura afro-brasileira, embora presente em diversas práticas artísticas, era frequentemente folclorizada e relegada a um papel secundário. A educação, por sua vez, refletia essa política ao excluir ou minimizar a contribuição dos povos africanos e indígenas na formação do Brasil, reforçando uma narrativa eurocêntrica nos currículos escolares.

Considerando esses fatos, o ensino de História durante a Era Vargas deve ser analisado dentro do contexto em que se visava a construção de um projeto de nação no qual as políticas educacionais eram utilizadas como instrumento de sua efetivação. A educação em geral, e o ensino de História em particular, estavam voltados ao fim maior de construir uma identidade nacional. Portanto, como afirma Silva (2013) “a Era Vargas trouxe modificações significativas no que diz respeito ao controle estatal do ensino de História. As reformas Campos (1931) e Capanema (1942) empreenderam esforços no sentido da centralização das políticas educacionais” (p.2).

Abud (1993) destaca o ensino de História como um fator de coesão nacional, principalmente com os programas escolares de 1931. O ensino de História e o Estado se entrelaçaram de modo que o ensino de História formava a base ideológica do governo getulista.

Nós, professores de História, sabemos que o ensino dessa disciplina, embora busque hoje construir uma visão crítica e capacitar os alunos a lerem o mundo historicamente por meio de uma consciência histórica, além de defender um ensino que não reforce as narrativas eurocêntricas,

[...]desde que se constituiu como disciplina escolar, tem sido um instrumento de dominação ideológica, bem como as formas de organização da instrução pública. Os currículos e programas permitem que se tenha uma visão privilegiada de como estes instrumentos são manipulados pelo poder, de um modo tão mascarado que dificulta a própria percepção de tal fato (Abud, 1993, p. 173).

O ensino de História⁴⁵ nos anos trinta, por ser fruto de um contexto ideológico fortemente influenciado por ideias externas, como as ideias de nacionalismo vindas

⁴⁵ O ensino de História no Brasil, de forma irônica, foi frequentemente utilizado como instrumento ideológico a serviço das classes dominantes, ao contrário do que é frequentemente defendido por leigos ou pessoas mal-intencionadas nos dias de hoje, que afirmam que os professores de História são doutrinadores. Essa acusação ignora o fato de que a História, enquanto disciplina, sempre foi moldada para reforçar as visões de mundo das classes dominantes, como evidenciado na citação de Abud. A dominação ideológica mencionada por ele é justamente a ideologia das classes que detêm o poder, que controlam o currículo escolar para preservar seus próprios interesses, muitas vezes excluindo ou distorcendo as experiências e as narrativas de outros grupos sociais.

da Europa, tendia fortemente a inculcar nos discentes o sentimento de pertencimento à pátria.

Intelectuais de prestígio da época, como Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Licínio Cardoso e Anísio Teixeira, pensavam o sistema escolar como sendo aquele responsável por formar cidadãos e, para isso, as ideias que deviam ser veiculadas deveriam ser “as ideias civilizadas” produzidas pelas “verdadeiras elites” (Leão, 1927, *apud* Abud, 1993, p. 164).

A Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/31) reformulou a organização do Ensino Secundário, dividindo-o em duas partes: o Ensino Fundamental e o Complementar. Como salientado no “Art. 2º O Ensino Secundário compreenderá dois cursos seriados: Fundamental e Complementar” (Brasil, 1931). O primeiro oferecia uma formação geral ao estudante, enquanto o segundo era um pré-requisito para o ingresso no Ensino Superior. Essa estrutura reforçava a histórica desigualdade educacional, pois os filhos das classes mais pobres frequentemente só conseguiam cursar o Ensino Fundamental, o que os habilitava apenas para tarefas operacionais, como manusear máquinas. Já o conhecimento mais aprofundado, que conduzia a cargos administrativos no país, era acessível principalmente àqueles que podiam continuar no Ensino Complementar, perpetuando a divisão social e econômica. Organizado dessa maneira, e por orientação do Ministério da Educação e Saúde Pública, este modelo se aplicava a todas as escolas do território nacional.

Portanto, falar de ensino de História em Pernambuco na Era Vargas é falar do Ensino de História no Brasil como um todo. A ideia era unificar o discurso de maneira que ficasse coeso e doutrinasse a clientela escolar de indivíduos patriotas, conhecedores dos grandes heróis nacionais. Devido a essa reforma, a História era tida como a disciplina que formava o estudante para o exercício da cidadania.

As “instruções metodológicas” propostas por essa reforma ajudavam a explicitar o objetivo do ensino de História. Entre as finalidades estava,

[...] a formação da consciência social do aluno, e nos estudos de História que mais eficientemente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades da ordem coletiva e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas” (Hollanda *apud* Schmidt, 1957, p.18).

Por isso é possível afirmar que o ensino de História na primeira metade do século XX foi altamente excludente da história e da cultura dos afro-brasileiros. Não é

demais também ressaltar que a história dos povos originários também ficou à margem.

Os próprios professores de História da época, como Jônatas Serrano, elogiavam essas “instruções metodológicas”, pois elas estavam alinhadas com suas ideias e com a visão de uma educação mais dinâmica. Essas instruções, ao orientarem o uso de imagens e de outros elementos audiovisuais nas aulas de História, favoreciam um ensino mais visual e interativo, o que tornava o aprendizado mais acessível e interessante para os alunos. Para Serrano, essa abordagem estava em sintonia com suas convicções sobre a necessidade de modernizar o ensino, promovendo uma educação que fosse mais engajada e conectada com a realidade social e cultural da época.

A disciplina passou a ser chamada de História da Civilização e estabeleceu uma divisão da História da América e da História do Brasil em períodos semelhantes aos da História Europeia.

Na realidade, toda a sequência e a organização dos programas seguiam a visão de mundo da classe dominante assimilada pelas elites das antigas colônias – a civilização chegara ao 'Novo Mundo', quando o 'Velho Continente' dele se apossava para colonizá-lo. Portanto, não havia uma história das nações americanas, mas a história da Europa na América. A história de seus antigos habitantes, das populações escravizadas, dos homens pobres era estudada na perspectiva dos conquistadores e dos dominantes (Abud, 1993, p. 170).

Ainda persiste uma certa secundariedade e dependência da História do Brasil em relação a uma história de caráter mais geral – principalmente a francesa – relegando outras perspectivas, que são constantemente preteridas em favor das histórias mais europeizantes, ditas globais. Não por acaso, na construção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que prevaleceu no final foi algo muito mais próximo da visão tradicional.

Nesse período, o ensino de História privilegiava apenas os heróis com significados nacionais, deixando de lado aqueles associados a movimentos mais regionalizados. Personagens como Frei Caneca, Benedito José da Silva, Antônio Conselheiro e João Cândido Felisberto não eram considerados dignos de figurar no currículo escolar. Essa abordagem estava alinhada com o ideal do governo da época, que visava a centralização do poder e o enfraquecimento das oligarquias estaduais. O ensino de História, portanto, era um elemento importante para a centralização política do regime.

O ensino de História na Era Vargas, assim como outros eventos históricos, é fruto de uma conjuntura temporal e espacial, moldada pelas ideologias dominantes, tanto internas quanto externas, na sociedade brasileira. Diante disso, é essencial compreender como esse ensino se estruturava e a quem ele servia naquele contexto. É importante ressaltar que o que permanece de fora nesse cenário é o ensino da história dos afro-brasileiros. Havia movimentos significativos de reivindicação por direitos? Onde estavam as personalidades representativas desse segmento? As pessoas não questionavam a estrutura de poder vigente, formada por intelectuais e políticos que governavam o Brasil? Vale destacar que, considerando que menos de 50 anos haviam se passado desde o fim formal da escravidão, a exclusão dos afro-brasileiros do ensino de História é ainda mais notável.

Em razão desse modelo de ensino de História, mas não exclusivamente por isso, ainda enfrentamos currículos acadêmicos e escolares, além de livros didáticos, que privilegiam uma narrativa histórica que pouco nos representa. A educação continua a reproduzir uma história que, em muitos casos, exclui ou distorce a vivência e as contribuições de grande parte da população. Nesse contexto, a luta por justiça acadêmica deve ser constante, até que se alcance a plena valorização e reconhecimento daqueles que historicamente foram marginalizados e explorados. Essa luta não é apenas por uma reinterpretação do passado, mas por uma mudança profunda nas estruturas educacionais, para que a história seja finalmente contada de maneira inclusiva, justa e representativa.

4.2 Recontando a Era Vargas na perspectiva e protagonismo dos afro-brasileiros na História e na Educação

A Era Vargas (1930-1945) constituiu um período de profundas transformações na História do Brasil, marcada por mudanças políticas, econômicas e sociais que reconfiguraram o Estado e a sociedade brasileira. No entanto, a abordagem tradicional desse período, frequentemente centrada na figura de Getúlio Vargas e em suas políticas de Estado, tendeu a privilegiar uma narrativa política linear, marginalizando as experiências e os protagonismos de diversos grupos sociais que também foram agentes ativos nesse contexto histórico. Nesse caderno, propomos uma revisão crítica desse recorte historiográfico, descentralizando a análise da figura de Vargas e

direcionando o foco para as dinâmicas sociais, culturais e políticas que envolveram os movimentos afro-brasileiros durante esse período.

O objeto de conhecimento central desse caderno pedagógico é a “Era Vargas”, mas na perspectiva das lutas e movimentos afro-brasileiros, ressaltando a cultura, a resistência e a identidade. Ao adotar essa abordagem, busco não apenas problematizar o lugar de destaque que a historiografia tradicional atribui à figura de Vargas, mas também evidenciar como os grupos sociais, em especial a população afro-brasileira, atuaram como sujeitos históricos, construindo estratégias de resistência e afirmação cultural em um contexto de intensas transformações nacionais.

Um dos eixos centrais dessa proposta é a análise dos movimentos negros da época, com destaque para a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931. A FNB emergiu como uma das primeiras organizações a lutar sistematicamente pelos direitos civis, políticos e sociais da população negra, articulando demandas por igualdade racial, acesso à educação e valorização da cultura afro-brasileira. A luta pela educação, em particular, revela-se como um aspecto fundamental, uma vez que a população negra enfrentava barreiras estruturais que limitavam seu acesso à escolarização e à ascensão social. A atuação da FNB e de outros grupos afro-brasileiros evidencia que, mesmo em um contexto de centralização política e de tentativas de homogeneização cultural pelo estado varguista, esses movimentos mantiveram viva a resistência e a reivindicação por direitos e reconhecimento.

Porém, não podemos esquecer que, como movimento imerso num contexto de forte religiosidade, ideias eugênicas e pulsão das ideias fascistas, a Frente Negra Brasileira bebia desses pensamentos, de maneira que estava mais próxima, por exemplo, das Ideias da Ação Integralista Brasileira, do que da própria Aliança Nacional Libertadora (ANL). Trabalhos como o de Oliveira (2005) *Quem é a “Gente Negra Nacional”?* *Frente Negra Brasileira e A Voz da Raça (1933-1937)* nos dão uma melhor noção dessa relação.

A proposta aqui apresentada visa, portanto, deslocar o objeto de conhecimento de um lugar de prescrição historiográfica, que tende a reproduzir narrativas hegemônicas centradas na figura de Vargas, para um lugar de problematização e descentralização. Dessa forma questiono: o que a narrativa tradicional sobre a Era Vargas deixa de fora em relação à experiência histórica dos afro-brasileiros? Como a história oficial silencia o protagonismo e as lutas dos afro-brasileiros? Ao trazer essas

questões para o debate, busco evidenciar que a história do período não pode ser compreendida apenas a partir das ações do Estado, mas também pelas práticas e resistências dos grupos sociais que construíram suas próprias trajetórias dentro desse contexto.

Para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, este caderno inclui materiais de referência contextual, como textos acadêmicos, documentos históricos e sugestões de atividades práticas. Além disso, dedicamos uma seção específica à imprensa negra, com links e textos que permitem explorar como veículos como O Clarim d'Alvorada e A Voz da Raça foram espaços fundamentais de resistência, afirmação identitária e disseminação de ideias antirracistas. A imprensa negra, nesse sentido, não apenas refletia as demandas da comunidade afro-brasileira, mas também atuava como um instrumento de mobilização e conscientização política. Já no século XIX se tem jornais e periódicos que circulavam representando a população negra como por exemplo o jornal "A Coisa", estudado por Pereira (2016, p. 9) "periódico semanal, editado na capital e também distribuído no interior baiano do final da década de 1897 até início da década de 1904, é rico por suas ilustrações e pelo conteúdo satírico, humorístico e crítico assinado por seus redatores".

A fundamentação historiográfica e social que sustenta esta proposta baseia-se em estudos que destacam a importância de abordar as questões raciais de forma transversal no ensino de História. Ao descentralizar a figura de Vargas e priorizar a análise dos grupos sociais, não apenas ampliamos a compreensão do período, mas também contribuímos para a formação de cidadãos críticos, capazes de reconhecer a diversidade e a complexidade que constituem a História do Brasil.

Em síntese, esta proposição didática busca oferecer aos professores ferramentas para trabalhar a Era Vargas de maneira crítica e inclusiva, destacando a centralidade das lutas e movimentos afro-brasileiros na construção da história do país. Ao descentralizar a análise política tradicional e priorizar os grupos sociais, espero contribuir para uma educação histórica que valorize a pluralidade de vozes e experiências, com especial atenção para a atuação da Frente Negra Brasileira e a luta pela educação da população negra, elementos essenciais para compreender as dinâmicas sociais e culturais do período.

Nesse sentido, busco promover a integração curricular, ainda que de forma extraoficial, com a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. A proposta é criar pontes

entre o conteúdo tradicional e as contribuições históricas, culturais e sociais dos afro-brasileiros, de modo a preencher as lacunas deixadas por um currículo que, como mostrado no segundo capítulo, ainda não é efetivamente antirracista. Ao desenvolver esses recursos pedagógicos, que valorizam essas narrativas, pretendo facilitar o trabalho do professor, ofertando uma ferramenta que permite abordagens mais inclusivas e críticas desse objeto de conhecimento em sala de aula.

Essa iniciativa visa não apenas cumprir a legislação, mas também fomentar uma educação que reconheça e celebre a diversidade, combatendo o racismo e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos com as diferenças. Assim, mesmo que a mudança no currículo oficial ainda esteja em processo, essa abordagem já representa um passo importante na direção de uma prática educacional antirracista.

O objeto de conhecimento “Era Vargas” está presente no Currículo de História do Ensino Médio de Pernambuco vinculado às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do próprio Currículo do Ensino Médio, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 – A Era Vargas no Currículo de Pernambuco do Ensino Médio

OBJETO DE CONHECIMENTO Era Vargas	
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 (CHSA)	
Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	
HABILIDADE (EM13CHS602) BNCC Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.	HABILIDADE (EM13CHS602HI18PE) CPEM Identificar e contextualizar os processos de implantação das ditaduras na América Latina do século XX, com ênfase no Brasil e nos movimentos sociais pela redemocratização dos Estados-Nações latino-americanos e os impactos desses processos na vida dos seres humanos.

--	--

Fonte: Pernambuco (2021, p. 309).

Com o objetivo de ampliar e direcionar a leitura dessa competência e habilidade, proponho uma abordagem que inclua os conteúdos históricos relacionados aos povos que, ao longo da história, tiveram suas memórias e identidades omitidas e silenciadas, como os afro-brasileiros. Para isso, montei uma sequência de materiais que, temporalmente, é concomitante com as divisões tradicionais da Era Vargas. Essa abordagem busca não apenas contextualizar os processos de implantação das ditaduras na América Latina do século XX, com ênfase no Brasil, mas também destacar os movimentos sociais pela redemocratização dos Estados-Nações latino-americanos e os impactos desses processos na vida das pessoas. Ao incluir essa perspectiva, pretendo oferecer uma visão mais ampla e diversificada da Era Vargas, considerando as lutas e contribuições dos grupos marginalizados, enriquecendo assim a compreensão desse período histórico.

Apesar da nomenclatura que sugere inovação, o chamado “Novo Ensino Médio”, mantém estruturas ultrapassadas e excludentes, sobretudo no que se refere à democratização do conhecimento e à valorização de saberes plurais. O discurso da flexibilidade, presente na proposta dos Itinerários Formativos, é a continuação de modo diferente do que foi sempre praticado.

Essa reforma, na prática, promove uma racionalização do ensino com vistas a atender a demandas do mercado, esvaziando a formação humanística e a construção da cidadania plena. Autores como Frigotto (2017) e Kuenzer (2019) já alertaram que o “Novo” Ensino Médio carrega antigas lógicas de exclusão ao privilegiar uma visão tecnicista da educação, alheia às realidades socioculturais dos estudantes brasileiros – especialmente os de origem popular, negra, indígena e periférica.

Assim, questiona-se: o que há de realmente novo nessa reforma? A permanência de um currículo eurocentrado, o aprofundamento das desigualdades educacionais e a escassa presença de conteúdos antirracistas demonstram que o modelo ainda está enraizado em uma lógica colonial. Portanto, ao lado de propostas como o Caderno Pedagógico Suplementar desenvolvido nesta pesquisa, urge pensar não apenas práticas, mas também estruturas curriculares que efetivamente desconstruam a colonialidade do saber e promovam a justiça curricular.

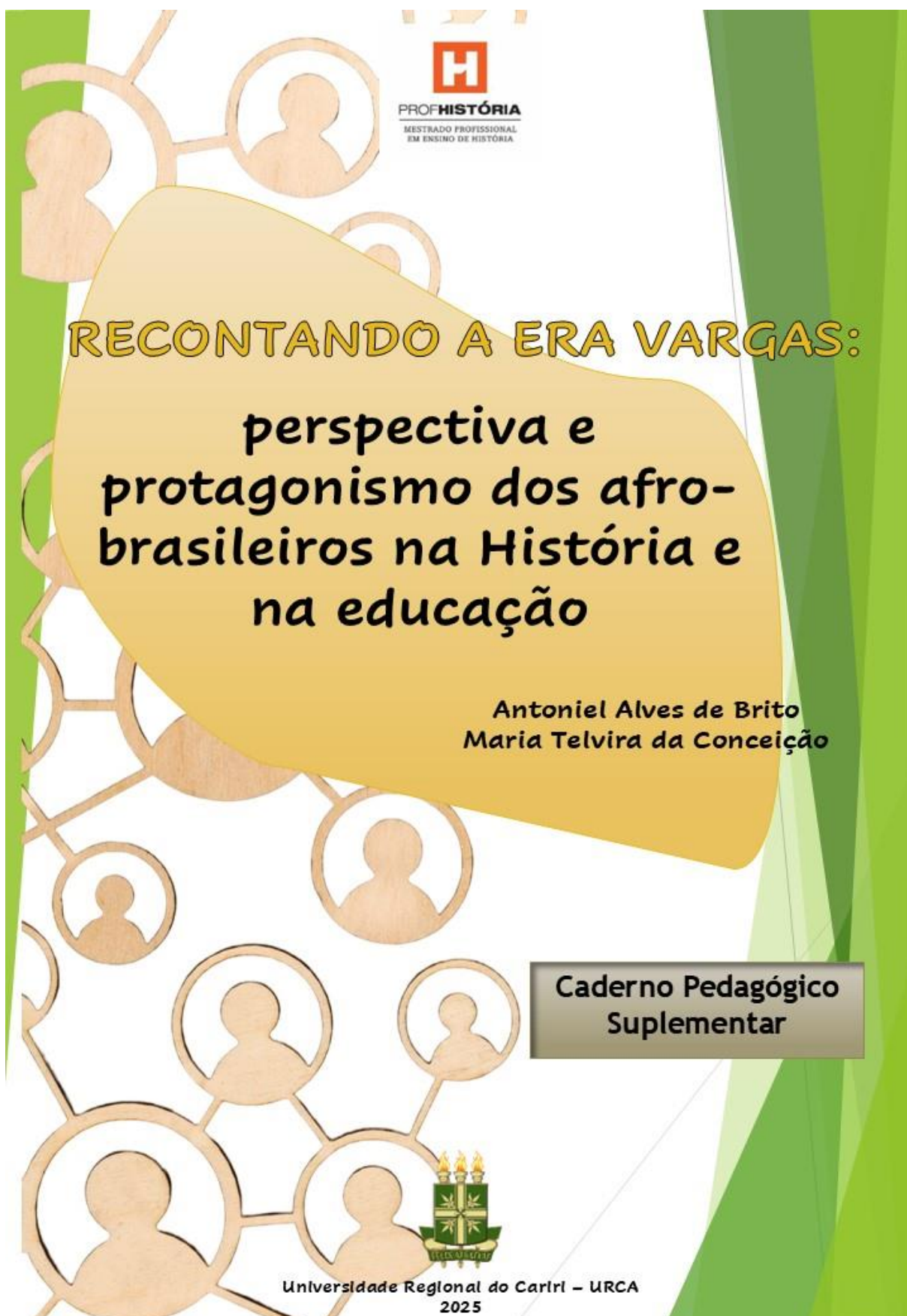
Conforme a análise exposta no segundo capítulo deste trabalho, percebo que

o currículo de História do Estado de Pernambuco ainda mantém uma estrutura colonial em sua abordagem, apesar dos avanços trazidos por leis como a nº 10.639/2003, que buscam incluir a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino. Embora 34% das habilidades específicas mencionem conteúdos relacionados aos povos africanos e afro-brasileiros, essa proporção cai drasticamente quando observo o total de conteúdos listados, com menos de 10% dedicados diretamente a essas temáticas. Essa discrepância nos mostra que, apesar do reconhecimento formal da importância desses temas, a implementação ainda é superficial e insuficiente para descolonizar efetivamente o currículo. A narrativa eurocêntrica e colonial ainda predomina, relegando as contribuições africanas e afro-brasileiras a um papel secundário e marginal.

Essa desproporção me fez refletir sobre a resistência estrutural em romper com o legado colonial que ainda molda a educação brasileira. A falta de representatividade e profundidade nos conteúdos relacionados às questões raciais reforça estereótipos e invisibiliza a riqueza cultural e histórica dos povos africanos e afro-brasileiros. Para que haja uma verdadeira transformação, é necessário não apenas aumentar a quantidade de conteúdos, mas também garantir que eles sejam abordados de forma crítica e contextualizada, promovendo uma releitura da História que contemple as múltiplas vozes e perspectivas. O currículo de Pernambuco, como está, ainda reflete uma mentalidade colonizada, que precisa ser urgentemente revista para que a educação cumpra seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, selecionei um dos objetos de conhecimento que tradicionalmente não trata diretamente do protagonismo dos afro-brasileiros, e propus uma ampliação de sua abordagem de modo que, em paralelo, sejam apresentadas as contribuições dessa população, tornando, assim, a aula de História mais problematizadora (Ver Apêndice 4). Boa leitura!

Figura 11 - Capa do Caderno Pedagógico Suplementar



Fonte: Próprio autor, 2025.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, reafirma a relevância de uma abordagem crítica e antirracista do currículo escolar, com especial atenção ao ensino de História. A análise do currículo do Ensino Médio de Pernambuco demonstrou que, apesar dos avanços legais e normativos, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a implementação prática desses dispositivos ainda enfrenta limitações significativas, sobretudo diante de um modelo educacional historicamente estruturado sob bases eurocêtricas e racialmente excludentes. A constatação de que menos de 11% dos conteúdos da Formação Geral Básica de História analisados contemplam diretamente a temática afro-brasileira revela a persistente negligência com que as relações raciais são tratadas na formulação dos currículos escolares.

Com base nessa constatação, compreendeu-se que o currículo não é uma instância neutra, mas sim um campo de disputas simbólicas, marcado por escolhas políticas, ideológicas e epistemológicas. Dessa forma, torna-se imprescindível que os currículos escolares, especialmente o de História, deixem de operar como instrumentos de exclusão e passem a funcionar como ferramentas de emancipação e reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. Para tanto, é necessário que se vá além da mera inclusão formal de conteúdos e se promova uma revisão crítica das práticas pedagógicas que sustentam e reproduzem desigualdades raciais.

A presente pesquisa também evidenciou a importância do protagonismo histórico dos movimentos negros organizados e de intelectuais engajados na luta por uma educação representativa e plural. Esses sujeitos coletivos e individuais têm protagonizado conquistas fundamentais no campo das políticas públicas educacionais, reafirmando o papel da educação como espaço estratégico para a promoção da equidade racial. Os marcos legais obtidos por meio dessa luta não apenas legitimam a inserção da temática afro-brasileira nos currículos escolares, como também impõem o compromisso ético e político de sua efetiva implementação.

A partir das análises desenvolvidas ao longo do trabalho, foi apresentada uma proposição teórica e prática voltada à atuação docente em uma perspectiva antirracista. As sugestões aqui sistematizadas partiram de experiências reais do pesquisador enquanto professor em exercício, e buscam contribuir para a construção

de uma consciência histórica crítica, voltada à valorização dos saberes e trajetórias da população negra. Defendo que somente com a incorporação de uma abordagem decolonial e o comprometimento político-pedagógico dos educadores será possível transformar o currículo em uma ferramenta de luta contra o racismo e de promoção da justiça social.

A proposição é de um caderno pedagógico suplementar voltado ao ensino da Era Vargas, construído a partir de uma perspectiva crítica e antirracista. A proposta visa ampliar as possibilidades de atuação docente ao incluir conteúdos e metodologias que valorizem o protagonismo negro no período entre 1930 e 1945, com ênfase nas experiências de resistência e afirmação identitária. Sugere, por exemplo, o conhecimento sobre o Teatro Experimental do Negro e a possibilidade de utilização de recursos para a criação de atividades interdisciplinares que envolvam pesquisa histórica, expressão artística e reflexão política. Ao promover o estudo da Era Vargas a partir de narrativas historicamente marginalizadas, acredita-se que o ensino de História pode tornar-se uma ferramenta potente de desconstrução de estereótipos e fortalecimento da consciência histórica.

Por fim, reconheço que ainda existem diversos desafios a serem enfrentados, como a resistência de setores conservadores, a escassez de formação continuada específica e a persistência de práticas didáticas tradicionais. No entanto, entendo que a superação dessas barreiras é possível e passa, necessariamente, pela construção coletiva de propostas curriculares que afirmem o direito à memória, à diversidade e à representatividade. Esta dissertação espera ter contribuído com o campo do ensino de História ao propor reflexões e caminhos para uma educação comprometida com a equidade racial, com a formação cidadã e com a transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/9JDrmNZrXsCscRMBgLMTxbw/>>. Acesso em: 05 jan. 2025.
- ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista brasileira de história**, v. 13, n. 25/26, p. 163-74, 1993.
- ALBUQUERQUE, José Lindomar. **Foucault e os mecanismos do poder**. Fortaleza: EdUECE, 1995.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 137-155, maio/ago. 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45994/pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- ANDREWS, George Reid. Protesto político negro em São Paulo, 1888-1988. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 21, p. 27- 48, 1991.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Thalita Peixoto; CARDOSO, Ana Cláudia Duarte. Quilombos no Brasil contemporâneo: desafios à reprodução social. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 63-82, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrdk/>>. Acesso em: 2 fev. 2025.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, p. 247-273, 2002.
- BLANC, Marcel. **Os Herdeiros de Darwin**. São Paulo: Scritta, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<https://prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cnecp-0032004-10-de-marco-de-2004-diretrizes-curriculares-nacionais-para>>. Acesso em: 6 set. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, h, p. 11, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1824. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 9 fev. 1942.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Reforma o ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União: seção 1, 18 abr. 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-503412-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 jan. 1989. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, ano 147, n. 138, p. 1, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 ago. 2012. Disponível

em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 10 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/bncc>>. Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, p. 21-24, 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Diário Oficial da União: seção 1, 22 dez. 2017. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2017-12-22.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ResCNECP010.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Institui consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, ano 160, n. 46, p. 48-49, 8 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, ed. 131, p. 47, 14 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, ed. 66, p. 18, 5 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4024.htm>. Acesso em: 2 maio 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 287-306, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?lang=pt>>. Acesso em: 24 abr. 2024.

CARVALHO, José Jorge de. **Samba de coco: tradição e resistência cultural**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi. Editora Companhia das Letras, 2019.

CARVALHO, Olavo de. A escravidão começou na África! **Youtube**. [vídeo]. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J6GHDJeD3KE>>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CERRI, Luís Fernando. Código Disciplinar. *IN*: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVERIA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2019, p. 44-46.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2011.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Os discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950-1995**. 2015. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CONTRERAS, Patricio Guzmán. Valor formativo de la história en la escuela: su estudio a través del código disciplinar. **Revista Reflexión e Investigación Educacional** Vol. 3, N° 2, p. 2452-4638, 2021. EISSN: 2452-463. Disponível em:

<<https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/issue/view/331/75>>. Acesso em: 19 mar. 2024.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945**. São Paulo: Unesp, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 517-534, 2008.

FARIA, Ronair Justino de; ALMEIDA, Vasni de; SILVA, Cícero da. Cultura Escolar e Ensino de História: Concepções e Reflexões. **História: Questões & Debates**, [S.l.], v. 70, n. 1, p. 331-356, fev. 2022. ISSN 2447-8261. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/67473>>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FERRAZ, Francisco Cesar Alves. "**Todas as falhas e virtudes desse povo**": **considerações sobre a composição racial da Força Expedicionária Brasileira**. Antíteses, Londrina, v. 13, n. 25, p. 253-280, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/39487>>. Acesso em: 2 jan. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Papirus Editora, 1993.

FRANÇA, Anelize Castedo; FERNANDES, Luís Antonio Bitante. Corpos que resistem: algumas reflexões acerca da escola como lugar da disciplina. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-20, jan./dez. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12712>>. Acesso em: 17 set. 2024.

GOMES, Flávia. **Afoxés: tradição e resistência no carnaval pernambucano**. Recife: Editora AfroCultura, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Geledes**, 2003. 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: 6 abr. 2024.

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

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a

produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133–154, abr. 2011. Disponível em: Periódicos UFSC. Acesso em: 2 maio 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 8, n. 23, p. 11-20, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134–148, set./dez. 2000.

GONZALEZ, Lélia. De Palmares às escolas de samba, estamos aí. **Mulherio**, São Paulo, ano II, n. 5, jan/fev., 1982. p. 3.

GRIFFITHS, A. J. F., WESSLER, S. R., LEWONTIN, R. C., & CARROLL, S. B. **Introdução à Genética** (11ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. Cavalo-marinho: um folgado pernambucano. **Revista Esboços: histórias em contextos globais**, Florianópolis, v. 18, n. 26, p. 138-152, dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2011v18n26p138/22252>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>>. Acesso em: 4 maio 2024.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 28 maio 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó. 2017.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e222442, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/>>. Acesso em: 25 julho 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a

desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2019.

LIMA, Valéria Maria de Oliveira. Quilombolas de Conceição das Crioulas (PE): gênero e etnicidade na construção de identidades. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 109-122, 2006. Disponível em: <<https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2017/10/06-Quilombolas-Conceicao-Crioulas.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MARTINS, Andrade, G. D., THEÓPHILO, Renato, C. Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas, 3ª edição. 2016. **[Minha Biblioteca]**. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597009088/>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

MARTINS, Cristina. Objetivos de aprendizado. In: _____. **Introdução à avaliação nutricional**. 1. ed. [S.l.]: [s.n.], 2009. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/424186146/Martins-2009-introducao-a-avaliacao-nutricional-pdf>>. Acesso em: 8 maio 2024.

MARTINS, Estevão de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17–33, mar./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63035>. Acesso em: 23 out. 2024.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014. ISBN 978-972-608-254-5.

MELO, Francisco Egberto de. Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino de História: prescrição e resistência no tratamento das relações de gênero, étnicas e raciais. In: FERREIRA, Ângela Ribeiro Ferreira; ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; ADAN, Caio Figueiredo Fernandes; FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MELLO, Paulo Eduardo Dias de; SOARES, Olavo Pereira (Org.). **BNCC nos Estados: o futuro do presente** - Seção 3 - Ceará, Paraíba e Santa Catarina. 1ed. Porto Alegre: Editora FI, 2021, v. 1, p. 146-167. <<https://www.editorafi.org/292bncc>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

MELO, Francisco Egberto de. MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. Aproximações e distanciamentos identitários entre empreendedorismo e gênero na Base Nacional Comum Curricular e na formação de professores. **Revista e-curriculum**, v. 20, n. 4, 2022, p. 1534-1554. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/54815>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MELO, José Flávio Pessoa de. **Maracatu: nação e rural**. 1. ed. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 156.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

Disponível em:

<https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25–48.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOURA, Clóvis. **Literatura afrodescendente pernambucana: memória e resistência**. Recife: Editora Palmares, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. ISBN 85-326-2208-9.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. São Paulo: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **Comemoração do Dia Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Pronunciamento proferido no Senado Federal em 20 de março de 1997. Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/202173>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **Discurso sobre a exclusão da história Afro-Brasileira no ensino**. Brasília: Senado Federal, 2014. 1 vídeo (19min42s–20min40s). Disponível em:

<<https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?q=DISCURSO+DE+ABDIAS+NASCIMENTO+SOBRE+NÃO+REPRESENTAÇÃO+NOS+LIVROS+DE+HISTORIA&&view=riverview&mmscn=mtsc&mid=E25FFDE67B76891C3AA9E25FFDE67B76891C3AA9&&aps=785&FORM=VMSOVR>>. Acesso em: 17 fev. 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3º ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, M. E. do. **A estratégia da desigualdade: o movimento negro dos anos 70**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC/SP, 1989.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, Uberlândia, n 53, p. 145-178, 2015.

O MENINO que Descobriu o Vento. **Cinéfila por Natureza**, 2019. Disponível em: <<https://cinefilapornatureza.com.br/2019/03/24/o-menino-que-descobriu-o-vento-resenha-critica/>>. Acesso em: 27 maio 2024.

OLIVA, Anderson; DA CONCEIÇÃO, Maria Telvira. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, p. 6-38, 2023.

OLIVEIRA, André Cortes de. **Quem é a "Gente Negra Nacional"? Frente Negra Brasileira e A Voz da Raça (1933–1937)**. 2005. 139 f. Dissertação. Mestrado em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=494830>>. Acesso em: 18 fev. 2025.

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; SAVI NETO, Pedro. Sistemas apostilados de ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4847>>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. **Intellêctus**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 16-33, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/intellectus.2021.60983>>. Acesso em: 01 fev. 2025.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade Racial. **YouTube**, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uUQy4bsg6xE>>. Acesso em: 3 abr. 2024.

PEREIRA, Túlio Henrique. **Que coisa é essa, Yôyô?: cor e raça na imprensa ilustrada da Bahia (1897-1904)**, 2016. 368f. Tese (História e Cultura), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-(MG), 2016.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/PE nº 007/2021-CEE, de 10 de fevereiro de 2021**. Aprova o Currículo de Pernambuco – Ensino Médio. Recife: CEE/PE, 2021. Disponível em: <<https://www.cee.pe.gov.br>>. Acesso em: 6 abr. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes; União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/PE, 2021. 695 p. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 02, de 22 de janeiro de 2025**. Fixa normas relativas à implementação das matrizes curriculares de transição para o Ensino Médio, no ano de 2025, nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, de acordo com a Lei nº 14.945/2024. Diário Oficial do Estado de Pernambuco: Poder Executivo, Recife, ano CII, n. 15, p. 6-10, 23 jan. 2025.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **De pele escura e tinta preta**: a imprensa negra do século XIX (1833-1899). Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/>>. Acesso em: 25 jul. 2024.

REIS, João José. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-33, 1996. Disponível em: <<https://www2.historia.uff.br/tempo/wp-content/uploads/2024/11/artg3-1.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno Políticas de la diversidad para una educación democrática igualizadora; *In*: SIPÁN COMPAÑE, A. (coord.) **Educación para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza: Mira Editores, 2001. p. 123-142.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Adélia Miglievich-Ribeiro. Colonialismo e desigualdades sociais: ensaio teórico para a construção de um pensamento crítico pós-colonial. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 162-183, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283624848008>>. Acesso em: 23 maio 2024.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. É possível descolonizar o conhecimento? *In*: **Na oficina do sociólogo artesão – aulas 2021-2016**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2018.

SANTOS, Luciano Antonio dos. **Do terreiro à escola: práticas de ensino de História a partir das vivências do Cavalo Marinho em Aliança-PE**. 2022, 234 f. Dissertação, Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2022. Disponível em:

<<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/721479/2/Luciano%20Ant%C3%B4nio%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SANTOS, Maria Aparecida. **Xangô pernambucano: sincretismo e religiosidade afro-brasileira**. Recife: Editora Luz e Vida, 2005.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. Edusp. São Paulo. 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**, 2.ed., Florianópolis: Ed. da UFSC, 1987.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história**. Ijuí: Injuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, vol. 16, núm. 37, maio-agosto, 2012, pp. 73-91 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. **Portuguese Literary and Cultural Studies**, p. 171-189, 2022.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; URBAN, Ana Claudia. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica**, v. 1, n. 1, p. 7–31, 2018. Disponível em: <https://aipedh.files.wordpress.com/2019/07/ribeh_v.1_n.1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952**. *História (São Paulo)*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 126-143, ago./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/54Mr6qh6TkrRLXnqjfbF3sQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 maio 2024.

SILVA, Fátima Aparecida. **Movimento negro e educação: memória e história da Frente Negra Pernambucana (1937–1988)**. 2008. 132 f. Tese. Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2008.

SILVA, Jailton José da. **Possibilidades de avaliação no Novo Ensino Médio em**

História no currículo de Pernambuco. 2024. Dissertação. Mestrado em Ensino de História. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

SILVA, Nathalia Cavalcanti da. Entre a Nação e a Região: o ensino de História em Pernambuco na década de 1930. **Anais do Simpósio Nacional De História – ANPUH**, 27., 2013. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875807_afb1102d5859238ab41bce558dc877d7.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 2012 — **Fundação Cultural Palmares**. Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/a-lei-ndeg-10-639-na-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva>>. Acesso em: 1 jun. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Inep/MEC, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de recontextualização do novo ensino médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e267191, 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Ana Paula Soares de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do 'Novo Ensino Médio'. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 1-18, 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/6198/619869093012/html/>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, v. 2, p. 27-53, 2018.

TV Cultura. **Paulo Freire 100 anos**. Documentário. Disponível em: <paulo freire 100 anos documentário - Pesquisar (bing.com)>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TWINE, France Winddance. A white side of black Britain: the concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, [S.l.], v. 27, n. 6, p. 878–907, nov. 2004. DOI: <<https://doi.org/10.1080/0141987042000268512>>. Acesso em: 06 set. 2024.

TWINE, France Winddance; GALLAGHER, Charles. The future of whiteness: a map of the "third wave". **Ethnic and Racial Studies**, [S.l.], v. 30, n. 6, p. 955–975, nov. 2007. DOI: <<https://doi.org/10.1080/01419870701538836>>. Acesso em: 06 set. 2024.

TWINE, France Winddance; STEINBUGLER, Amy C. The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and racial literacy. **Du Bois Review: Social Science Research on Race**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 341–363, 2006. DOI: <<https://doi.org/10.1017/S1742058X06060106>>. Acesso em: 06 set. 2024.

UNIVERSIDADE Regional do Cariri. **Matriz Curricular do Curso de História**. Crato: URCA, 2021. Disponível em: <<https://www.urca.br/portal2/wp-content/uploads/2021/10/Matriz-Curricular-Hist%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2024.

VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O moderno sistema mundial**: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. v. 1.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Palestra “Desconstruindo Estereótipos: Conhecendo a História, as Causas do Racismo e a Resistência Africana e Afro-Brasileira” realizada no Dia da Consciência Negra (20/11/2024).



Fonte: acervo pessoal do autor, (2024).

APÊNDICE 2

Capa do slide da apresentação da palestra “Desconstruindo Estereótipos: Conhecendo a História, as Causas do Racismo e a Resistência Africana e Afro-Brasileira” realizada no Dia da Consciência Negra (20/11/2024)



APÊNDICE 3

Ofício enviado à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Antoniél Alves de Brito

Mestrando em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri – URCA

Maria Telvira da Conceição

Docente e Orientadora – PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri - URCA

À Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco

Aos cuidados do(a) Secretário(a) de Educação

Crato-CE, 24 de novembro de 2024.

Assunto: Solicitação de acesso a arquivos relacionados à reformulação do currículo do Novo Ensino Médio de Pernambuco (Webinários).

Senhor(a) Secretário(a),

Nós, Antoniél Alves de Brito, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Regional do Cariri (URCA), e a Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição, docente orientadora do referido programa, vimos, com o devido respeito, à presença de Vossa Senhoria solicitar acesso aos registros dos webinários realizados no processo de reformulação do currículo do Ensino Médio de Pernambuco. Especificamente, *solicitamos acesso aos três webinários voltados à Formação Geral Básica*, realizados em julho de 2020, e *aos quatro webinários dedicados aos Itinerários Formativos*, realizados entre setembro e outubro de 2020, conforme detalhado no documento curricular (p.16).

Esta solicitação se fundamenta na **Lei nº 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação)**, a qual assegura o direito de acesso a informações públicas, e na **Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**, que enfatiza a importância da transparência e da participação coletiva na construção de políticas educacionais.

Os referidos documentos e arquivos serão utilizados na pesquisa de dissertação intitulada *“Análise das Questões Étnico-Raciais no Currículo de História do Novo Ensino Médio de Pernambuco: Contribuições para Educação Antirracista”*, a ser defendida no mês de março de 2025. Este estudo busca analisar as implicações do currículo do Novo Ensino Médio para a promoção de uma educação antirracista, com vistas a contribuir significativamente para o campo acadêmico e educacional, tanto no âmbito local quanto nacional.


Ressaltamos que o acesso a esses materiais é crucial para fundamentar a análise das etapas de construção/reformulação do currículo e das discussões realizadas

durante o processo de sua formulação, além de atender às recomendações feitas pela banca de qualificação do trabalho.

Comprometemo-nos a zelar pela confidencialidade de quaisquer informações que eventualmente sejam classificadas como sensíveis e a utilizá-las exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, conforme prevê a legislação vigente.

Desde já, agradecemos pela atenção e nos colocamo à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários.

Atenciosamente.

 Documento assinado digitalmente
ANTONIEL ALVES DE BRITO
Data: 25/11/2024 17:25:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Antoniél Alves de Brito

Mestrando em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/URCA

E-mail: antoniél.britoantoniél@urca.br e antoniélbrito58@gmail.com

Telefone: (87) 99603-4406

<http://lattes.cnpq.br/1633944678201682>

 Documento assinado digitalmente
MARIA TELVIRA DA CONCEIÇÃO
Data: 25/11/2024 14:56:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Maria Telvira da Conceição

Docente e Orientadora – PROFHISTÓRIA/URCA

E-mail: telvira.conceicao@urca.br

<http://lattes.cnpq.br/7585307261442781>

Fonte: acervo pessoal do autor, (2024).



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RECONTANDO A ERA VARGAS:

perspectiva e protagonismo dos afro- brasileiros na História e na educação

**Antoniél Alves de Brito
Maria Telvira da Conceição**

**Caderno Pedagógico
Suplementar**





PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



RECONTANDO A ERA VARGAS: perspectivas e protagonismo dos afro-brasileiros na História e na educação

► Produto associado à dissertação:

**O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO
MÉDIO DE PERNAMBUCO: recontando a
Era Vargas no ensino de história na
perspectiva dos afro-brasileiros**

Autor

Antoniél Alves de Brito

Orientadora

**Profa. Dra. Maria Telvira da
Conceição**

Crato, Ceará
2025

Sumário

APRESENTAÇÃO

COMO VAMOS TRABALHAR!

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

MOVIMENTOS NEGROS NA ERA VARGAS

A Frente Negra Brasileira (FNB)

Teatro Experimental do Negro (TEN)

A Participação Negra na Segunda Guerra
Mundial

BIOGRAFIAS DE PERSONAGENS IMPORTANTES

À GUIA DE CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apresentação

Olá, Professor(a),

Este caderno foi elaborado especialmente para você, professor(a) de **História**, que desempenha um papel essencial na formação crítica dos estudantes. No entanto, seu conteúdo também pode ser utilizado por qualquer educador(a) ou interessado(a) que deseje aprofundar-se na história e na cultura afro-brasileira durante a **Era Vargas (1930-1945)**.



O ensino da história afro-brasileira é fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa. No contexto do **Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco**, buscamos ampliar o olhar sobre os movimentos, lutas e personagens negros desse período, promovendo reflexões sobre identidade, cultura e resistência.

Com o objetivo de destacar a experiência histórica dos afro-brasileiros durante a Era Vargas, este caderno propõe-se a complementar os conteúdos da Formação Geral Básica (FGB) com narrativas historicamente marginalizadas. A proposta é ampliar a compreensão sobre o período a partir da atuação, das lutas e das contribuições da população negra, oferecendo aos docentes um material que favoreça tanto o planejamento quanto a prática pedagógica, promovendo uma abordagem mais inclusiva e representativa da História do Brasil.



Neste material, analisaremos os impactos das políticas do governo Vargas sobre a população negra, explorando tanto as dificuldades impostas quanto as formas de resistência desenvolvidas. Abordaremos a atuação da **Frente Negra Brasileira**, o protagonismo do **Teatro Experimental do Negro** e a participação de afro-brasileiros na **Força Expedicionária Brasileira (FEB)**, além das tentativas de apagamento e censura às manifestações culturais afro-brasileiras pelo Estado Novo. Nosso **objetivo geral** é compreender o contexto histórico da Era Vargas e suas implicações para a história e a cultura afro-brasileira. Por seu turno, nossos **objetivos específicos são**: analisar as lutas e movimentos protagonizados pelos afro-brasileiros durante esse período; refletir sobre a construção da identidade nacional e o papel da cultura afro-brasileira nesse processo; identificar as políticas culturais e sociais do governo Vargas e seus impactos sobre a população afro-brasileira; reconhecer as formas de resistência e organização dos afro-brasileiros durante a Era Vargas.

Este caderno pretende ser um **instrumento de apoio didático**, trazendo reflexões, conteúdos e atividades que possam auxiliar no desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e reflexivas. Esperamos que ele contribua para enriquecer as discussões em sala de aula e fortalecer a valorização da história afro-brasileira no ensino.

Vamos juntos trilhar esse caminho, ampliando nossos conhecimentos e promovendo um ensino mais plural e significativo!

Como vamos trabalhar!

Este **Caderno Pedagógico Suplementar** foi estruturado para ser o mais didático possível, com o objetivo de subsidiar o ensino de História sobre a Era Vargas a partir da perspectiva das contribuições dos grupos historicamente subalternizados pela historiografia tradicional. A proposta é oferecer suporte ao currículo, ampliando a abordagem desse período de maneira a contribuir para uma educação voltada para as relações étnico-raciais e a promoção de uma perspectiva antirracista.

A organização do material segue três eixos principais:

1. **Fundamentação conceitual e histórica** - Apresentação dos conceitos essenciais e dos eventos-chave que marcaram a Era Vargas, contextualizando-os dentro da História do Brasil.
2. **Análise crítica da Era Vargas** - Exploração do período a partir de uma abordagem que valoriza narrativas pouco abordadas nas salas de aula, destacando a participação e os impactos sobre a população afro-brasileira.
3. **Protagonismo e lutas dos afro-brasileiros** - Exposição didática das principais mobilizações, eventos e contribuições dos afro-brasileiros nesse período, utilizando recursos como livros, artigos acadêmicos, teses, documentários, vídeos, arquivos e acervos *online* disponíveis para consulta.

Contextualização histórica

Da oficialização da abolição da escravidão até o início da Era Vargas, haviam se passado apenas **42 anos**. Um pouco mais de quatro décadas separava o período em que era legalmente permitido, no Brasil, uma pessoa possuir outra como propriedade, algo que perdurou por quase quatro séculos.

Esse período longo de escravidão é uma infeliz chaga que carregamos em nossa história e causou marcas profundas em nossa sociedade, que se manifestam vivamente atualmente.

Imagem 1 - Vista parcial da capa do Jornal “Gazeta de Notícias” com destaque para a Lei nº 3353 de 13 de maio de 1888.



Fonte: Jornal "Gazeta de Notícias" de 13 de maio de 1888.

A Lei nº 3353 de 13 de maio de 1888, que deu “liberdade” aos afro-brasileiros tinha apenas dois artigos.

As condições materiais, educacionais e sociais dessas pessoas não sofreram transformação com a abolição. Pelo contrário, houve sim o aumento dos preconceitos e o reforço de estereótipos contra essa população.



Mas com determinação e resistência, substantivos que caracterizam tão bem o povo negro, suas lutas persistiram e intensificaram de maneira a reivindicar, inventar e construir alternativas para as suas dificuldades, algo que há muito já era praticado por personalidades como Luiz Gonzaga Pinto da Gama:

Conhecer é Preciso!

Quem foi Luiz Gama, advogado negro que libertou centenas de escravizados?



Assista ao vídeo!

Combater, também!

“Podcast 3 irmãos, Renato Trezoião e a defesa explícita da escravidão: “a lei áurea foi um erro”



Assista ao vídeo!

O que conhecemos como a Era Vargas é um interregno de 15 anos em que o Brasil foi governado por Getúlio Dornelles Vargas. A Era Vargas (1930-1945) ocorre em um contexto de intensas transformações políticas e sociais tanto no Brasil quanto no mundo. Globalmente, o período foi marcado pela ascensão de regimes autoritários e nacionalistas, como o nazismo na Alemanha e o fascismo na Itália, que se baseavam em ideologias raciais de superioridade. Ao mesmo tempo, as nações colonizadas na África e na Ásia continuavam a sofrer sob o domínio europeu, enfrentando o peso da colonialidade - um sistema que perpetuava a exploração e a inferiorização de povos não brancos mesmo após a abolição formal do colonialismo. Essa lógica colonial também se refletia na estrutura social brasileira, onde a população negra, ainda marginalizada após a abolição da escravidão em 1888, encontrava-se em uma posição de extrema desigualdade.

Getúlio Vargas assumiu o poder prometendo modernização e desenvolvimento, mas sem romper com as estruturas discriminatórias herdadas do passado escravista. Durante sua gestão, houve um forte incentivo à industrialização e à construção de uma identidade nacional baseada no trabalho. No entanto, essa identidade excluía ou invisibilizava a contribuição dos negros e indígenas, reforçando a ideia de que o progresso do país estava associado ao modelo europeu de civilização. Mesmo com algumas políticas sociais voltadas para os trabalhadores urbanos, a população negra continuava enfrentando barreiras para acessar empregos qualificados e direitos trabalhistas, sendo muitas vezes relegada ao trabalho informal e braçal.

A ideia de superioridade racial, fortemente enraizada na sociedade brasileira, era reforçada por políticas de embranquecimento e pela exclusão sistemática dos negros de espaços de prestígio e poder. Vargas promoveu uma cultura nacionalista que exaltava um Brasil mestiço, mas sem enfrentar as desigualdades raciais que estruturavam o país. Enquanto o governo valorizava a imigração europeia e incentivava a industrialização, não houve nenhuma política significativa para reparar os danos da escravidão ou integrar a população negra de forma equitativa ao novo modelo econômico. O racismo estrutural se manifestava na falta de acesso à educação, na discriminação no mercado de trabalho e na criminalização de expressões culturais afro-brasileiras.

Assim, a Era Vargas consolidou a exclusão da população negra na sociedade brasileira, perpetuando as desigualdades que vinham desde o período colonial. O contexto global, marcado pelo imperialismo e pelas ideologias racistas, reforçava essa marginalização, demonstrando como a colonialidade e a ideia de superioridade racial continuavam a moldar as relações sociais e econômicas no Brasil e no mundo.

Portanto, caros colegas professores, especialmente nós professores de História, é fundamental que ao educarmos nossos jovens, o conteúdo seja o mais justo possível, ou seja, que traga a história, a memória e a Cultura daqueles que por muito tempo foram apagados e excluídos dos livros etc.

Movimentos negros na Era Vargas

A Frente Negra Brasileira (FNB)

Objetivo:

Compreender o surgimento, os ideais e as ações da Frente Negra Brasileira (1931-1937) como um dos mais relevantes movimentos sociais negros do pós-abolição no Brasil, a fim de reconhecer sua importância histórica na luta contra o racismo, na valorização da cultura afro-brasileira e na promoção da educação e dos direitos civis da população negra, especialmente durante a Era Vargas. Através desse estudo, busca-se promover uma educação antirracista, resgatando memórias silenciadas e destacando a atuação da FNB, inclusive em contextos regionais como a Frente Negra Pernambucana, enquanto forma de resistência às políticas excludentes do Estado Novo.

Metodologia:

A metodologia utilizada busca promover uma prática pedagógica antirracista, conforme orientações da Lei nº 10.639/2003, por meio do reconhecimento da **Frente Negra Brasileira (FNB)** como expressão histórica de organização e protagonismo afro-brasileiro durante a Era Vargas.

A proposta está estruturada em
três eixos principais:

- ☐ Estudo de conteúdo;
- ☐ Linha do tempo;
- ☐ Oficina temática.



Segundo Petrônio Domingues (2008):

De um ponto de vista panorâmico, qual foi a trajetória da Frente Negra Brasileira (FNB), associação que existiu de 1931 a 1937 e mobilizou milhares de negros e negras para lutarem por seus direitos? [...] aquela que é considerada a maior (e mais importante) entidade negra do pós-abolição" ([Domingues, 2008, p. 518](#)).

Para
Refletir!

Caro educador, lembra de quando, ao ensinar sobre a Era Vargas você abordou e tratou desse movimento? Pois é! Isso o currículo e os livros didáticos também têm dificuldade de abordar. Então vamos estudar aqui um pouco sobre esse movimento.



Fonte:
BIBLIOTECA
NACIONAL.
[Fotografia].
[1930?].

Imagem 2 - Militantes da Frente Negra Brasileira em uma delegação da entidade (local não identificado).

A **Frente Negra Brasileira (FNB)** surgiu em **1931**, em um período de forte discriminação racial no Brasil, quando a população negra enfrentava exclusão social e dificuldades no acesso à educação e ao mercado de trabalho. Mesmo décadas após a abolição da escravidão (1888), o racismo científico e as políticas de embranquecimento ainda impactavam a vida dos afro-brasileiros. Para combater essa marginalização, a FNB foi fundada como um movimento social e político que buscava a valorização da população negra e a defesa de seus direitos.

Imagem 3 - Viaduto do Chá na década de 1940, cidade de São Paulo (SP). Local emblemático do centro paulistano, simboliza o espaço urbano onde ocorreram importantes articulações políticas e sociais da Frente Negra Brasileira (FNB).



Fonte: Universo Retro, 2017.

Conhecer é Preciso!

O contexto pós-abolição e as dificuldades enfrentadas pelos afro-brasileiros



Assista ao vídeo!

Combater, também!

**“A ESCRAVIDÃO COMEÇOU NA ÁFRICA!
- OLAVO DE CARVALHO”**



Assista ao vídeo!

Objetivos da Frente Negra Brasileira:

A FNB tinha como principais objetivos:

- ☐ Promover a união e organização da população negra para enfrentar a discriminação racial.
- ☐ Reivindicar direitos políticos e sociais, como acesso ao mercado de trabalho e participação na vida política.
- ☐ Valorizar a cultura negra e combater o preconceito racial.
- ☐ Criar iniciativas educacionais para diminuir o analfabetismo e qualificar os afro-brasileiros para melhores oportunidades.

Sugestão de elemento didático!

Linha do tempo sobre as principais datas e eventos da FNB.



Aprecie a leitura!

Tabela 1 - Linha do tempo da Frente Negra Brasileira (1931-1937).

Ano	Evento
1931	Fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo, sucedendo o Centro Cívico Palmares. A entidade tinha como objetivo organizar a população negra e promover sua inclusão social.
1932 - 1937	Expansão da FNB para outros estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. A organização chega a ter mais de 20 mil associados e estrutura delegações regionais.
1933	Criação do jornal A Voz da Raça, principal veículo de comunicação da FNB, que divulgava denúncias sobre racismo e promovia a valorização da cultura negra.
1936	Transformação da FNB em partido político, com o objetivo de disputar eleições e ampliar sua influência política.
1937	Com o golpe do Estado Novo, de Getúlio Vargas, a FNB e todas as demais organizações políticas do país são extintas, marcando o fim oficial da entidade.



Fonte: Próprio autor, 2025.

A educação como pilar da luta da FNB:

A FNB acreditava que a educação era o principal meio de ascensão social para a população negra, por isso criou escolas e cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos. A entidade oferecia:

- ❑ **Ensino primário e cursos de alfabetização** para reduzir o índice de analfabetismo entre negros.
- ❑ **Cursos profissionalizantes**, como corte e costura e línguas estrangeiras, visando melhorar as oportunidades de trabalho.
- ❑ **Bibliotecas e incentivo à leitura**, buscando resgatar a história e o protagonismo negro no Brasil.

Sugestão de elemento didático!

Atividade de pesquisa sobre jornais da época, como *A Vóz da Raça*. (Solon Neto, 2015).



Aprecie a leitura!

Veículo de comunicação da FNB

Imagem 4 - Vista parcial da Capa de edição do jornal *A Vóz da Raça*, São Paulo, 18 de março de 1933.



Fonte: *A Vóz da Raça* (Memorial da Democracia), 1933 a 1937.

A Frente Negra Pernambucana (1936)

Baseado na tese de Fátima Aparecida Silva: *A Frente Negra Pernambucana e sua proposta de educação para a população negra na ótica de um dos seus fundadores: José Vicente Rodrigues Lima - década de 1930*, segue um texto sobre a Frente Negra Pernambucana. Penso ser importante nossos alunos saberem, nas aulas de História, sobre a Era Vargas, que aqui em Pernambuco bravos guerreiros e guerreiras lutaram também pelo fim das desigualdades entre pessoas.

Aqui será visto a implementação das políticas do Estado Novo em Pernambuco durante a década de 1930, e seus impactos sobre

a população negra. Sob o governo de Agamenon Magalhães, aliado de Getúlio Vargas, as ações estadonovistas foram marcadas por autoritarismo, centralização do poder e uma ideologia que buscava homogeneizar a sociedade em torno de uma identidade nacional baseada em valores católicos, morais e brancos, algo que, à época, era comum em todo o Brasil. Essa política excluía e marginalizava as manifestações culturais e sociais da população negra, especialmente em Recife.

Agamenon Magalhães, ao assumir o governo em 1937, promoveu um projeto de modernização e higienização da cidade, justificado pelo discurso de progresso e ordem social. No entanto, essa modernização estava intrinsecamente ligada a um ideário racista e excludente. Duas campanhas se destacaram: a perseguição aos terreiros e religiões de matriz africana, associados ao "atraso" e à "desordem", e a erradicação dos mocambos, habitações precárias onde vivia grande parte da população negra. Essas ações eram apoiadas por teorias pseudocientíficas da época, que atribuíam à população negra características de inferioridade biológica e propensão a doenças mentais, como defendido pelo psiquiatra Ulysses Pernambucano.

A mídia, especialmente o jornal Folha da Manhã, controlado por Agamenon, foi instrumental na disseminação dessas ideias, criminalizando a cultura negra e legitimando as ações repressivas do Estado. A Frente Negra Pernambucana, fundada em 1936 como resistência a essas políticas, enfrentou censura e vigilância do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), que via suas reivindicações como ameaças à ordem estabelecida.

O Estado Novo em Pernambuco consolidou-se como um regime autoritário que, em nome do progresso e da moralidade, perpetuou a exclusão social e racial. A população negra, já marginalizada historicamente, foi ainda mais vitimizada por políticas que buscavam apagar sua presença e cultura do imaginário nacional. Isso revela como o discurso de modernização serviu para mascarar práticas racistas e excludentes, deixando um legado de desigualdade e resistência.

Sugestão de elemento didático!

Tese de Doutorado

Frente Negra Pernambucana e sua proposta de educação para a população negra na ótica de um de seus fundadores: José Vicente Rodrigues Lima - década de 1930.



Aprecie a leitura!



A **Frente Negra Brasileira** foi um marco na luta dos afro-brasileiros por igualdade e justiça. Seu legado influenciou outros movimentos negros no Brasil e mostrou a importância da organização coletiva para a conquista de direitos. Mesmo com sua extinção, em 1937, sua atuação inspirou futuras gerações e fortaleceu a resistência negra no país.

Oficina Temática: Vozes Negras em Movimento - A Frente Negra Brasileira em foco



3ª Etapa da Metodologia do Caderno Pedagógico Suplementar

Duração

- 2 aulas de 50 minutos cada (total de 100 minutos).

Etapas da oficina

1. Abertura (10 min) - Roda de conversa inicial

- Iniciar com uma pergunta provocadora:
"Por que os livros didáticos falam tão pouco sobre os movimentos negros da Era Vargas?"
- Levantar hipóteses com a turma e retomar brevemente o conteúdo estudado nas etapas anteriores (linha do tempo¹ e aula expositiva).

2. Leitura e análise de fontes (30 min)

- Dividir a turma em grupos.

Entregar a cada grupo um trecho selecionado do jornal *A Vóz da Raça* (pode-se usar material impresso ou projetado em slides).

- Orientar a análise com perguntas-guia:
 - a) Quem fala neste trecho?
 - b) Quais reivindicações aparecem?
 - c) Como o jornal combate o racismo?
 - d) Esse conteúdo ainda é atual?

3. Produção criativa (40 min)

- Cada grupo poderá escolher um dos seguintes formatos para expressar o que aprendeu:
 - a) **Criação de um cartaz de protesto**, inspirado na linguagem do jornal da FNB;
 - b) **Dramatização curta** de uma reunião da Frente Negra Brasileira, com personagens históricos e falas baseadas nos jornais;
 - c) **Poema ou manifesto coletivo**, utilizando frases de impacto encontradas nas fontes;
 - d) **Criação de uma nova “capa” de *A Vóz da Raça*** com manchetes atuais e históricas.

4. Apresentação e debate (15 min)

- Cada grupo apresenta sua produção para a turma.
- O(a) professor(a) promove um debate final com base na pergunta:
“Que lições a Frente Negra Brasileira nos deixa para o combate ao racismo hoje?”

5. Fechamento e avaliação (5 min)

- Breve autoavaliação oral ou escrita dos(as) alunos(as) sobre o que aprenderam.

- Encerramento com destaque para o papel histórico da organização coletiva negra.

Materiais necessários:

- Impressões dos trechos de *A Vóz da Raça* (ou recursos digitais) (Hemeroteca: <https://bndigital.bn.br/acervo-digital/voz-raca/845027> ;
- Papel *kraft* ou cartolina, canetões, lápis de cor, cola, tesoura;
- Recursos audiovisuais (caso se deseje projetar fontes ou trechos de vídeo);
- Cópia da [linha do tempo](#)² construída anteriormente (pode ser afixada na sala).

Avaliação sugerida:

A avaliação deve ser formativa, considerando:

- Participação nas discussões e atividades em grupo;
- Capacidade de interpretar e relacionar o conteúdo das fontes históricas;
- Criatividade e criticidade nas produções;
- Clareza na apresentação oral e respeito às ideias dos colegas.

Teatro Experimental do Negro (TEN)

Objetivo:

Compreender o papel histórico e cultural do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por [Abdias do Nascimento](#) no contexto da Era Vargas, como instrumento de resistência à exclusão racial e de afirmação da identidade afro-brasileira, promovendo a valorização da cultura negra no currículo escolar e contribuindo para uma educação antirracista nas escolas públicas.



Metodologia:

A metodologia utilizada busca promover uma prática pedagógica antirracista, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, valorizando a história e a cultura afro-brasileira por meio do estudo do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento como forma de resistência e afirmação identitária no contexto da Era Vargas.

A proposta está estruturada em
dois eixos principais:

- ❑ Estudo de conteúdo;
- ❑ Leitura e análise do jornal *Quilombo*.

Imagem 5 - Elenco da Peça *O Filho Pródigo*, de Lúcio Cardoso. Teatro Ginástico (RJ), 1947.

Imagem: Lisa Nascimento.



Fonte: Zambelli, 2019.

Teatro Experimental do Negro: história, objetivos e contribuição ao Brasil

O Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu em um momento em que a população negra brasileira, embora numerosa

era sistematicamente excluída dos espaços culturais e artísticos. Fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, o TEN nasceu como resposta à ausência de atores negros em papéis de destaque e à predominância de estereótipos racistas no teatro brasileiro.

A ideia de criar o TEN teve origem a partir de uma experiência pessoal de Abdias em Lima, no Peru, quando assistiu à peça *O Imperador Jones*, de Eugene O'Neill. Chocou-lhe o fato de o protagonista negro estar sendo representado por um ator branco pintado de preto.

Imagem 6 - Cena da peça *O Imperador Jones*.



Fonte: Acervo digital do IPEAFRO, Foto de 1945.

Isso refletia o que também acontecia no Brasil: mesmo em um país de maioria negra, não havia espaço digno para o artista negro nos palcos, e quando aparecia, era geralmente em papéis cômicos, folclóricos ou caricatos. Foi nesse contexto que Abdias decidiu criar um teatro em que o negro pudesse ser sujeito de sua própria história.

Sobre o tema, Abdias Nascimento relata um episódio em que conversou com Vargas:

“...Houve uma audiência com o Presidente Vargas com a classe teatral. Depois de alguns dedos de prosa com o presidente ele me chamou num canto, uma das janelas lá do Palácio do Catete, e me perguntou que negócio é esse de Teatro Negro. Como é esse negócio. Aí eu expus para ele as finalidades, não eram absolutamente só teatro. Era uma frente de luta para combater a discriminação racial e o status inferior que a comunidade negra desfrutava na comunidade. Ele discutiu um pouco comigo. Ele falou: “Bem, eu quero saber como eu posso ajudar essa sua empreitada de ajudar a comunidade negra.” Bom, presidente, o que pode fazer imediatamente é nos ceder o Teatro Municipal para termos nossa estreia. Porque é importante que a gente faça a estreia no Municipal porque aquilo é o forte, é o castelo da discriminação, do elitismo, da granfinagem, então o negro só entra lá para fazer a limpeza e nós precisamos que o negro entre lá como protagonista (Nascimento, 2018, 16min47s-18min37s).

O principal objetivo do TEN era a valorização da cultura e da identidade negra através da arte. O grupo queria formar atores, promover o protagonismo negro e combater o racismo estrutural presente nos meios culturais. O TEN ia além do teatro: também oferecia cursos de alfabetização, palestras e formação cultural para trabalhadores negros e negras, especialmente operários, domésticas e moradores de favelas.

Segundo Abdias (2018) em documentário divulgado pela Câmara dos Deputados:

“...Nós tínhamos uma organização que pediu à UNE (União Nacional dos Estudantes) um empréstimo de salas lá para botar cursos de alfabetização. Porque muitos não sabiam nem ler, não podiam nem ler, não tinham chance e nós tínhamos o professor Irannizo Rodrigues que dava aulas de alfabetização. Muita gente se alfabetizou para poder ler textos de teatro. Isso foi uma coisa maravilhosa!” (Nascimento, 2018, 15min14s-15min53s).

Ao fazer isso, o TEN promovia uma transformação profunda na consciência da população negra sobre seu papel na sociedade.

Imagem 7 - [Ruth de Souza](#), atriz do Teatro Experimental do Negro.



Fonte: João Cotta/Globo, 2019.

A primeira montagem do grupo foi justamente *O Imperador Jones*, com Aguinaldo Camargo no papel principal – o primeiro negro a pisar no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro em um papel dramático de destaque. A crítica da época reconheceu o valor da encenação, comparando Camargo a grandes atores norte-americanos. O sucesso marcou um rompimento com a tradição racista do teatro brasileiro, abrindo caminhos para outros artistas como Ruth de Souza, Léa Garcia e o próprio Abdias.

Ao longo dos anos, o TEN montou outras peças de forte teor político e social, como *Todos os filhos de Deus têm asas*, *O filho pródigo*, *Sortilégio*, entre outras. Muitas dessas obras abordavam temas como o racismo, a religiosidade afro-brasileira, a marginalização social e o resgate da ancestralidade africana. Em *Sortilégio*, por exemplo, destaca-se o conflito entre a cultura negra e a branca no Brasil, propondo uma estética afrocentrada.

Além do palco, o TEN atuou politicamente, organizando congressos, convenções e comitês para debater os direitos dos negros no Brasil e lutou para inserir a discriminação racial como crime na Constituição de 1946.

Também promoveu concursos de beleza afro-brasileira para valorizar a estética negra, desafiando os padrões eurocêntricos impostos à população.

Mesmo enfrentando resistências, perseguições e censura especialmente durante a ditadura militar, o TEN manteve seu compromisso com a educação e o empoderamento da população negra. Chegou a ser excluído de eventos internacionais por decisão do governo brasileiro, o que motivou protestos e cartas abertas denunciando o racismo institucional.

O legado do Teatro Experimental do Negro é imenso. Ele foi um dos primeiros movimentos artísticos e políticos a questionar abertamente o mito da democracia racial no Brasil. Trouxe à cena a complexidade da vivência negra, influenciando outras manifestações culturais e a própria luta antirracista no país. O TEN provou que o teatro pode ser uma poderosa ferramenta de resistência, educação e transformação social.

Hoje, estudar o TEN é compreender que a cultura brasileira é profundamente marcada pela contribuição africana e que o reconhecimento dessa herança é essencial para construirmos uma sociedade mais justa e plural. A história do TEN nos mostra que a arte, quando aliada à consciência política, pode romper com séculos de silenciamento e abrir caminhos para novas vozes e narrativas.

Outra iniciativa, paralela ao TEN, foi a criação do jornal o **Quilombo**. Esta foi uma importante publicação do Movimento Negro Brasileiro, criada em 1948 pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), sob a liderança de Abdias Nascimento. O jornal surgiu também como uma ferramenta de combate ao racismo e de valorização da identidade negra no Brasil, tendo como objetivo principal dar visibilidade às lutas, conquistas e reivindicações da população afro-brasileira. Publicado no Rio de Janeiro, o **Quilombo** promovia debates sobre cidadania, cultura, política e educação, além de denunciar práticas discriminatórias e divulgar as atividades do TEN, que buscava empoderar os negros por meio da arte e da educação.

Imagem 8 - Visão parcial da Capa do Jornal Quilombo, n.1, 09 dez. de 1948, 8 p.



Fonte: Jornal Quilombo, 1948 a 1950.

O nome o **Quilombo** resgata a memória histórica dos quilombos como espaços de resistência à escravidão e simboliza a luta contínua do povo negro. O jornal também teve papel fundamental na formação de uma consciência negra no país, ao dialogar com intelectuais, artistas e militantes comprometidos com a valorização da cultura afro-brasileira. Com sua linguagem acessível e seu engajamento político, o **Quilombo** tornou-se uma voz ativa e corajosa contra o racismo estrutural da sociedade brasileira nas décadas de 1940 e 1950.

Conhecer é Preciso!

Documentário: Abdias Nascimento (com audiodescrição)



Assista ao vídeo!

Combater, também!

Afrodescendentes de quilombos 'não servem nem para procriar', diz Bolsonaro na Hebraica do Rio



Assista ao vídeo!

Sugestão de fontes bibliográficas!



☐ **O Quilombo**



☐ **O Imperador Jones**



☐ **Artigo: “Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação”**



☐ **Site do IPEAFRO**



☐ **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**
(Nascimento, 2004)

A Participação Negra na Segunda Guerra Mundial

Objetivo:

Reconhecer e valorizar a participação de soldados e trabalhadores negros brasileiros na Segunda Guerra Mundial, contextualizando sua atuação dentro do período da Era Vargas, a fim de promover uma compreensão crítica sobre o racismo estrutural nas Forças Armadas e na sociedade brasileira, e reforçar a importância da presença negra na construção da memória nacional.

Metodologia:

A proposta metodológica busca romper com o apagamento histórico da presença negra nos eventos da Segunda Guerra Mundial, promovendo o protagonismo afro-brasileiro por meio de práticas educativas pautadas pela educação antirracista.

A proposta está estruturada em dois eixos principais:

- ☐ Estudo de conteúdo;
- ☐ Leitura e análise.

Atenção!

O texto a seguir foi construído com base no artigo: [Todas as falhas e virtudes desse povo: considerações sobre a composição racial da Força Expedicionária Brasileira](#) (Francisco Cesar Alves Ferraz, 2020).



A participação dos afro-brasileiros na Força Expedicionária Brasileira e o descaso no pós-guerra

Outro fato histórico importante do período da Era Vargas é a participação do Brasil na segunda Guerra Mundial (1939-1945). Entre os anos de 1944 e 1945, o Brasil enviou para os campos de batalha da Itália uma tropa composta por aproximadamente 25 mil soldados – a Força Expedicionária Brasileira (FEB). Essa unidade, única na Segunda Guerra Mundial a ser oficialmente integrada racialmente, foi frequentemente retratada como um reflexo da “democracia racial” brasileira. No entanto, por trás da imagem simbólica do “Davi mestiço” derrotando o “Golias ariano”, a realidade da composição da FEB e o tratamento dispensado aos seus combatentes revelam profundas contradições raciais e sociais da sociedade brasileira da época.

A participação de afro-brasileiros na FEB foi significativa. Estudos baseados em documentos militares revelam que, embora existisse uma tentativa inicial de seleção elitista –priorizando jovens saudáveis, alfabetizados e de maior estatura física –, as dificuldades logísticas e sociais acabaram levando ao recrutamento de soldados das camadas populares e racialmente diversas da sociedade. De acordo com [Ferraz \(2020, p. 250\)](#), dados extraídos de fichas de reservistas e relatórios de sepultamento apontam que aproximadamente entre 20% e 43% dos soldados da FEB eram pardos ou negros, dependendo da metodologia e da fonte analisada. Essa presença, embora substancial, foi muitas vezes invisibilizada no discurso oficial e na memória coletiva nacional.

O Exército, ao buscar uma tropa de elite, baseou-se em critérios como escolaridade, saúde física e perfil psicológico, critérios que tendiam a excluir boa parte da população negra e parda, historicamente marginalizada no acesso à educação e à saúde. Contudo, a evasão das classes médias e altas – predominantemente brancas – do serviço militar e a necessidade urgente de efetivo forçaram a incorporação de uma força mais representativa da diversidade racial do país. Nesse sentido, a FEB acabou por refletir, ainda que involuntariamente, uma amostra mais fiel da população brasileira, com todas as suas desigualdades e tensões.

Imagem 9 - Pracinhas do 1º Destacamento de Obuses em Monte Castelo, (19[??]).



Fonte: Baú Migalheiro, 2018.

Mesmo diante do protagonismo dos afro-brasileiros nos campos de batalha – enfrentando o frio, a fome, o medo e, muitas vezes, o preconceito – o reconhecimento por parte do Estado brasileiro foi extremamente limitado. Ao retornarem ao Brasil, muitos ex-combatentes negros enfrentaram o mesmo racismo estrutural de antes da guerra. Diferentemente de seus pares brancos, que em alguns casos conseguiram inserir-se no funcionalismo público ou obter algum tipo de prestígio social, os soldados negros, em geral, voltaram ao anonimato e à precariedade. A promessa de uma sociedade mais justa, para a qual haviam arriscado suas vidas, não se concretizou.

O governo Vargas, que tanto se valeu da participação da FEB para reforçar a imagem de uma nação unida e harmoniosa diante da comunidade internacional, foi negligente com os veteranos, especialmente os afrodescendentes. Não houve políticas específicas de reinserção ou de valorização pública desses combatentes. Ao contrário, a ausência de reconhecimento oficial, a escassez de pensões e a invisibilidade nos registros históricos demonstram um profundo descaso.

Além disso, a retórica da democracia racial – amplamente difundida após a guerra – serviu para mascarar as desigualdades

persistentes. A própria imagem da FEB como símbolo de integração racial foi instrumentalizada para sustentar esse mito, ignorando os episódios de racismo no processo de alistamento, na convivência dos quartéis e nas memórias pós-guerra.

Assim, a participação dos afro-brasileiros na Segunda Guerra Mundial, por meio da FEB, deve ser resgatada como um capítulo de coragem e resistência dentro da história nacional. É fundamental reconhecer que esses homens não apenas lutaram contra o fascismo em solo estrangeiro, mas também enfrentaram – e seguem enfrentando – um inimigo histórico no Brasil: o racismo estrutural e a negação de direitos. Recontar essa história com justiça é um passo essencial para combater o apagamento e valorizar a diversidade da luta brasileira pela liberdade.

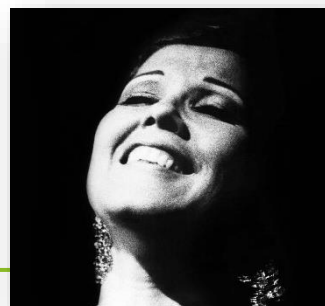
Sugestão de fontes bibliográficas!



A História do Brasil na 2º Guerra Mundial

Biografias de Personagens Importantes

Imagem 10 - Zélia Barbosa dos Santos, atriz do TEN.



Zélia Barbosa dos Santos

Nascimento e morte:

Nascimento: 1 de abril de 1932.

Morte: 21 de janeiro de 2022.



Fonte: Cultura e Coisa e Tal, 2022.

Formação:

Zélia Barbosa dos Santos formou-se em Artes Cênicas, com foco no teatro. Sua carreira no palco foi marcada pela luta pela representação das questões raciais e pela valorização da cultura afro-brasileira.

Principais obras:

Zélia teve um trabalho ativo no Teatro Experimental do Negro (TEN), onde interpretou diversas personagens que abordavam as dificuldades e a resistência da população negra no Brasil. Além disso, participou de diversas peças e filmes de relevância cultural, sempre com um enfoque na temática negra e no enfrentamento do racismo.

Principais contribuições para os movimentos e ideais negros no Brasil:

Zélia foi uma das principais atrizes do Teatro Experimental do Negro (TEN), que buscava a valorização da identidade negra no Brasil, combatendo o racismo estrutural e promovendo a inclusão de artistas negros no cenário cultural brasileiro. Ela não apenas atuou como atriz, mas também como militante, utilizando a arte como meio de resistência contra a marginalização da população negra. Zélia ajudou a abrir portas para várias outras mulheres negras no teatro brasileiro e se tornou um ícone na luta pelos direitos e visibilidade da comunidade negra.



Imagem 11 - Ruth de Souza, atriz do TEN.

Ruth de Souza

Nascimento e morte:

Nascimento: 12 de maio de 1921.

Morte: 28 de julho de 2019.



Fonte: REDE GLOBO/TV TEM, 2025.



Formação:

Ruth de Souza formou-se na Escola de Arte Dramática de São Paulo e começou sua carreira no teatro nos anos 1940. Sua formação foi marcada por um forte compromisso com as questões sociais e raciais, temas que ela frequentemente abordava em suas atuações.

Principais obras:

Ruth de Souza fez sua estreia no teatro em 1943, mas se destacou na década de 1950, atuando em peças importantes como *O Imperador Jones* e *A Moreninha*. Ela também teve destaque no cinema e na televisão, participando de filmes como *Café com leite* e da novela *A cabana do Pai Tomás*.

Principais contribuições para os movimentos e ideais negros no Brasil:

Ruth foi uma das primeiras atrizes negras a conquistar destaque na televisão e no cinema brasileiros. Sua carreira foi uma contribuição direta para a luta contra a invisibilidade racial na arte e na cultura do Brasil. Ela desafiou estereótipos raciais e abriu caminho para futuras gerações de artistas negras, ao mesmo tempo em que usou sua visibilidade para promover a discussão sobre racismo e a igualdade racial.



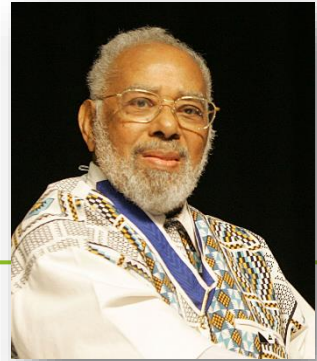
Conhecer é Preciso!

Garota do Momento:
Quem foi Ruth de Souza



Aprecie a leitura!

Imagem 12 - Abdias do Nascimento, fundador do TEN.



Abdias do Nascimento

Nascimento e morte:

Nascimento: 14 de março de 1914.

Morte: 23 de maio de 2011.



Fonte: Wikifavelas, 2022.

Formação:

Abdias do Nascimento formou-se em Artes Cênicas e também estudou no exterior, em lugares como os Estados Unidos, onde se aprofundou em estudos sobre a cultura afro-americana e as questões raciais.

Principais obras:

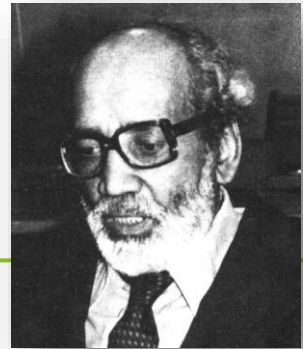
Abdias é conhecido principalmente por seu trabalho no **Teatro Experimental do Negro (TEN)**, que fundou em 1944. Ele também escreveu diversas obras importantes, como *O Teatro Negro no Brasil*, *A ética da liberdade*, e *Panorama da Arte Negra no Brasil*, além de ter sido um militante incansável pelos direitos dos negros no Brasil.

Principais contribuições para os movimentos e ideais negros no Brasil:

Abdias do Nascimento foi um dos maiores líderes e pensadores do movimento negro no Brasil. Ele usou o teatro como forma de resistência e empoderamento, fundando o TEN para combater a marginalização dos artistas negros e dar visibilidade à cultura afro-brasileira. Sua militância e suas obras ajudaram a construir uma ponte entre a luta política e a expressão cultural dos negros no Brasil, além de ter sido um defensor da negritude e da valorização da identidade afro-brasileira.



Imagem 13 - Guerreiro Ramos,
sociólogo brasileiro.



Guerreiro Ramos

Nascimento e morte:

Nascimento: 4 de março de 1919.

Morte: 25 de setembro de 1982.



Fonte: Siqueira, 2008.

Formação:

Guerreiro Ramos foi um intelectual e sociólogo, tendo estudado Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. Ele também foi um importante pensador, abordando questões sociais, raciais e políticas no Brasil..

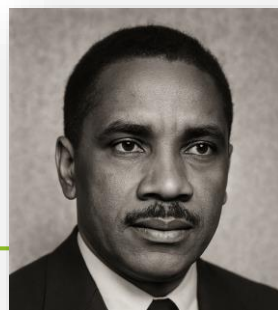
Principais obras:

Guerreiro Ramos escreveu várias obras de Sociologia, incluindo *A política no Brasil: as bases da ordem social* e *O pensamento social brasileiro*. Seu trabalho abordou as complexas relações sociais no Brasil, com foco nas desigualdades raciais e sociais.

Principais contribuições para os movimentos e ideais negros no Brasil:

Guerreiro Ramos teve um papel importante na crítica ao racismo e na análise das estruturas sociais que marginalizam as populações negras no Brasil. Embora tenha se destacado na área de Sociologia, também foi um militante de ideias progressistas que incentivaram a reflexão sobre a participação dos negros na sociedade brasileira e a luta por seus direitos. Ele desempenhou um papel central na formulação de um pensamento que ajudou a criar uma base intelectual para o Movimento Negro.

Imagem 14 - José Vicente Rodrigues Lima, historiador e militante brasileiro.



José Vicente Rodrigues Lima

Nascimento e morte:

Nascimento: 17 de fevereiro de 1949.

Morte: Ainda vivo.

(informações disponíveis até o presente momento)



Fonte: Silva, 2008. Imagem aprimorada por inteligência artificial.

Formação:

José Vicente Rodrigues Lima formou-se em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Seu interesse pela educação e pela cultura afro-brasileira o levou a se aprofundar em estudos sobre a história e identidade dos negros no Brasil. Ao longo de sua formação acadêmica, Lima se destacou como militante e defensor da valorização da cultura negra e das questões raciais no país.

Principais obras:

José Vicente Lima é autor de várias obras que abordam temas relacionados à história, à cultura e à identidade negra no Brasil, como *História da África e dos Afro-Brasileiros* e *Negras raízes*. Ele também tem se destacado como palestrante e pesquisador, contribuindo para o fortalecimento do movimento negro no país.

Principais contribuições para os movimentos e ideais negros no Brasil:

José Vicente Rodrigues Lima tem sido uma figura fundamental na luta pela educação e pelo reconhecimento da história afro-brasileira. Ele foi um dos responsáveis pela implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Além disso, Lima tem trabalhado incansavelmente para promover o conhecimento sobre a história da África e a luta do povo negro no Brasil, enfatizando a importância da memória histórica para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

À Guisa de Conclusão

Caro professor (a);

As análises desenvolvidas ao longo deste caderno pedagógico suplementar tiveram por objetivo principal ampliar a compreensão sobre a Era Vargas a partir de uma perspectiva antirracista e descolonizadora. A proposta elaborada oferece um material que, embora não esgote a possibilidade de aprofundamento na temática, visa apoiar professores no trabalho com conteúdos historicamente marginalizados no currículo escolar, sobretudo no que diz respeito à história e à cultura afro-brasileira. A escolha pela Era Vargas como objeto de conhecimento permitiu um aprofundamento mais consistente, revelando aspectos sociais, culturais e políticos frequentemente invisibilizados pela historiografia oficial.

A ênfase nas experiências históricas dos afro-brasileiros durante o período varguista mostra-se como uma estratégia pedagógica eficaz e com os princípios de uma educação crítica. Ao invés de reproduzir exclusivamente os feitos estatais ou a centralidade da figura de Getúlio Vargas, o caderno propõe uma reflexão sobre as formas de resistência, organização e protagonismo dos grupos negros. Destacam-se, nesse interim, as ações da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro e a participação dos afrodescendentes na Força Expedicionária Brasileira, elementos fundamentais para a reconfiguração de uma narrativa histórica mais representativa.

Outro aspecto de relevância constatado no desenvolvimento deste trabalho é a articulação com os dispositivos legais e normativos da educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Pernambuco e a Lei nº 10.639/2003. A análise desses documentos revelou que, apesar dos avanços formais, a presença dos conteúdos afro-brasileiros ainda é insuficiente em termos quantitativos e



qualitativos. Dessa forma, o caderno não apenas identifica essas lacunas, como também propõe alternativas didáticas concretas, oferecendo aos educadores sugestões de atividades e materiais de apoio que favoreçam uma prática pedagógica comprometida com a equidade e com a valorização da diversidade cultural.

Ao tratar do contexto do pós-abolição e das estruturas persistentes do racismo no Brasil, o caderno reafirma a necessidade de uma abordagem histórica que vá além da narrativa eurocêntrica e hegemônica. Através da valorização das contribuições culturais, sociais e políticas dos afro-brasileiros, evidencia-se a importância de um ensino de História que promova a consciência crítica e a inclusão.

Conclui-se, portanto, que este caderno pedagógico suplementar cumpre uma função como instrumento de apoio didático, ao mesmo tempo em que propõe uma revisão do ensino de História a partir de uma ótica mais justa. Ao destacar o protagonismo dos afro-brasileiros e fomentar a reflexão sobre as ausências e silenciamentos nos currículos escolares, esta proposta se alinha ao compromisso com uma educação antirracista e contribui para a formação de cidadãos capazes de construir um mundo melhor para todos.

Referências Bibliográficas

A VÓZ DA RAÇA (SP). **Capa do jornal de 18 de março de 1933**. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=845027&pagfis=1>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BARBOSA, Zélia. *[Fotografia]*. In: **Cultura e Coisa e Tal. Viva Zélia Barbosa**. 28 mar. 2022. Disponível em: <http://www.culturaecoisaetal.com.br/2022/03/viva-zelia-barbosa.html>. Acesso em: 07 mar. 2025.

BBC NEWS BRASIL. **Quem foi Luiz Gama, advogado negro que libertou centenas de escravizados**. [S.l.]: YouTube, 13 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7koVmirZ3bA&t=6s>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BIBLIOTECA NACIONAL. Militantes da Frente Negra Brasileira em uma delegação da entidade (local não identificado). [fotografia]. [1930?]. In: BBC NEWS BRASIL. **Como a luta contra o racismo no Brasil foi abafada por décadas após a abolição**, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53000662>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 14 maio 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). **Abdias Nascimento (com audiodescrição)**. [S.l.]: YouTube, 18 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VYcjN-chOU&t=1007s>. Acesso em: 11 dez. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). **Abdias Nascimento (com áudio descrição)**. [S.l.]: YouTube, 18 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VYcjN-chOU&t=914s>. Acesso em: 11 dez. 2025.



COTTA, João. Ruth de Souza em cena na minissérie Se Eu Fechar os Olhos Agora. [fotografia]. In: **GSHOW. Morre Ruth de Souza aos 98 anos; relembre a carreira da atriz**. Rio de Janeiro: Globo, 28 jul. 2019. Disponível em:

<https://gshow.globo.com/programas/video-show/noticia/morre-ruth-de-souza-aos-98-anos-relembre-a-carreira-da-atriz.ghtml>. Acesso em: 01 abr. 2025.

DANIEL CIDADE. Podcast 3 Irmãos, Renato Trezoião e a defesa explícita da escravidão: “a Lei Áurea foi um erro”. [S.l.]: YouTube, 27 dez. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CkeHp95bzBI&t=114s>. Acesso em: 19 mar. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 517-534, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/>. Acesso em: 07 fev. 2025.

FERRAZ, Francisco Cesar Alves. “Todas as falhas e virtudes desse povo”: considerações sobre a composição racial da Força Expedicionária Brasileira. *Antíteses* (Londrina), v. 13, n. 25, p. 242-277, jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/39487>. Acesso em: 07 fev. 2025.

GAZETA DE NOTÍCIAS (RJ). **Capa do jornal de 14 de maio de 1888**. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730_02&Pesq=exti%20da%20escravid%C3%A3o&pagfis=13781. Acesso em: 18 mar. 2025.

HISTÓRIA DO MUNDO. **A história do Brasil na 2ª Guerra Mundial**. [S.l.]: YouTube, 17 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QP0hLZxkfLs>. Acesso em: 22 abr. 2025.

IPEAFRO (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros). **Cena da peça O Imperador Jones (Teatro Experimental do Negro)**. [fotografia]. In: IPEAFRO, Acervo Digital. [S.l.], [1945]. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/ten-atuacao-teatral/o-imperador-jones-1/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

MIGALHAS. Pracinhas do 1º Destacamento de Obuses em Monte Castelo. [fotografia]. In: **MIGALHAS. Baú migalheiro**. Pílulas, 21 fev. 2018. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/pilulas/274746/bau-migalheiro>. Acesso em: 22 abr. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados (São Paulo), v. 18, n. 50, abr. 2004. em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/>. Acesso em: 07 fev. 2025.



NETO, Solon. Tinta preta e pele escura: a necessidade de uma imprensa negra. **Alma Preta, Cotidiano**, [S.l.], 2015. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/tinta-preta-e-pele-necessidade-de-uma-imprensa-negra/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

OPERA MUNDI. Afrodescendentes de quilombos 'não servem nem para procriar', diz Bolsonaro na Hebraica do Rio. [S.l.]: YouTube, 5 abr. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lcXJNGhUQy8>. Acesso em: 07 fev. 2025.

PROF. CHICO. Aula 5 - A população negra: o pós-abolição - História - Ensino Médio. [S.l.]: YouTube, 27 ago. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZgyiTpFQbl&t=248s>. Acesso em: 20 mar. 2025.

QUILOMBO. Capa do jornal Quilombo, n. 1, 9 dez. 1948. [imagem parcial]. 8 p. Disponível em: <https://www.ojornalquilombo.com.br/o-jornal-quilombo>. Acesso em: 01 abr. 2025.

REDE GLOBO/TV TEM. Garota do Momento: quem foi Ruth de Souza. A grande dama do teatro e primeira atriz negra da TV brasileira é referenciada na novela das 6. [S.l.], [2022?]. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/sp/tytem/noticia/garota-do-momento-quem-foi-ruth-de-souza.ghhtml>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, Fátima Aparecida. A Frente Negra Pernambucana e sua proposta de educação para a população negra na ótica de um dos seus fundadores: José Vicente Rodrigues Lima - década de 1930. 2008. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SIQUEIRA, Gabriel Dread. Alberto Guerreiro Ramos, vida e obra do maior sociólogo do Brasil. [imagem]. Irradiando Luz, 21 jun. 2008. Disponível em: <https://irradiandoluz.com.br/2008/06/alberto-guerreiro-ramos.html>. Acesso em: 17 jan. 2025.

UNIVERSO RETRÔ. Viaduto do Chá nos anos 1940. [fotografia]. In: 10 fotos de São Paulo antigamente para viajar no tempo. São Paulo, 17 maio 2017. Disponível em: <https://universoretro.com.br/10-fotos-de-sao-paulo-antigamente-para-viajar-no-tempo/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

VERITAS VOS LIBERABIT. A escravidão começou na África! - Olavo de Carvalho. [S.l.]: YouTube, 10 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J6GHDJeD3KE>. Acesso em: 20 mar. 2025.



WIKIFAVELAS. Abdias do Nascimento. [imagem]. Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php/Abdias_do_Nascimento. Acesso em: 22 abr. 2025.

ZAMBELLI, Bruno. **O Teatro Experimental do Negro: fermento provocativo**. Escotilha, 8 fev. 2019. Disponível em: <https://escotilha.com.br/teatro/o-teatro-experimental-do-negro-abdias-do-nascimento-fermento-provocativo/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

