



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
(MESTRADO)**

JEFFERSON ROMÃO TEIXEIRA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO DE HISTÓRIA
PARA A SUPERAÇÃO DA BRANQUITUDEN**

**CUIABÁ - MT
2025**



JEFFERSON ROMÃO TEIXEIRA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO DE HISTÓRIA
PARA A SUPERAÇÃO DA BRANQUITUDEN**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Ensino de História da Faculdade/Instituto de Geografia, História e Documentação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Fronza.

**CUIABÁ-MT
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586e Silva, Jefferson Romão Teixeira da.

Estratégias didáticas dos professores no ensino de história para a superação da branquitude [recurso eletrônico] / Jefferson Romão Teixeira da Silva. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 111 f., pdf). -- 2025.

Orientador: Marcelo Fronza.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2025.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Branquitude. 3. Racismo. I. Fronza, Marcelo, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTORIA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA
A SUPERAÇÃO DA BRANQUITUDEN**

AUTOR (A): MESTRANDO (A) JEFFERSON ROMÃO TEIXEIRA DA SILVA

Dissertação defendida e aprovada em **09 de SETEMBRO de 2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR(A) MARCELO FRONZA (PRESIDENTE BANCA)

INSTUTUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTOR(A) MARCELO FRONZA (ORIENTADOR(A))

INSTUTUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTOR(A) JANAINA RODRIGUES PITAS (EXAMINADOR(A) EXTERNO(A))

INSTUTUIÇÃO: SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/MT

4. DOUTOR(A) OSVALDO RODRIGUES JUNIOR (EXAMINADOR(A) INTERNO(A))

INSTUTUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

5. DOUTOR(A) ANA CAROLINA DA SILVA BORGES (EXAMINADOR(A) INTERNO(A))

INSTUTUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

6. DOUTOR(A) ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR (EXAMINADOR(A) SUPLENTE)

INSTUTUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 09/SETEMBRO/2025.



Documento assinado eletronicamente por **ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR**, **Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 10/09/2025, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Rodrigues Pitas**, **Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 21:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 11/09/2025, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO FRONZA**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 11/09/2025, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **ANA CAROLINA DA SILVA BORGES**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/10/2025, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 8380035 e o código CRC 7DFC7786.

Dedico este trabalho a meus pais que tanto me apoiaram na jornada da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que fizeram parte desta jornada. Inicialmente a minha mãe, Dalva Benedita Teixeira da Silva, que com sua sagacidade de mulher brasileira conduziu não só a mim, mas a meus irmãos para um bom caminho, de honestidade e simplicidade. Ao meu pai Benedito Romão da Silva que adicionou o ingrediente da integridade e trabalho. Aos meus irmãos Michele Romão e Michel Romão pelo suporte em acreditar nas minhas potencialidades.

Agradeço também a meu companheiro Cleiton Nogueira pelo amor e carinho com que me ajudou durante esta jornada. Seu suporte foi fundamental.

Juntamente nestes momentos de suporte pude contar com a nossa turma de mestrado e com os professores, no qual dedico especial atenção para as minhas queridas amigas Elizaneth Eubank e Liamar dos Santos.

Aos meus professores, com especial atenção a quem tanto tocou a minha jornada interna, as professoras Ana Maria Marques e Ana Carolina da Silva Borges.

Obviamente não poderia deixar de agradecer o meu orientador, o professor Marcelo Fronza, por aceitar e acolher esta pesquisa, assim como o pesquisador.

Pelos momentos de discussões e sugestões. Agradeço também à mentora Ana Claudia Morais Godoy Figueiredo pelo auxílio.

Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso, ao programa de Mestrado Profissional em História, à CAPES pela concessão da bolsa CAPES/PROEB.

Em memória, gostaria de agradecer a minha avó a senhora Luzia Viana Teixeira por sua presença afetiva em minha vida.

“A educação como prática da liberdade afirma que é possível pensar além das fronteiras impostas pela opressão.”

(hooks, 2017)

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos a branquitude (Schucman 2020; Bento 2022; Café 2023) e possíveis estratégias para superá-la (Gomes 2005). O objetivo geral da pesquisa é compreender como a branquitude do professor de história molda suas práticas pedagógicas e como encontrar estratégia de superação de práticas exclucentes e racistas no ensino de história. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa (Flick, 2024) e tem como suporte teórico-metodológico a Consciência Histórica (Rüsen 2010); o conceito do inédito viável (Paro et al 2020; Araújo, 2022); educação libertadora (hooks 2017, 2020; Rogers 1973); e, a metodologia colaborativa (Ibiapina 2016). A análise dos dados empregada foi a análise de conteúdo (Bardin, 1977). Identificou-se que a colaboração proposta por Ibiapina (2016), a implementação da lei n 10.639 de 2023 e um ensino humanizado foram estratégias eficazes para a superação dos problemas apresentados, tais como o racismo, a indiferença e práticas autoritárias. Por isso, este trabalho significa um achado para o campo da educação e das relações raciais.

Palavras-chave: Ensino de história; Branquitude; Racismo.

ABSTRACT

This research investigates whiteness (Schucman, 2020; Bento, 2022; Café 2023) and potential strategies for overcoming it (Gomes, 2005). The primary aim is to understand how the whiteness of history teachers shapes their pedagogical practices and to identify strategies for countering exclusionary and racist practices in the teaching of history. This is a qualitative study (Flick, 2024) supported by a theoretical-methodological framework based on Historical Consciousness (Rüsén, 2010); the concept of the "viable unheard-of" (Paro et al., 2020; Araújo, 2022); liberatory education (hooks, 2017, 2020; Rogers, 1973); and collaborative methodology (Ibiapina, 2016). Data analysis was conducted using content analysis (Bardin, 1977). The study revealed that collaboration as proposed by Ibiapina (2016), the implementation of Law No. 10.639/2023, and a humanized teaching approach were effective strategies for addressing challenges such as racism, indifference, and authoritarian practices. Therefore, this work contributes significantly to the field of education and racial relations.

Keywords: History Education; Whiteness; Racism.

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1 - Recorte do <i>google mapa</i> : localização da Escola Estadual Gustavo Dutra	50
Imagen 2 - Esquema da análise de conteúdo	57
Imagen 3 - Material paradidático oferecido pela SEDUC-MT, 2023.....	59
Imagen 4 - Lavadeiras negras.....	66
Imagen 5 - Representações étnicas século XIX.....	67
Imagen 5 – Garotas nigerianas.....	68
Imagen 6 – Foto retirada do material do segundo bimestre.....	71
Imagen 7 – Mentimeter com as respostas dos alunos referentes a pergunta: O que você sabe sobre a hora da nossa escola?.....	79
Imagen 8 – Entrada do Assentamento Santo Antônio da Fartura. Campo Verde-MT.....	81
Imagen 9 - Mentimeter com as respostas das alunas e dos alunos, referente a pergunta: O que você sabe sobre o Assentamento Santo Antônio da Fartura?.....	81
Imagen 10 - Organizador curricular anual do 9º ano do Ensino Fundamental II.....	86
Imagen 11 - Planejamento do mês de fevereiro do 9º ano do Ensino Fundamental II.....	87
Imagen 12 - Os libertos e a busca pela cidadania.....	93
Imagen 13 - Atividade de número 9.....	94
Imagen 14 - Atividade de número 10.....	95
Imagen 15 - Atividade de número 11.....	96
Imagen 16 – Os limites da cidadania no Brasil e Progresso e Civilização.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escola/ano de Trabalho	18
Tabela 2 - Acompanhamento de longo prazo.	21
Tabela 3 – Localidade de moradia dos alunos.....	56
Tabela 4 – Material estruturado 1. Série Finais 9º Ano História.....	64
Tabela 5 - Material Estruturado 2. Série Finais 9º Ano História.....	68
Tabela 6 - Material Estruturado 3. Série Finais 9º Ano História.....	73
Tabela 7 - Material Estruturado 4. Série Finais 9º Ano História.....	74
Tabela 8 - quadro comparativo.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

COVID - 19 - Coronavirus Disease 2019

CNH - Carteira Nacional de Habilitação

GO - Goiás

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Instituto do Desenvolvimento Humano

MT - Mato Grosso

PRF - Polícia Rodoviária Federal

RG - Registro Geral

RN - Rio Grande do Norte

SEDUC - MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – Revisitando práticas docentes: uma abordagem sobre questões étnico-raciais.....	16
 1.1 – Um branco nem tão branco assim	16
 1.2 – Caminhos trilhados como professor de uma escola de periferia rural.....	18
<i> 1.2.1 O estigma de sala problema.....</i>	<i>20</i>
<i> 1.2.2 Entra em cena o Gênero.....</i>	<i>25</i>
CAPÍTULO 2 – Caminhos viáveis: projeto de pesquisa para o Ensino de História.....	30
 2.1 - Breve discussão sobre o ensino de história e a lei nº 10.639/2003.....	31
 2.2 – Breve suporte teórico para refletir sobre práticas docentes.....	36
<i> 2.2.1 A consciência histórica.....</i>	<i>39</i>
<i> 2.2.2 Inédito Viável: a compreensão das possibilidades na aula de História.....</i>	<i>41</i>
<i> 2.2.3 A psicologia como auxílio para a educação histórica.....</i>	<i>43</i>
 2.3 – Desconstruindo a Branquitude: Questões da Pesquisa, Objetivos e Procedimento Teórico-Metodológico.....	45
<i> 2.3.1 Cenário do estudo.....</i>	<i>48</i>
<i> 2.3.2 População e amostra.....</i>	<i>55</i>
<i> 2.3.3 Análise de dados.....</i>	<i>56</i>
CAPÍTULO 3 – Implementação da lei nº 10.639 de 2003 como uma ferramenta de superação da branquitude.....	59
 3.1 Breve análise do Sistema Estruturado de Ensino Adotado pelo Estado do Mato Grosso.	61
<i> 3.1.1 Breve discussão sobre o material impresso do 9º ano do Ensino Fundamental II.....</i>	<i>61</i>
<i> 3.1.2 Breve análise do material didático do 9º ano do Ensino Fundamental II.....</i>	<i>63</i>
 3.2 – Breve análise da proposta inicial que foi defendida na qualificação.....	75
<i> 3.2.1 O projeto de qualificação.....</i>	<i>76</i>
 3.3 – Reformulando o projeto de qualificação.....	85
<i> 3.3.1 Retorno das aulas escolares no ano letivo de 2025.....</i>	<i>86</i>
<i> 3.3.1.1 Varal dos Abolicionistas.....</i>	<i>89</i>
<i> 3.3.1.2 Roda de Leitura.....</i>	<i>87</i>

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

A busca por mudança pessoal e a abertura para o diálogo acerca da branquitude fundamentam a presente investigação. Com base na Lei nº 10.639/2003, as práticas pedagógicas foram revistas, reconhecendo-se a sua importância para o ensino de História e para a construção de um percurso mais consciente no meu processo de aprendizagem. Neste sentido, o mestrado é compreendido como uma etapa significativa de aperfeiçoamento profissional e pessoal, especialmente no que diz respeito à superação da branquitude.

A reflexão sobre a branquitude ganha intensidade a partir das leituras das brasileiras Lia Vainer Schucman (2020) e Maria Aparecida Bento (2022), que a definem como uma construção sócio-histórica baseada na falsa ideia de superioridade racial dos brancos e na manutenção de privilégios. Reconhecer que a cor da pele clara facilitou o meu acesso a espaços e oportunidades é fundamental para compreender a perpetuação de práticas excludentes. Esse processo de autoconhecimento, atravessado por terapias, leituras e análise das práticas educativas, permitiu-me identificar e afastar-me de condutas racistas e autoritárias. Superar a branquitude implica abrir espaço para outras existências, promovendo o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, condição indispensável para um ensino verdadeiramente inclusivo e antirracista.

E, ao pensar sobre essa temática proponho responder a seguinte pergunta: como construir estratégias didáticas para superar as sabotagens que a branquitude impõe ao professor de história?

O objetivo geral da pesquisa é compreender como a branquitude do professor de história molda suas práticas pedagógicas e como encontrar estratégia de superação de práticas excludentes e racistas no ensino de história.

Sendo assim, os objetivos específicos são, discutir a teoria da branquitude e como ela atravessa as práticas educativas do professor de história em atuação docente com alunos da Escola Estadual Gustavo Dutra; discutir a implementação da Lei de número 10.639 de 2023 para o Ensino de História e, discutir como a implementação da lei nº 10.639 de 2003 pode ser uma ferramenta de superação da branquitude, assim como possibilitar a visibilidade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, como propaga a lei.

Tendo em vista tais propósitos, levantei cinco questões para pensar a minha rotina em sala de aula, a minha pesquisa no mestrado, e para moldar a minha vida como um todo. Seguem elas para apreciação:

- 1) Quais são as preocupações do professor historiador em relação às questões étnico-raciais? Existe uma preocupação em entender sobre ser um professor historiador branco atuando em uma escola de periferia?
- 2) O professor historiador já enfrentou desafios específicos por conta dessa dinâmica racial e social? Como ele lidou com eles?
- 3) Como o professor historiador se relaciona afetivamente com os alunos? Que estratégias didáticas ele utiliza para construir um ambiente de respeito e confiança na aula de História?

Minha intenção não é responder pergunta a pergunta, mas deixá-las fluir dentro deste estudo. Elas são como uma vestimenta que tiro e coloco na máquina de lavar roupa. Isto é necessário, pois evidenciará o mais importante da discussão: o meu papel de professor lido como branco em relação com alunas e alunos de periferia. De acordo com a ativista brasileira Nilma Lino Gomes (2005) o respeito deve estar atrelado com a “convivência humana”, por isso, sou chamado a mudar meus valores e entender os meus limites. (Gomes, 2005, p. 149)

Este trabalho justifica-se pela necessidade de refletir sobre o campo da branquitude, especialmente no âmbito da educação periférica. Nesse espaço, convergem diferentes formas de existência e vivências. Por vezes, o processo de formação educacional assume um caráter colonizador. Refletir sobre essa perspectiva e buscar superar a visão eurocêntrica é uma etapa fundamental na minha trajetória. Essa proposição deve ser revisitada constantemente, pois, com frequência, retornamos a práticas excludentes já superadas. Por essa razão, os trabalhos acadêmicos e suas repercussões constituem um ponto fundamental para a reflexão contínua acerca das práticas educativas. O mais relevante, contudo, é a sensibilidade de reconhecer-se enquanto sujeito colonizador e empenhar-se em desconstruir esse papel, visto que a transformação é sempre mais desejável do que a permanência inerte diante da necessidade de mudança social.

Considerando essa justificativa, optou-se pela metodologia colaborativa. Essa abordagem foi empregada para interagir com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Revela-se pertinente, pois envolve professor e estudantes na construção do conhecimento escolar. Assim, neste trabalho, adoto a metodologia colaborativa por compreender que ela integra as participações do docente e do discente no processo de aprendizagem. Dessa maneira, busca-se romper com a barreira da aprendizagem centrada exclusivamente no professor, inserindo o aluno como sujeito ativo na construção do saber escolar.

No primeiro capítulo, revisito minha trajetória como professor e pessoa, refletindo sobre como a branquitude (Schucman 2020; Bento 2022; Café 2023) atravessa minhas práticas educativas e relações com estudantes, especialmente em contextos periféricos e rurais. Trago

memórias pessoais, reconheço privilégios e enfrento o desconforto de perceber práticas racistas e autoritárias, buscando abrir espaço para outras existências e promover um ensino mais inclusivo e antirracista. O capítulo é marcado por relatos sinceros, autocrítica e o convite ao diálogo sobre o papel do professor branco diante de alunos de periferia.

No segundo capítulo, apresento os caminhos teóricos (Rüsen 2010) e metodológicos (Flick, 2024; Ibiapina 2016) que sustentam minha pesquisa, discutindo a implementação da Lei nº 10.639/2003 no ensino de História. Abordo conceitos como consciência histórica, inédito viável e educação libertadora, articulando referências de autores como Paulo Freire (Paro et al 2020; Araújo, 2022), bell hooks (hooks 2017, 2020), Carl Rogers (Rogers 1973) e Jörn Rüsen (Rüsen 2010). A proposta é construir uma prática pedagógica colaborativa (Ibiapina 2016), que valorize o protagonismo dos alunos e rompa com o ensino centrado apenas no professor, promovendo uma reflexão constante sobre as possibilidades de transformação social e superação da branquitude.

No terceiro capítulo, relato a experiência prática de implementar a Lei nº 10.639/2003 como ferramenta para superar a branquitude na sala de aula. Analiso o material didático adotado pelo Estado de Mato Grosso (Ferraz, 2023), proponho atividades como rodas de conversa, varal abolicionista e pesquisas colaborativas, e reflito sobre os desafios e conquistas desse processo. O capítulo evidencia a importância de práticas pedagógicas humanizadas, dialógicas e antirracistas, mostrando como pequenas mudanças cotidianas podem contribuir para a construção de um ensino de História mais justo, plural e comprometido com a valorização da cultura afro-brasileira.

Por fim, a Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos brasileiros (BRASIL, 2003), desafia-me constantemente a enfrentar minhas próprias barreiras, bem como a buscar modos mais humanos de viver.

CAPÍTULO 1 – Revisitando práticas docentes: uma abordagem sobre questões étnico-raciais

Este capítulo tem como objetivo discutir a teoria da branquitude e como ela atravessa as práticas educativas do professor de história em atuação docente com seus estudantes. Este texto é inicial e provisório. É uma busca que preciso fazer para entender a sociedade para além de mim.

1.1 - Um branco nem tão branco assim¹

Nesta seção, vou utilizar a psicóloga brasileira Lia Vainer Schucman para ajudar a refletir sobre o fato de ter a pele clara e estar ligado ao grupo branco no que diz respeito a alguns privilégios que disso decorrem. Especialmente, utilizarei a obra “*Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*” (2020). Não pretendo fazer uma revisão histórica do conceito, mas tão somente utilizar esta obra como ponto de suporte para minhas reflexões sobre a branquitude e como ela atravessa minhas práticas educativas.

A primeira questão suscitada é o fato de que meus fenótipos são típicos de um brasileiro miscigenado. Haja vista que minha família foi constituída pela mistura de brancos, negros e indígenas. Lembro-me de, quando criança, minha mãe brigar para que eu largasse de apertar o meu nariz, pois ficaria diferente, grande, para dentro. Na verdade, queria o nariz pequeno e afinado. O sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1957) identifica uma patologia no branco brasileiro; esta refere-se ao fato de sermos miscigenados e, ao mesmo tempo, negarmos nossa ancestralidade (Ramos, *apud* Schucman, 2020, p. 57).

Lembro-me de ser culpado pelo fato de não ter o nariz perfeito. Obviamente, hoje sei que é genético. E, quando vejo fotos de pessoas de etnias indígenas, identifico em mim características que para eles são normais, mas para minha família não eram. Sei que não herdo apenas características indígenas e brancas, pois seria ingênuo ou até má índole ignorar outro tronco étnico: o negro. Particularmente, acredito que os brasileiros das camadas populares, assim como eu, carregam dentro de si a genética destes três grupos.

¹ Aqui gostaria de colocar a contribuição da Prof.^a Dr.^a Ana Carolina da Silva Borges na defesa deste texto. Segunda ela é preciso tomar cuidado para que não seja um reproduutor do racismo. Me colocou questões como: 1. Como me coloco em relação a estes alunos? 2. Por que sequer arranho a minha sexualidade e 3. Não é tão privilegiado assim, haja visto que está em uma escola de periferia. Todas estão questões deverão reverberar mais a frente em trabalhos e reflexões futuras. Disse a ela, e digo a você leitor, firmo farei estes questionamentos a mim mesmo, com o objetivo de aprofundar a minha análise que neste momento está raso sobre a temática do recorte racial/gênero.

Outra lembrança que tenho é das histórias das minhas avós maternas. Elas sempre contavam que ouviam de suas mães as histórias dos laços e de como as mulheres das famílias eram pegas à força para casar-se. É comum ouvir essas narrativas. Isso traz a ideia de estupro e de constituição forçada de famílias. Essas constituições diversas trazem também fenótipos diversos. Por exemplo, eu não sou indígena, e não sou branco. Atualmente, me considero pardo. Sei também que o fato de ter a pele clara me proporcionou muitas regalias, principalmente na escola, pois, no Brasil, quanto mais o fenótipo estiver ligado ao branco, mais acesso a privilégios simbólicos se tem (Schucman, 2020, p. 60).

Em relação à educação, por exemplo, sei que não sou nenhum gênio. Preciso de mais tempo para entender, estudar, fazer qualquer tipo de estudo. Mas isso não me impedi de concluir o ensino básico, fazer dois cursos superiores e entrar no mestrado. Se eu pensar na minha trajetória acadêmica, certamente poderei encontrar diversos momentos nos quais houve uma diferença de tratamento entre mim e outros colegas. Principalmente no que diz respeito à visão de futuro, ao que me caberia. Aparentemente, eu cumpri os requisitos do que me foi sonhado.

Sou servidor público efetivo estatutário, tenho um bom salário, tenho casa, plano de saúde, uma vida confortável, dentro das possibilidades de um trabalhador educacional. Schucman (2020) cita o *Relatório anual das Desigualdades Raciais no Brasil* (2007, 2008) e diz o seguinte: “o estudo constatou que os brasileiros brancos vivem em ‘um país’ com IDH médio equivalente à 44^a melhor posição no mundo, enquanto os brasileiros negros vivem em um ‘Brasil’ onde o IDH médio equivale ao 104º lugar.” (Schucman, 2020, p. 64).

De acordo com a referida autora, “na sociedade brasileira, os indivíduos, querendo ou não, são classificados racialmente logo ao nascerem” e as pessoas que são consideradas brancas recebem significados positivos tais como “inteligência, beleza, educação, progresso etc.” (Schucman, 2020, p. 68). E mesmo quando se atinge um certo grau de consciência destas relações, percebemos que a sociedade se estrutura desta forma, pois “[...] há uma parcela de branco que obtém privilégios de sua identidade racial não por exercer conscientemente o racismo, nem tão pouco por concordar com ele, mas sim por estar inserida em uma sociedade de estrutura racista [...]” (Cardoso *apud* Schucman, 2020, p. 69).

Gostaria de finalizar esta seção com a questão que iniciei acima sobre a miscigenação. Por exemplo, eu tenho a pele clara, não sou europeu. Schucman (2020) analisa algumas entrevistas e conclui: “[...] no interior do grupo dos brancos há características da mestiçagem que hierarquizam, por assim dizer, essa brancura” (Schucman, 2020, p. 151). Uma dessas entrevistas é a da “Denise”; em um dos cortes, temos o seguinte: “tem aquele branco meio

sujinho, né?” (Schucman, 2020, p. 151), para se referir a pessoas miscigenadas, àquelas impactadas pela “mistura com os negros e índios”. Estes são menos brancos que os de origem europeia, por exemplo.

Segundo Schucman, esta “desvalorização hierárquica está associada aos sujeitos que, apesar da pele clara, têm características de negros e índios, como cabelo, nariz, boca e formato do rosto” (Schucman, 2020, p. 155).

Por fim, digo que esta pessoa que escreve está em relação com outras pessoas afro-brasileiras e indígenas, e minha escrita está relacionada com este encontro. Por isso, convidados a caminhar comigo e, se possível, contribuir com a minha jornada.²

1. 2 – Caminhos trilhados como professor de uma escola de periferia rural.

De acordo com a estadunidense bell hooks (2017, p. 86), “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim.” Afastar-me do pensamento e da postura colonialista, mandonista, machista e racista é um trabalho emocional e intelectual que dei início durante minha atuação na educação em 2015. Paralelamente, cursava minha segunda graduação em Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso.

Naquele período, estava desempregado e, no segundo semestre do referido ano, surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola em minha cidade natal, a Escola Estadual Faustino de Amorim. Durante o curto período na educação, trabalhei em diferentes escolas, cada uma com suas próprias realidades, gestores, alunos e pais, conforme ilustrado na tabela 1. Esse período foi extremamente desafiador, pois, quando finalmente me adaptava ao ritmo de uma escola, era necessário sair e tentar um novo contrato. Por ser o professor de História mais jovem na fila de contratação de minha cidade, frequentemente ficava com as vagas remanescentes.

Tabela 1 – Escolas/ano de trabalho.

² A banca de defesa foi um momento de bastante aprendizagem. Nela temos nossas ideias e argumentos questionados, nela também se prolonga as discussões que comecei com esta dissertação. Penso que tenho um longo caminho para discutir a minha racialidade, e, este foi um ponto bastante sugerido pela banca de qualificação. Obviamente o tempo será capaz de me proporcionar leituras e reflexões fundamentais para isto. Possivelmente no doutorado.

ESCOLAS / LOTAÇÃO	Ano
E. E. Faustino de Amorim	2015
E. E. Leonidas de Mattos	2016
E.E. Dr. Hermes Rodrigues de Alcantara.	2017
E. E. Gustavo Dutra.	2018
E.E. Dr. Hermes Rodrigues de Alcantara.	2019
E. E. Santa Claudina.	2020
E. E. Gustavo Dutra.	2021-atualmente.

Fonte: próprio autor.

No ano de 2017, passei no concurso público para o cargo de professor da educação básica, especialidade História, e assumi em 2018. Mais uma vez estava em outra escola, sendo ela a quarta pela qual passei no pouco tempo que tive na educação. Entre idas e vindas, no final do ano de 2023, estava a executar duas atividades: completando minha carga horária e fazendo leituras para uma aula do Mestrado profissional em Ensino de História. Para realizar a primeira atividade, tive que comparecer à Diretoria Regional de Educação em Cuiabá-MT para acrescer minha carga horária, pois nossas aulas aumentaram de 20 para 24. Paralelamente, estava a ler o texto da doutora, gestora, escritora e intelectual brasileira Nilma Lino Gomes, “*Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação*” (2015).

Neste momento, gostaria de compartilhar as respostas que anotei ao ler seus questionamentos:

Você tem “boa vontade” de conhecer as experiências que enfoquem a educação para as relações étnico-raciais?

Resposta: Não.

Que movimento tem feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial?

Resposta: Pouco ou nenhum.

Você está “disposto” a pensar em diferentes maneiras de trabalhar com as questões raciais na sua escola?

Resposta: Sim (Gomes, 2015, p. 152-154).

Confesso que anotar essas respostas ao lado das perguntas foi mais fácil do que escrevê-las. Senti uma tristeza e uma falta de conexão comigo mesmo, além de lembranças de acontecimentos relacionados à minha atuação como professor. Compartilho do sentimento da psicóloga brasileira Lia Vainer Schucman, que diz:

Nosso racismo nunca impediu que convivêssemos com os negros ou que tivéssemos relações de amizades e/ou amorosas com eles. No entanto, muitas vezes essas eram relações em que os brancos se sentiam quase como que fazendo “caridade” ou “favor ao se relacionarem com os negros, como se com

a nossa branquitude fizéssemos um favor de agregar valores a eles, porque, afinal, estávamos permitindo aos negros compartilhar o mundo de “superioridade” branca. (Schucman, 2020, p. 26)

O sentimento “Eu não sou racista, tenho até amigos pretos” me impedi e impede muitas pessoas de pensar sobre suas próprias práticas racistas. Esta frase funciona como uma válvula de escape; portando-a, continuamos nossas vidas como se o Brasil fosse um país de plena igualdade racial. Contudo, basta olhar para o lado e verificar: não é verdade. Este mito faz parte de uma construção maléfica; ele bloqueia as verdadeiras mudanças sociais.

Podemos perceber o quão injusto é ao adentrarmos nas escolas de periferia brasileiras. Nessas instituições, observa-se uma segregação e um abandono simultâneos. Elas possuem as piores estruturas físicas, seus alunos têm dificuldades de acesso a bens públicos, tais como saúde, cultura e lazer. São afastadas dos centros urbanos; isso dificulta a mobilidade, agravada pela falta de transporte público. A internet é limitada e, quando adicionamos a este cenário o fato de a escola estar localizada em uma área rural, todas essas dificuldades são sentidas de maneira ainda mais intensa. Faço este relato para introduzir meu lugar social.

Neste ponto, gostaria de relatar algumas experiências que vivenciei na Escola Estadual Gustavo Dutra. Elas são importantes por despertar em mim a vontade de combater preconceitos internos, conforme o convite feito pela doutora brasileira Beatriz Gonçalves e Silva em seu texto “Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras” (2005), o qual aceitei (Silva, P. B., 1995 *apud* Silva, P. B., 2005, p. 159). Por isso, parto para dois temas, o objetivo é exemplificar o meu labor: a tão temida “sala problema” e minha interação com alunas pretas.

1.2.1 O estigma de sala problema

O segundo semestre de 2021 marcou uma mudança significativa em minha prática docente. Com a reforma da Escola Estadual Gustavo Dutra, transferimos nossas atividades para o Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Serra de São Vicente-MT. Ao assumir uma turma de oitavo ano composta majoritariamente por estudantes negras e negros, em uma região com forte presença de remanescentes quilombolas, confrontei-me com um sentimento que me causou grande desconforto: sou racista. A dificuldade em estabelecer relações mais profundas com esses alunos levou-me a questionar minhas próprias crenças e atitudes. Sendo assim, dedico esta sessão para abordar meu acompanhamento com esta turma desde 2021; a seguir, deixo uma tabela ilustrativa.

Tabela 2 – Acompanhamento de longo prazo.

Turma	Ano
8 ano do ensino Fundamental II	2021
9 ano do ensino Fundamental II	2022
1ª série do Ensino Médio	2023
2ª série do Ensino Médio	2024
3ª série do Ensino Médio	2025

Fonte: próprio autor.

As principais dificuldades que encontrei residiam na complexidade da relação professor-estudante. A turma apresentava uma personalidade forte, especialmente entre os meninos, marcada por um comportamento desafiador e por uma tendência a questionar minha autoridade. A dinâmica da sala de aula era marcada por interrupções constantes, discussões acaloradas e desrespeito às regras. Senti-me incapaz de estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo, e a cada tentativa de mediar os conflitos, a situação parecia se agravar. A sensação de impotência era constante, e eu me questionava constantemente sobre minha capacidade de lidar com essa turma.

Diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula, busquei apoio profissional. Ao compartilhar minhas experiências com uma psicóloga, compreendi que meus sentimentos e percepções eram comuns entre os professores. A partir desse momento, iniciei um processo de autoconhecimento, no qual reconheci meus próprios preconceitos e a influência deles na minha relação com os alunos. Este suporte foi importante também para eu retirar de mim toda a culpa pelos índices negativos das avaliações e atividades que fazíamos em sala de aula. Ela ajudou-me a pensar um pouco sobre como a instituição escolar tem história e faz parte de uma sociedade. Para além de mim, temos a família, a sociedade, o Estado, as mídias digitais, etc. Aprendi também a máxima: ‘não existe pesquisa sem o olhar do pesquisador’. Isto se aplica à prática docente. Descobri, por trás de afirmações como ‘ele não quer saber de nada’ ou ‘essa turma não presta’, escondem-se meus próprios julgamentos e expectativas limitadas.

A escalada da violência na escola culminou com o incidente no qual um aluno da turma oitavo ano de 2021 levou uma faca para a escola. Ele disse que era para descascar frutas. Este incidente me levou a um estado de exaustão emocional e à dúvida sobre minha capacidade de continuar trabalhando como professor. Este episódio me fez desligar.

Com o fim do ano letivo se aproximando, a sensação de esgotamento me dominava. A repulsa por retornar àquela sala de aula era cada vez mais intensa. Em paralelo à minha jornada terapêutica e ao curso de psicologia, busquei em teorias educacionais uma nova perspectiva. A

obra do psicólogo estadunidense Carl Rogers, “*Liberdade para Aprender*” (1973), me proporcionou um olhar humanista sobre a educação, oferecendo ferramentas para construir um ambiente de aprendizagem mais significativo e respeitoso.

A leitura desta obra foi um ponto de virada. As ideias desse autor sobre a importância de criar um clima de confiança e respeito na sala de aula ressoaram profundamente em mim. Ao refletir sobre minha experiência com a turma do oitavo ano de 2021, e futuro 9º ano de 2022, percebi como minhas ações muitas vezes contradiziam os princípios defendidos pelo psicólogo. Esta obra me ofereceu um caminho para reconciliar minha prática com meus valores, buscando criar um ambiente de aprendizagem mais autêntico e significativo. O tempo das férias foi necessário para refletir inclusive se iria continuar a atuar, pois estava sendo um processo desgastante e extremamente conturbado. E, como desenvolvi síndrome do pânico depois da pandemia da COVID-19, não estava sendo fácil pensar em continuar naquela turma e isso me causava um profundo sentimento de derrota.

O início do novo ano letivo de 2022 reforçou a necessidade de mudança. A violência e a desordem persistiam, inclusive com a presença da polícia. A leitura de Rogers me proporcionou uma nova perspectiva, mas a realidade da sala de aula era complexa e desafiadora. A cultura local, marcada pelo autoritarismo e pela rigidez, exercia uma forte influência sobre a escola. A busca por um equilíbrio entre as demandas da comunidade, as exigências institucionais e os princípios de Rogers (1973) se tornou uma tarefa árdua, mas essencial para minha prática pedagógica. Pois acredito que devo fugir dos “rituais de controle”, assim como dos “exercícios injustos de poder”, que permeiam as práticas pedagógicas no tocante à relação aluno-professor (hooks, 2017, p. 14).

Em 2022, durante uma aula de psicologia da saúde na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o conceito de ‘inédito viável’ do pedagogo brasileiro Paulo Freire me proporcionou um insight transformador. A ideia de inovar é possível, tanto para mim quanto para meus alunos, me impulsionou a buscar novas formas de interagir com a turma (Paro *et al.*, 2020). A partir daquele momento, passei a enxergar a sala de aula como um espaço de experimentação e criação, onde poderíamos juntos construir um futuro mais justo e equitativo.

A partir destes reforços com as leituras de Rogers e a possibilidade de sonhar o inédito proposto pelo brasileiro Paulo Freire, comecei a planejar aulas com mais vontade, passei a ver a turma de outra forma, me coloquei melhor no tabuleiro de forças autoritárias da escola, inclusive repensando minhas práticas. Dediquei-me intensamente com esta turma que agora estava no 9º ano do ensino fundamental (2022).

Ao propor uma atividade de teatro sobre coronelismo e clientelismo, esperava que os alunos se apropriassem do tema e desenvolvessem suas próprias interpretações. O objetivo era pensar em grupos, situações de compra de voto e desenvolver uma cena para representar em forma de teatro. Para o desenvolvimento da aula, dividi em dois períodos. No primeiro, deixei livre para desenvolverem a ideia, treinar um pouco e apresentar no segundo momento de aula. Desta atividade, apenas o grupo dos meninos não apresentou, justamente aqueles com os quais tinha mais problemas de relacionamento. Como eu já estava numa postura mais empática, não fiz pressão para apresentarem. Ocorre que vi os alunos desenvolvendo a atividade, pensando na situação e desenvolvendo o roteiro. Para mim, era o ápice e tudo tinha dado certo até ouvir a seguinte frase de uma aluna: “Professor, não sei por que o senhor ainda tenta, nada aqui dá certo.” Essa frase me atingiu em cheio, questionando a eficácia de minhas ações e a possibilidade de transformar aquela realidade.

O episódio me deixou profundamente abalado. Senti-me um fracasso e questionei minhas capacidades como educador. No entanto, com o apoio da terapia, consegui me recompor e enxergar a situação sob uma nova perspectiva. Entendi que a educação é um processo complexo e cheio de desafios, e que nem sempre as coisas saem como planejamos. A partir daquela experiência, desenvolvi uma postura mais realista e menos idealista em relação à minha prática pedagógica, buscando sempre um equilíbrio entre a humanização e a burocracia.

Em 2023, o mestrado profissional me abriu as portas para um novo universo de conhecimentos. A leitura da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie foi fundamental para que eu pudesse refletir sobre minha prática e sobre as relações que eu estabelecia com meus alunos. Ao me dar conta do “*Perigo da história única*” (2009), percebi como havia limitado minha capacidade de compreender a complexidade daquela turma. A partir daí, decidi buscar novas formas de conhecer meus alunos e de construir relações mais justas e equitativas, baseadas no respeito à diversidade e na valorização de cada indivíduo.

Ao mergulhar nas histórias de vida dos meus alunos, descobri um universo de nuances e complexidades que antes me era desconhecido. A menina do sexto ano, tão retraída em sala de aula, tinha um cachorro que a fazia feliz. O menino que não sabia ler e escrever sentia falta de seus amigos e da liberdade que tinha no Maranhão. As meninas do oitavo ano, aparentemente desinteressadas, estavam vivendo os primeiros amores e lidando com inseguranças típicas da adolescência. Essas descobertas me mostraram que meus alunos eram muito mais do que apenas números ou problemas a serem resolvidos. Eles eram pessoas com sonhos, medos e desejos, assim como eu.

Ao me dedicar a conhecer meus alunos de forma mais profunda, pude colocar em prática os princípios de Rogers (1973), valorizando a individualidade e a autonomia de cada um. As ideias de Freire (Paro *et al*, 2020) sobre a educação como um processo de libertação me inspiraram a criar um ambiente de aprendizagem mais democrático e participativo. E a obra de Chimamanda Ngozi Adichie (2009) me alertou para o perigo de generalizações e me mostrou a importância de ouvir múltiplas vozes. A combinação dessas perspectivas me permitiu construir relações mais autênticas e significativas com meus alunos, reconhecendo suas diferentes experiências e valorizando suas contribuições.

O mestrado profissional em História também foi fundamental para que eu pudesse aprofundar minhas reflexões sobre o meu papel enquanto professor branco em uma escola predominantemente afro-brasileira. A disciplina de Tópicos Especiais, ministrada pelas professoras brasileiras Ana Maria Marques e Ana Carolina da Silva Borges, foi um marco nesse processo. Através dos debates e das leituras propostas, pude desconstruir muitos dos meus preconceitos e compreender a importância de uma pedagogia antirracista. A formação continuada me proporcionou as ferramentas necessárias para que eu pudesse transformar minha prática pedagógica e criar um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo para todos os meus alunos.

Para isso, a leitura da professora estadunidense, teórica feminista e ativista hooks (2020) foi de fundamental importância. Sua pedagogia engajada me inspirou a transformar minha prática pedagógica, buscando criar um ambiente de aprendizagem onde meus alunos se sintam valorizados e possam desenvolver todo o seu potencial. Segundo ela, “a pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização” (hooks, 2020, p. 33). Este conceito é importante, pois coaduna com as ideias de Rogers (1973), nas quais o estudante possa construir o seu caminho e sua realização profissional. Ou seja, ao integrar os princípios destes dois autores, tenho buscado construir uma sala de aula mais democrática e inclusiva. Essa jornada me desafia a repensar continuamente minhas práticas e a buscar novas formas de conectar a teoria com a realidade da sala de aula.

1.2.2 Entra em cena o Gênero.

Tal qual Ron Scapp (*apud* hooks, 2017, p. 181), acredito que preciso ter consciência da minha presença de homem lido como branco em sala de aula. E acrescento aqui a fala da estadunidense bell hooks: “Nossa vida cotidiana era repleta de dramas patriarcais - o uso de

coerção, punição violenta e assédio verbal para manter a dominação masculina.” (hooks, p. 161, 2017). Este início é importante para introduzir uma pequena discussão sobre minha interação com as adolescentes que fizeram parte da minha jornada profissional.

Sendo assim, vamos continuar a discussão sobre o ganho que tive com a disciplina “Tópico Especial – Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira”. Ela proporcionou um encontro com a mestre, professora e pensadora, a brasileira Julia Rodrigues Nunes Café. Esta intelectual aborda de forma profunda temas como racismo, preconceito e as vivências de pessoas negras em contextos escolares. As suas reflexões sobre o fazer pedagógico e a escola foram fundamentais para que eu pudesse analisar minha própria prática e identificar os desafios e as oportunidades de promover um ambiente escolar mais justo e equânime.

Em sua pesquisa *Trajetória de Vida-Formação de Professoras Negras do Ensino Fundamental I em Mato Grosso: da formação à prática docente* (2023), ela relata a experiência adoecedora de trabalhar em Primavera do Leste, Mato Grosso. A autora, enquanto intelectual orgânica, detalha as lutas que travou para desafiar as estruturas racistas nas instituições de ensino, contextualizando sua pesquisa e oferecendo insights valiosos para minha própria prática.

A leitura da obra de Júlia Rodrigues Nunes Café (2023) foi como abrir uma porta para uma nova compreensão da minha prática docente. Ao me confrontar com as experiências das professoras negras relatadas por ela, comecei a refletir sobre minhas próprias interações com minhas alunas negras. Três delas, em particular, vieram à minha mente: aluna pura, ano de 2016, aluna inteligente e esperta; aluna saudável, ano de 2021; aluna *forte*, ano de 2021³. Pude perceber como minhas ações, muitas vezes inconscientes, podem ter reproduzido desigualdades raciais e de gênero, e como a falta de representatividade negra nos materiais didáticos e nas minhas próprias práticas pedagógicas contribuiu para que as alunas negras se sentissem invisíveis e marginalizadas.

Em 2016, na Escola Estadual Leônidas de Mattos, em Santo Antônio de Leverger-MT, tive a oportunidade de acompanhar a aluna 1 durante o 9º ano. O contexto no qual estava inserida era desfavorável, pois ela foi confinada numa turma majoritariamente composta por alunos negros e de baixa renda. Eram, em sua maioria, reprovados e/ou não alfabetizados, o famoso “9º ano D”. Essa situação, como aponta Café (2023), reflete a persistente segregação racial nas escolas brasileiras, onde os alunos negros são frequentemente marginalizados e privados de oportunidades. E dentro deste lugar, os alunos carregavam todos os estereótipos

³ Pesquisei os significados dos nomes das alunas na internet e subsistiu por eles para a preservação delas.

possíveis de fracasso, tal qual o seu lugar de moradia, por exemplo, “violento, difícil, feio” (Café, 2023, p. 40).

As relações interpessoais na turma eram insustentáveis. *Pura* frustrava-se com a dinâmica da turma e com as expectativas limitadas que recaíam sobre ela, e frequentemente entrava em conflito com os colegas. A solução encontrada geralmente era o silenciamento, o mesmo relatado por Café (2023). Ao silenciá-la, no entanto, contribuí para a perpetuação de um sistema que a marginalizava, pois não estava aberto a ouvi-la ou a entender a dinâmica na qual estava inserida. Minha decisão de não ouvir sua voz e de não intervir na dinâmica da turma reflete o exercício do meu poder como professor e minha própria dificuldade em lidar com situações complexas e desafiadoras que envolvem racismo.

Ela se irritava com muita frequência, assim como proferia ofensas aos colegas. Falava “que não sabiam ler”, “que eram burros”, “que não sabiam nada”, “que iriam reprovar”, etc. E, logo após esses comentários, vinham infundáveis brigas, xingamentos e acusações. Essas ofensas proferidas por *pura* eram, em parte, uma resposta às provocações e às injustiças que ela vivenciava. Ao mesmo tempo, elas revelavam um profundo sentimento de frustração e impotência. É importante reconhecer que suas ações, embora inadequadas, eram também um grito por ajuda e um pedido de reconhecimento.

Neste sentido, a escola, que deveria ser um espaço de inclusão e equidade, se tornava um ambiente hostil para alunos como ela. A segregação em turmas de recuperação, a falta de recursos e a baixa expectativa dos professores contribuíram para a reprodução das desigualdades sociais. Essa realidade, como aponta Julia Rodrigues Nunes Café, reforça a ideia de que a educação brasileira tem sido historicamente utilizada como instrumento de dominação e controle.

É perturbador perceber como minhas próprias dificuldades em lidar com o racismo influenciam negativamente minha relação com alunos e alunas de grupos marginalizados. A obra de Café (2023) foi fundamental para que eu pudesse desvelar as raízes desse problema, revelando como o racismo se manifesta de forma sutil e invisível nas instituições escolares.

As outras duas meninas entraram na minha vida no ano de 2021. Vou começar com a aluna saudável do sétimo ano do ensino fundamental. Ao relembrar dela, percebo que o rótulo de “irritante” que lhe atribuí pode ter obscurecido suas qualidades e dificuldades. O ambiente da sala de aula, com a predominância masculina e a falta de interação entre as meninas, pode ter contribuído para que ela se sentisse isolada e não compreendida. Além disso, havia o ambiente caótico do retorno das aulas presenciais pós-pandemia da covid-19. Ao não dar a devida atenção às suas queixas, provavelmente contribuí para que ela se sentisse ainda mais

marginalizada. Nas palavras de Café (2023): “é difícil ser negra para uma criança que vive em um mundo pensado para o bem-estar de um único grupo racial: o branco” (Café, 2023, p.46). E, neste caso, eu era o branco sentado confortavelmente em sua mesa a ditar regras sem sentido para as alunas e alunos.

A aluna *forte* frequentava o 8º ano do ensino fundamental no ano de 2021, a mesma turma utilizada na sessão anteriormente. Ao relembrar desta interação, percebo que minha postura foi marcada por um profundo moralismo e por uma visão limitada sobre a sexualidade feminina. Ao tentar controlar sua aparência e seu comportamento, eu não apenas invadi sua privacidade, mas também contribuí para reforçar estereótipos racistas e sexistas. A obra de Café (2023) me ajudou a compreender como essa abordagem, além de ser ineficaz, é profundamente injusta. A escola deveria ser um espaço de acolhimento e de aprendizado, e não um local onde se impõem normas morais rígidas.

Com esta aluna era frequente a utilização de termos como: “ela não quer nada”, “ela não faz nada”. Isto revela uma profunda desvalorização da mesma e reforça estereótipos racistas que, segundo Café (2023), estão profundamente arraigados na história brasileira. A autora explana sobre a escola; segundo ela, ao invés de reconhecer e combater esses estereótipos, frequentemente os reproduz, isentando-se da responsabilidade de discutir o legado da escravidão e suas consequências para a educação das alunas e alunos. Nós, professores da escola Gustavo Dutra, no ano letivo de 2021, falávamos de como a escola se preocupava com a educação, mas, na prática, impúnhamos nossas visões de forma autoritária, sem considerar as perspectivas e necessidades dos alunos. Essa postura, além de ser ineficaz, reforça a ideia de que a escola é um espaço onde os adultos detêm todo o poder e os alunos devem se submeter às suas regras. Sendo assim, “o discurso era muito mais um discurso em favor da unidade que aniquila a diferença do que um discurso que reconhece, respeita e valoriza a diversidade” (Café, 2023, p. 46).

De nada adiantaria relatar estas atrocidades sem uma contrapartida de mudança. Elas já começaram no ano de 2022 com o meu processo de terapia e com as leituras humanistas que fazia na psicologia. As leituras humanistas e o processo de terapia foram fundamentais para que eu pudesse desenvolver uma maior consciência crítica e empatia. Através delas, compreendi como meus próprios preconceitos e privilégios influenciavam minhas interações com as alunas. Passei a ouvir com mais atenção suas falas, a valorizar suas opiniões e a buscar entender suas perspectivas. Além disso, comecei a questionar meus próprios preconceitos e a me informar sobre as realidades das meninas negras, buscando compreender as diversas formas de opressão

que elas enfrentam. Passei também a tentar identificar as interseccionalidades pelas quais estas meninas são atravessadas.

A interseccionalidade, conceito desenvolvido pela teórica e feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw, busca analisar como diferentes categorias sociais, como raça, gênero e classe, se entrecruzam e se reforçam mutuamente, produzindo experiências de opressão únicas e complexas. Compreender a interseccionalidade é fundamental para desconstruir as opressões que as mulheres negras enfrentam, pois permite identificar as múltiplas camadas de discriminação que afetam suas vidas. Em seu texto *Documento Encontro de especialista em aspectos da discriminação racial* (2002), ela defende que os direitos das mulheres devem ser pensados tendo em vista que o gênero está sujeito a vários tipos de opressões, tais quais relatados neste texto. De acordo com a autora:

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres (Crenshaw, 2002, p. 174,)

Para a estudiosa, não podemos olhar somente para a questão do gênero. Pois as mulheres são atravessadas por outras estruturas, tal qual o racismo produzido durante a minha jornada como professor de alunas pretas (Crenshaw, 2002, p. 177). O fato de elas serem mulheres não explicaria toda a dinâmica que aconteceu. Foi preciso entrar em cena outros eixos estruturantes. Com a Aluna 1, por exemplo, preciso fazer uma relação com o racismo. Hoje percebo que havia algo semelhante a este pensamento: “ela é preta, por que precisa ser inteligente? Esta sala está de ótimo tamanho”. Obviamente que eu não verbalizava isto, muito menos pensava. Essa reflexão, à luz da teoria interseccional, me leva a questionar as minhas próprias práticas pedagógicas e a reconhecer como meus próprios preconceitos podem ter influenciado a forma como interagi com a aluna pura.

Ocorre que, no mesmo ano de 2016, tínhamos a turma “9º ano A”. E havia uma aluna tal qual *pura*, inteligente e esperta; contudo, havia uma diferença: era branca. Atualmente, percebo que a preferência emocional por uma aluna branca em detrimento da aluna preta é racismo. A intelectual brasileira Cida Bento (2022) assevera: “de fato, a branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de meias práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (Bento, 2022, p. 62). Falo aqui da prática recorrente de abandonarmos as alunas e os alunos pretos e dar

preferências para brancas e brancos. Talvez eu esperasse que a aluna branca se encaixasse em um padrão de comportamento que, inconscientemente, associava à inteligência e ao sucesso escolar, enquanto a aluna preta era vista sob outros estereótipos.

Concordo com bell hooks (2017, p. 177), quando ela diz que homens brancos podem mudar a forma como pensam e ensinam; por isso, me propus a fazer este aprendizado.

CAPÍTULO 2 – Caminhos viáveis: projeto de pesquisa para o Ensino de História

Este capítulo integra uma proposta na qual pretendo construir uma discussão acerca da teoria da Branquitude e como ela atravessa minhas práticas educativas. O objetivo é discutir a implementação da Lei de número 10.639 de 2023 para o Ensino de História. Inicialmente, o texto foi apresentado como ensaio acadêmico para a disciplina "*Tópico Especial – Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira*", ofertada pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em História, sob orientação das historiadoras brasileiras Ana Maria Marques e Ana Carolina da Silva Borges. Essa disciplina mostrou-se pertinente por ter delineado caminhos para que as questões étnico-raciais adentrassem em minha prática docente no ensino básico da rede pública do Estado de Mato Grosso.

Refletir sobre minhas próprias experiências foi um processo difícil, mas contribuiu para a compreensão da importância do meu papel como professor e sujeito atuante em escola pública no Brasil. A autora estadunidense bell hooks (2017), em “*Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*”, relata que “professores brancos, homens, tiveram coragem de dizer claramente que aceitavam a necessidade de mudar, mas não tinham certeza de quais seriam as consequências da mudança” (hooks, p. 54, 2017). Compartilho esse receio e, durante o processo de preparo para pesquisar, escrever e propor estratégias para desenvolver meu mestrado, enfrentei diversas dificuldades. Foram dias, semanas e meses sem conseguir pensar, ler ou escrever uma linha sobre o tema abordado aqui.

A referida autora também me motivou a buscar alternativas e, na mesma página, oferece uma resposta para meus impasses. Ela acredita que “ouvir” algumas “estratégias concretas” elimina o medo (hooks, 2017, p.54). Por isso, as leituras realizadas, bem como a revisão de minhas práticas, auxiliaram-me a dar continuidade ao projeto de concluir o mestrado exatamente como idealizado. Após a apresentação da qualificação, fui levado pela banca a perceber que estava um pouco distante do que havia pensado inicialmente, e que o trabalho estava excessivamente rígido, distante de práticas subversivas, adequadas à implementação da Lei n.º 10.639/2003.

É interessante observar que foram mulheres intelectuais que impulsionaram, desde o início, meus questionamentos. Primeiramente, as brasileiras Ana Maria Marques e Ana Carolina da Silva Borges, que, por meio de suas mediações, trouxeram valiosas contribuições e indicações de leituras, como a nigeriana Adichie (2009), que me fez repensar sobre o que ouvia e falava com os alunos; e a brasileira Gomes (2015), cujos questionamentos foram perturbadores e motivadores ao mesmo tempo. Essas autoras foram o início de uma

pavimentação, ora prazerosa, ora dolorosa, mas extremamente necessária. Junto a elas, trago outras contribuições, como as brasileiras Café (2023), que me auxiliou a refletir sobre minhas interações em sala de aula; Bento (2022), Schucman (2020) e Schwarcz (2024), que contribuíram para pensar minha racialização. E, por fim, mas não menos importante, as contribuições filosóficas sobre o tipo de educação respeitosa que pretendo construir, embasadas na norte-americana hooks (2020) e seu conterrâneo Rogers (1973), assim como o educador brasileiro Paulo Freire, com seu Inédito Viável (Paro *et al.*, 2020; Araújo, 2022).

2.1 – Breve discussão sobre o ensino de história e a lei nº 10.639/2003.

Uma educação antirracista é fundamental para o ensino em geral, especialmente para a disciplina de História. Por esse motivo, busco compreender a Lei n.º 10.639/2003 como uma ferramenta possível para superar a branquitude e valorizar a História e Cultura Afro-brasileira, bem como para a construção de identidades mais justas e equitativas. Dessa forma, contribui-se para a descolonização do currículo e para a superação da branquitude que permeia o sistema educacional brasileiro, além de eliminar os “vícios da mentira e da negação” (hooks, 2017, p. 44) acerca do racismo presente no cotidiano de uma sociedade historicamente escravagista.

É notório que a Lei n.º 10.639/2003 constitui uma importante ferramenta para o ensino de História. Trata-se de uma conquista oriunda da luta do povo negro brasileiro. Sales Augusto dos Santos, em seu texto “*A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro*” (2005, p. 21), afirma: “a valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status.” (Santos, 2005, p. 21)⁴

O referido autor brasileiro apresenta passos significativos dados pelos movimentos negros. Por exemplo, em 1950, ocorreu o I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro, realizado na cidade do Rio de Janeiro entre os dias 26 de agosto e 4 de setembro daquele ano. Ressalta que o congresso enfatizou a necessidade de estimular o estudo dos afro-brasileiros (Santos, 2005).

No ano de 1978, os movimentos sociais negros continuaram e intensificaram suas reivindicações por escolarização. Destacaram a necessidade de garantias como: o fim de ideias racistas veiculadas nas escolas; acesso de qualidade para a “comunidade negra”; mudança

⁴ Esta pequena revisão histórica vem como uma sugestão da banca de defesa. Haja visto que o trabalho passava uma ideia de que não houve luta. E, pelo contrário, Santos (2025) traz-nos uma reconstituição da linha do tempo dos eventos importantes pela luta do Movimento Negro em busca de escolarização.

curricular visando à valorização do povo negro e o chamamento do povo negro para participar das formulações curriculares (Hasenbalg, 1987, *apud* Santos, 2005, p. 24).

Em sua reconstituição histórica, observa-se que em 1986 foi realizada a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, com o objetivo de apresentar reivindicações para que a rede de educação brasileira assegurasse o ensino da História da África e do Negro no Brasil. Essa proposta foi encaminhada para a Assembleia Nacional Constituinte de 1987 (Santos, 2005).

No ano de 1995, em 20 de novembro, realizou-se em Brasília a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Nessa ocasião, representantes entregaram ao então presidente do Brasil, Sr. Fernando Henrique Cardoso, propostas contidas no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Tais propostas versam sobre o combate ao racismo no ensino brasileiro, revisão dos materiais didáticos disponíveis aos estudantes, bem como a capacitação dos educadores brasileiros para a redução da exclusão por discriminação racial (Santos, 2005).

Santos (2005) detalha a efervescência legislativa que emergiu a partir da década de 1990, quando estados e municípios brasileiros passaram a responder às demandas históricas dos movimentos negros, criando mecanismos legais para o enfrentamento do racismo. Entre os exemplos, destaca-se a Lei n.º 6.889/1991, do município de Porto Alegre, que tornou obrigatório o ensino da história da população negra e de sua contribuição cultural e política nas escolas. Outro marco importante foi a promulgação da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, em 1990, que proibiu o uso de materiais didáticos com estereótipos racistas e estabeleceu diretrizes para uma educação igualitária nas instituições públicas de ensino.

Em 2003, o então presidente da República, Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, atendendo às reivindicações históricas dos movimentos negros, sancionou a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Essa normativa modifica a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e define a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todos os estabelecimentos de ensino, tanto da rede pública quanto da rede privada. Em seu artigo 26-A, primeiro parágrafo, observa-se a seguinte redação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003)

Ela é fundamental para romper com o histórico de negligência ou mesmo de ocultação, por parte das escolas, da rica contribuição dos africanos e dos afro-brasileiros. Aproprio-me dela como forma de sair da condição passiva diante de temas relevantes como o racismo, por exemplo. A pensadora bell hooks (2017) motiva-nos a cruzar fronteiras para combater práticas preconceituosas, afirmindo: “se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos” (hooks, 2017, p. 175).

O ativista brasileiro na luta antirracista Antônio Olímpio de Sant’Ana, em seu texto *“História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados”*, apresenta um histórico do racismo para que possamos compreender sua profunda podridão. Ele assevera que “o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as suas características raciais que a natureza lhe deu” (Sant’ana, 2005, p. 41). Além disso, acredita que “a discriminação e o preconceito foram se fortalecendo no dia a dia, criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando ao ponto no qual nos encontramos hoje” (Sant’ana, 2005, p. 49).

Para ele,

O racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor.” (Sant’ana, 2005, p. 42)

Nesta mesma obra, Sant’Ana (2005, p. 49) trata de duas pesquisas para ilustrar o quanto o racismo está presente nas “práticas diárias” das escolas. Neste momento, gostaria de me ater à pesquisa *“Preconceito racial na escola/1988”*, realizada pela pesquisadora brasileira Vera Moreira Figueira (Figueira, apud Sant’ana, 2005, p. 51), pois nela temos a figura do professor envolvido.

A pesquisa revela, os professores “reconhecem a existência do preconceito racial na escola”, evidenciado nas “brincadeiras” ou nos “apelidos”, sempre relacionados à cor da pele da pessoa que sofre tal discriminação. Outro fator identificado foi a predileção do professor pelo aluno branco, que recebe mais “expectativas do professor quanto ao rendimento do que o aluno negro”. Além disso, existe uma incongruência entre o discurso e a prática, ou seja, embora os professores digam que não são preconceituosos, seus “discursos” revelam o “contrário” (Sant’ana, 2005, p. 55-56).

De acordo com Figueira (apud Sant’ana, 2005, p. 56), os professores relatam, não foram e não estão preparados para trabalhar com as questões étnico-raciais brasileiras. Ademais, ela

conclui, eles são omissos diante de situações racistas. É importante destacar, esta pesquisa foi realizada no ano de 1988; contudo, infelizmente, ainda reflete a realidade presente nas escolas. A falta de formação é, efetivamente, um problema. Entretanto, não deve ser fator determinante para que nós, professores, permaneçamos inertes diante das questões raciais que acometem nossa sociedade ou nos omitamos diante delas.

Para a ativista e professora brasileira Nilma Lino Gomes (2005), muitos profissionais da educação acreditam que discutir relações étnico-raciais é papel dos militantes e não da escola. Para ela, isso ocorre pela crença de que nelas deve predominar a transmissão dos conhecimentos em detrimento da realidade brasileira (Gomes, 2005, p. 146).

No seu texto, “*Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*” (2005), a autora assevera,

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outros.” (Gomes, 2005, p. 147).

Assim como Gomes (2005, p. 147), concordo, o racismo está presente nas escolas brasileiras, inclusive na qual atuo. Por isso, acredito ser importante implementar a Lei n.º 10.639/2003. Em razão disso, busco adequar minhas práticas filosóficas e metodológicas para construir um ensino adequado aos tempos de luta por direitos, inclusive pelo direito de existir. Essa atuação é importante porque o racismo é cruel.

Para Gomes (2005), o racismo no Brasil é negado e existe em nossa cultura a falácia da democracia racial. Nossos discursos, inclusive os de nós professores, giram em torno da negação do racismo. Contudo, ele está presente em nossas práticas cotidianas, devendo, portanto, ser combatido. Ademais, a autora afirma, nós, professores, devemos conhecer os conceitos de racismo, discriminação racial e preconceito. Desta forma, podemos entender e identificar quando tais práticas acontecem nas escolas (Gomes, 2005, p. 148).

Vamos começar a definir o preconceito. De acordo com a historiadora brasileira Cidinha da Silva, em seu texto “*Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial*” (2024):

O preconceito é basicamente uma atitude negativa (é necessário que haja algum referente positivo para comparação) com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado uma referência positiva. É uma posição

psicológica que acentua sentimentos e atitudes endereçadas a um grupo como um todo ou ao indivíduo que pertence a ele. (Silva, 2024, p. 51)

Para Sant'Ana (2005, p. 62)

Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, o que faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Dando continuidade às conceituações, Silva (2024, p. 51) afirma: “a discriminação, por sua vez, é a manifestação comportamental do preconceito.” E Sant’ana (2005, p.63) reitera: “a discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo”.

Em relação à discriminação racial, pode-se citar a lei do Estatuto da Igualdade Racial de número 12.288, de 20 de julho de 2010. No inciso I do primeiro artigo, lê-se a seguinte afirmação:

discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (BRASIL, 2010)

Em relação ao racismo, Silva (2025) declara:

A expansão teórica do racismo deu-se em meados do século 19, a partir de interpretações equivocadas e abusivas das teorias evolucionistas de Charles Darwin. Foi feita uma hierarquização das diferenças de ordem física que se constatam entre os seres humanos, transformando-as em desigualdades, em marcas de superioridade para uns (fenótipos brancos/europeus) e de inferioridade para outros (negro/africano). (Silva, 2024, p.51)

Para o brasileiro Joaquim Beato (*apud* Sant’ana, 2005, p. 56), a ideia da existência de diferenças entre as pessoas percebidas como natural é falsa. Obviamente, esse esquema beneficia apenas os brancos, pois atribui a si mesmos a superioridade, e aos não brancos, a inferioridade. O brasileiro Joel Rufino (*apud* Sant’ana, 2005, p. 57) acrescenta, essa diferenciação é “cultural”. Pode-se afirmar, então, ela serviu e serve para “justificar a

dominação” dos brancos sobre os não brancos. Por fim, pode-se afirmar, o racismo é uma falácia construída para manter e ampliar o poder do homem branco europeu.

O racismo como ideologia de que o branco é superior ao não branco é fator determinante para a “ação” de violar os direitos fundamentais das pessoas pretas. No Brasil, essa discriminação continua a causar um abismo, no qual a nossa pirâmide social é alargada pela população preta. Para a professora doutora brasileira Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2005), é necessário abolir preconceitos e discriminações, assim como sentimentos de superioridade e inferioridade, para que haja novas formas de relacionamentos entre “pessoas negras e não negras” (Silva, 2005, p. 158).

2.2 – Breve suporte teórico para refletir sobre práticas docentes.

Ao longo da leitura deste trabalho será possível perceber, procurei me afastar de uma ciência rígida, embora recaísse nela frequentemente. Percebo isso como um percurso de mudança, no qual uma versão de mim mesmo é tocada e transformada por uma reflexão. Essa ação de atuar e ler teorias para poder refletir é uma ferramenta poderosa para mim enquanto pessoa que busca caminhos humanos para trilhar. A sala de aula, por vezes, é desumanizante, exigindo tanto de nós, professores, quanto dos estudantes, uma carga emocional por vezes extrapolando nossa capacidade de lidar e superar.

Essas barreiras não podem ser entraves para mudanças positivas em nossas vidas; elas nos convidam a seguir em frente. Muitas vezes, o caminho deve ser feito em conjunto. Percebi, quando vou com mais pessoas, vou mais longe. Contudo, confesso, é difícil, pois a todo momento somos bombardeados pelas propagandas do neoliberalismo. Elas me empurram para a solidão e para o pensamento vazio de dar voltas em meus próprios pensamentos. Isso não leva a lugar algum, ou talvez ao adoecimento físico e mental.

Quando comecei a pensar esta pesquisa, especialmente em seu desenvolvimento, tive bastante receio de ela ser considerada científica, pois está muito distante de tudo que costumava ler. Ocorre que lia apenas a chamada “ciência dominante” e, como tal, não me via nela. Meus textos pareciam-me excessivamente pessoais. Até que conheci o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.

Na obra do português Boaventura de Sousa Santos, “*Construindo as Epistemologias do Sul*” (2018), entrei em contato com o conceito de paradigma emergente. Ele é uma alternativa ao pensamento dominante e à valorização de conhecimentos locais e práticas emancipatórias.

Defende a ideia de que o conhecimento deve ser inclusivo, sustentável e conectado às lutas sociais.

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e autoreferenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que ampliou extraordinariamente nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje, não se trata tanto de sobreviver, mas de saber viver. Para isso, é necessária outra forma de conhecimento, um conhecimento comprensivo e íntimo que não nos separe, mas nos une pessoalmente ao que estudamos (Santos, 2018, p.64).

Associo essa epifania às palavras da pesquisadora uruguaia Laura Viviana Pinto Araújo (2022, p.64) e corroboro sua proposição sobre a educação como “disposición para la transformación de sí y del mundo”. Acredito, contundentemente, tenho um longo caminho a percorrer, e ele é viável por parecer mais adequado ao modo como venho superando minhas situações-limite, como o racismo.

Como dito acima, escrever tornou-se para mim um momento de reflexão e de ação. Por isso, apropiro-me da ativista estadunidense bell hooks para expressar este momento de vida, trabalho e estudo acadêmico. Segundo a referida intelectual, “[...] a práxis não é ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão” (hooks, 2017, p. 68).

Posto isso, minhas reflexões no mestrado têm transbordado para minha vida cotidiana, tanto quanto para as práticas pedagógicas. Obviamente, não estou imune ao erro, ao tropeço e às incoerências. Pelo contrário, tento sair do caminho de mão única, do vai e vem, do certo e errado. Aproximo-me de um caminho dinâmico, como numa encruzilhada, na qual posso tomar outras possibilidades como destino.

E, para responder à temática proposta sobre o estudo da branquitude e possíveis estratégias para sua superação, é preciso muito mais que ler livros, artigos e participar de orientações ou monitorias. É necessário um tempo comigo mesmo, para entrar em pensamentos, lembranças e ações da minha vida cotidiana. Acredito, a temática do meu trabalho tem vida, pois leva a uma ação que guia meu corpo e minha cognição. Esse corpo anda e interage com pessoas, é lido como branco em determinados lugares. Entretanto, ao mesmo tempo, compartilha traços, características e fenótipos que me afastam desse grupo.

Ter pele clara no Brasil é estar sempre à frente: nos bancos das escolas, nas entrevistas de emprego, na preferência por atendimento, no acesso às lojas, na tranquilidade de fazer compras sem ser questionado sobre determinado produto, ou mesmo sendo ignorado completamente em estabelecimentos comerciais. Hoje é 07 de maio de 2025, estou de férias, tirei 10 dias de licença-prêmio, pois sou funcionário público. Comprei um pacote no final do

ano passado, pois pretendia comemorar minha defesa na cidade de Natal-RN. Não defendi, mas estou aqui. Meu companheiro veio comigo, um homem de 1,78m, preto, natural das bandas do Araguaia-GO. Fiz o famoso teste do pescoço e dá para contar numa mão quantas pessoas pretas estão hospedadas no nosso hotel. Vi duas mulheres, que aparentam ser mãe e filha, e outro casal interracial como nós, meus tios.

Este é um recorte fora do meu estado, mas que diz muito sobre o Brasil. Antes de embarcarmos, fomos comprar roupas. Meu companheiro estava com uma bermuda azul, camiseta e chinelo. Contou-me que foi abordado por uma mulher, ela queria saber de um produto qualquer. Poderia relatar inúmeras histórias e situações iguais a estas de constrangimentos e situações racistas. Estávamos toda a família fazendo compras, todos de pele clara, e nenhum de nós, além dele, passou por tal constrangimento.

Faço este relato para ficar claro: esse passe, seja em Natal-RN ou Santo Antônio do Leverger-MT, é um privilégio concedido às pessoas de pele clara. Quanto mais clara, mais acesso se tem. Podemos denominar esse fenômeno de branquitude. A psicóloga brasileira Lia Vainer Schucman (2020, p. 60) comprehende que, no contexto brasileiro, essa categoria está associada a características fenotípicas europeias e ao acesso a recursos acumulados historicamente por pessoas brancas.

Ser branco passa a ser encarado cotidianamente como normal. Eles têm suas histórias retratadas em nossa cultura com mais facilidade. Essa diferenciação está enraizada na constituição da sociedade brasileira. Isso tem origem em nossa herança escravocrata. Aos africanos e seus descendentes coube o completo abandono; aos brancos e seus descendentes, privilégio.

Segundo a historiadora brasileira Schwarcz (2024, p.47), “o branco é uma construção social da mesma forma que constrói seu ‘outro’. No entanto, como identidade, a branquitude toma forma por contraste, uma vez que opera de maneira relacional: ‘eu me faço superior na medida em que te faço inferior’”. Nesses termos, torna-se importante estudar e racializar o branco. E a branquitude constitui-se como uma “‘categoria analítica’, uma ferramenta teórica que permite racializar as subjetividades brancas, revelando estratégias, hábitos, costumes, representações que resultam não só numa sorte de identidade ‘neutra’ como na naturalização de um lugar social” (Schwarcz, 2024, p. 59).

Eis aí o risco para as pessoas não brancas. Em “*O perigo de uma história única*”, a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie discorre sobre a importância de se ter múltiplas narrativas para entendermos o mundo e as pessoas que nos cercam. Ela argumenta, ao se apegar a um único relato, corre-se o risco de criar estereótipos e visões incompletas sobre pessoas,

lugares e culturas. Logo, defende a importância de diversificarmos nossas fontes de conhecimento e buscarmos múltiplas perspectivas para uma compreensão mais completa e justa do mundo ao nosso redor (Adichie, 2009).

Essa noção de ampliar as fontes para se chegar a lugares e pessoas inexistentes para a História é um processo que começou com os questionamentos da História Tradicional. O historiador britânico Peter Burke (1992) aborda as mudanças sofridas pela historiografia através da corrente chamada “Nova História”. Segundo ele, o historiador pôde olhar para baixo e contemplar vidas esquecidas pelo descaso típico da historiografia tradicional, que tem uma visão elitista e foca todas as suas energias nos feitos dos grandes homens (estadistas, generais, figuras eclesiásticas, etc.). Isso foi possível porque houve um aumento de historiadores preocupados com questões fora do alcance desse fazer histórico. Por isso, passaram a ser registrados camponeses, soldados, trabalhadores do campo, professores e outros sujeitos que pudessem registrar a história (Burke, 1992).

A Escola Annales, originada na França na década de 1920, proporcionou uma transformação significativa na historiografia por meio da proposição de uma nova abordagem para compreender e documentar a história. Fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, essa instituição surgiu do descontentamento com o método histórico convencional, este se concentrava predominantemente em relatos políticos e biográficos centrados em eventos e indivíduos notáveis.

O historiador brasileiro José D’Assunção Barros (2011) enfatiza: eles acreditavam ser necessário escrever, pensar e anunciar a História tendo como suporte o olhar do historiador no presente, além de uma *forte* pretensão pelo diálogo com outras disciplinas (Barros, 2011). Neste sentido, haverá um chamamento da História, da Pedagogia e da Psicologia para auxiliar na compreensão do problema proposto.

2.2.1 A consciência histórica

No campo da ciência histórica, destaca-se o conceito de consciência histórica. Segundo Jörn Rüsen (2010, p. 36), “consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e com o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se interpreta como história.”

Para o referido autor existem três pontos importantes para podermos entender este conceito. O primeiro é que a consciência histórica “[...]é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o

futuro”. O segundo ponto é, ela “pode ser analisada como um conjunto coerentes de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. Uma operação mental básica que auxilia a consciência histórica é a narração histórica, pois, “ela dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo”. E o terceiro ponto é o fato da consciência histórica serve como “orientação da vida através da estrutura do tempo” . (Rüsen, 2010, p. 36-38)

Essas narrativas, segundo Cerri (2011), devem referir-se

a processos reais (e não fictícios), que tenham por objetivo e terminalidade o estabelecimento de uma “moral da história”, uma conclusão necessária (mesmo que subjacente) que oriente/justifique a ação dos sujeitos, tanto na história narrada quanto na história vivida no presente (Cerri, 2011, p. 49).

De acordo com Cerri (2011), é importante conhecer a história e, além disso, perceber que as narrativas que recebemos têm um contexto, pois foram criadas em determinada sociedade. Por isso, “conhecer a história e ser capaz de entender/praticar o seu método de análise crítica dos enunciados e de construção do conhecimento é uma necessidade, se almejarmos formar um pensamento autônomo, crítico e criativo” (Cerri, 2011, p. 58).

Esse tipos de pensamentos podem ser adquiridos através do pensamento histórico. Segundo Cerri (2011, p. 59):

pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise.

O pensamento histórico traz benefícios “para pensar a vida prática” (Cerri, 2011, p. 59), pois, no ensino de história escolar, dentro desta perspectiva, é “um ato de colocar saberes novos em relação a saberes anteriores” (Cerri, 2011, p. 69), modificando então a forma como o conhecimento é produzido em sala de aula, afastando-se da mera reprodução de conteúdo presente nos materiais didáticos.

É preciso também entender que o diálogo com os estudantes tem papel fundamental. Essa perspectiva freiriana é uma boa solução para a aprendizagem histórica. Ela é um “processo em que todos estão envolvidos, e o professor também se abre para ser conscientizado sempre, adotando uma postura de pesquisador diante da atividade educativa” (Cerri, 2011, p. 71).

Conforme salienta Cerri (2011, p.80-81):

A conscientização, vale a pena insistir, não é conceder consciência a quem não tem (isso não existe), mas atuar com nossa consciência, buscando influenciar e transformar a consciência dos educandos, num processo em que a nossa própria consciência – geral e histórica – não sai da mesma forma que entrou

Nesta perspectiva, o objetivo do ensino de história é “formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe, na vida prática, no cotidiano, e desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas” (Cerri, 2011, p.81-82).

Dessa forma, diferentes sujeitos históricos podem apropriar-se dessas ferramentas para refletir, por exemplo, sobre o racismo e demais questões que assolam nossa sociedade. Narrativas do passado podem ser exploradas e confrontadas com nossas capacidades argumentativas, fundamentadas em processos reais de vivências. Ao nos depararmos com um caso concreto desse crime, poderemos dispor de mecanismos para enfrentá-lo. Conheceremos os processos que trouxeram os africanos até aqui; saberemos que resistiram e lutaram por sua emancipação; compreenderemos as atuações dos movimentos negros em território brasileiro e reconheceremos que a luta ainda não terminou: é preciso continuar.

2.2.2 Inédito Viável: a compreensão das possibilidades na aula de História.

Da pedagogia, utilizarei o conceito de “Inédito Viável” do ilustre educador brasileiro Paulo Freire. Trata-se de projeto coletivo que emerge de um complexo processo pedagógico, que vai do estranhamento da realidade à percepção crítica dos sujeitos envolvidos. Essa percepção crítica propicia a construção dos inéditos viáveis como etapa que antecede a ação. Segundo o sanitarista brasileiro César Augusto Paro e as ativistas brasileiras Miriam Ventura e Neide Emy Kurokawa e Silva (2020), ocorre então a superação do conteúdo informativo, partindo para capacidades como investigação reflexiva (Paro et al., 2020).

Em mais detalhes, o conceito de Inédito Viável constitui uma noção fundamental dentro de sua estrutura pedagógica, incorporando sua visão inovadora sobre educação e mudança social. Segundo a pesquisadora uruguaia Laura Viviana Pinto Araújo, em seu artigo *“Lo inédito viable como despliegue del horizonte de lo posible. Una aproximación fenomenológica a la obra de Paulo Freire”* (2022), esse conceito é amplamente examinado por Paulo Freire em seu discurso sobre pedagogia crítica, investigando a potencialidade de conceber e executar práticas e iniciativas que, embora ainda não estejam atualizadas, são plausíveis e têm a capacidade de

revolucionar paisagens educacionais e sociais. O termo Inédito Viável resume a noção de que imaginar e construir soluções novas e inventivas para problemas existentes é viável, apesar de sua ausência atual na prática.

De acordo com as brasileiras Valdirene Eliane Bailon de Souza e Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, em seu artigo “Pensar, agir e se libertar: concepções da pedagogia freireana para a educação” (2020), Freire introduz o conceito de Inédito Viável para ressaltar a importância da visão de futuro no campo da educação. Ele postula que realizar transformações sociais substanciais exige transcender normas e conceitos estabelecidos e contemplar novas metodologias que possam ser formuladas e adaptadas ao meio específico. Esse conceito serve como catalisador para promover a exploração de alternativas e a experimentação com novas abordagens pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade educacional e promover o estabelecimento de uma sociedade mais equitativa e justa.

Ademais, por meio dessa abordagem, espera-se o envolvimento ativo dos estudantes no processo de construção do conhecimento. De acordo com os brasileiros André Augusto Diniz Lira, Maria da Conceição Passeggi e Márcio André de Andrade, em seu artigo “*Paulo Freire em três exercícios do contar: elos do refletir, argumentar e reconstruir*” (2023), ao promover um ambiente educacional que valoriza o diálogo, a contemplação crítica e o engajamento transformador, a teoria freiriana motiva os alunos a desafiar o status quo predominante e buscar soluções inventivas para os obstáculos encontrados. Assim, o conceito de Inédito Viável surge como ferramenta para promover um cenário educacional mais dinâmico, dedicado à metamorfose social.

Para os referidos autores, o conceito reflete a capacidade da humanidade de criar novas realidades e superar restrições aparentemente insuperáveis. Na prática, trata-se de explorar possibilidades inimagináveis e colaborar para materializar projetos que, embora pareçam inicialmente utópicos ou impraticáveis, têm potencial para se concretizar e provocar mudanças positivas. Essa perspectiva contesta a noção derrotista de que as circunstâncias atuais são irrevogáveis e imutáveis, promovendo uma visão mais otimista e proativa do futuro.

Dessa forma, há um ponto de vista que estimula a busca por novas soluções e o cultivo de uma sociedade mais equitativa e justa. De acordo com a mexicana Laura Viviana Pinto-Araújo (2024), esse conceito continua sendo uma força motriz na pedagogia crítica e na aplicação educacional, inspirando educadores a explorar e concretizar ideias que, embora ainda não realizadas, são promissoras para o futuro.

2.2.3 A psicologia como auxílio para a educação histórica.

Como mencionado, utilizaremos alguns aportes da psicologia para guiar e facilitar o trabalho como professor. No meu caso específico, aprecio a teoria humanista do estadunidense Carl Rogers. Em “*Liberdade para Aprender*” (1973), ele critica fortemente uma educação rígida e ditatorial. Para ele, esse tipo de educação que mantém o aluno figurativamente em sala de aula, lidando apenas com o cérebro e deixando de lado os “sentimentos” e até mesmo os “significados pessoais”, tem pouco ou nenhum impacto significativo para o aluno (Rogers, 1973, p. 4).

Como se pode perceber, esse tipo de ensino e aprendizagem está inversamente diferente do que convencionalmente praticamos na aula de História. Muitas vezes, caímos na rotina extenuante da esteira dos tempos de aula. A cada momento estamos em uma turma diferente, e mal nos acomodamos, o sino toca para irmos a outra turma. Esse cotidiano muitas vezes nos torna frios. Percebo que, quando estou nesse ritmo desenfreado, me torno uma pessoa que não gosto, fria, sem sentimentos e sem conexões com meus alunos.

Sair dessa “fábrica” é extremamente necessário, e reflito bastante sobre isso. Rogers tem papel fundamental em minhas reflexões. Acredito, como ele, que “o aluno se envolve tanto no nível cognitivo quanto no sentimental. Uma vez tocado pela curiosidade, ele se move para buscar, pesquisar, desenvolver a atividade. Esse movimento provoca mudanças nesse aluno” (Rogers, 1973, p. 5).

Para Rogers, o verdadeiro movimento educativo começa através do aluno. Segundo ele, “o único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar” (Rogers, 1973, p. 10). É importante destacar que esse processo não é solitário. Ele precisa de uma contrapartida: uma facilitação. No caso da educação, o professor precisa ter algumas qualidades. Para o referido autor, três são importantes: a primeira qualidade diz respeito à autenticidade. O professor precisa ser “uma pessoa real”, ou seja, “entrar em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada”. Essa é uma qualidade muito eficiente. Não se sugere que o professor seja um livro aberto, mas que se coloque como sujeito, assim como permita o mesmo para seus alunos. Que se coloque racional e emocionalmente na relação, aceitando seus sentimentos (Rogers, 1973, p. 106).

A segunda qualidade está no campo do apreço, da aceitação e da confiança. Segundo o autor: “[...] apreço ao aprendiz, a seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. É aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito seu. É uma confiança básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito” (Rogers, 1973, p. 109).

Essa foi uma das qualidades do autor que mais me empenhei em desenvolver com meus alunos. Por meio dela, pude superar sentimentos negativos e, principalmente, evitar dar lição de moral. Essa prática foi o que modificou completamente minha relação com eles. Não foi simplesmente parar de falar e deixar oculto comigo mesmo ou na sala dos professores. Foi, a partir de mim mesmo, buscar novas formas de me relacionar com eles, sem pensar ou dizer coisas pejorativas. Volta e meia, meus alunos reclamam comigo sobre como alguns professores falam com eles ao cobrar participação ou atividades. Alguns chegam até a prever o futuro deles, e confesso que não é um bom futuro.

Via os estudantes como futuros trabalhadores braçais. Esse pensamento reforçava bastante pensamentos segregacionistas e, por que não, racistas. Passei a me perguntar: Quem sou eu para decidir o que vai acontecer com o futuro deles? Para além dessa pergunta, a História teve grandes contribuições, pois faz entender que todo esse processo de visão futurista está enraizado na apropriação das vidas, primeiro dos africanos que para cá vieram forçadamente, depois de seus descendentes que foram obrigados a trabalhar e depois abandonados pelo Estado brasileiro quando se deu o fim do período escravocrata.

Por isso, busco verificar e analisar meus pensamentos, assim como meus atos, e me afastar desse tipo de prática que coloca a culpa no aluno. Não pretendo dizer que sou um santo ou que sou uma pessoa plena. Tenho momentos positivos, momentos de tristeza, de raiva, de fúria, assim como qualquer ser humano típico. Ocorre que esses sentimentos não me dão o direito de ser uma pessoa desagradavelmente racista. Que direito tenho de falar: “vocês não serão ninguém”; “vocês serão empregados”; “vocês não terão futuro”? Essas são algumas frases que ouço nas inúmeras reclamações que me fazem. Vejo tristeza em seus olhos. Não reforço essas frases, pelo contrário, tenho empatia e tento, com eles, sair desse lugar.

Por fim, a terceira qualidade de um bom professor mediador é a empatia. Segundo Rogers (1973, p. 112): “[...] os alunos ficam profundamente reconhecidos ao serem apenas compreendidos – não avaliados, nem julgados, compreendidos simplesmente do seu, não do ponto de vista do professor”.

Além dessas qualidades, o autor cita as bases para uma facilitação. Primeiramente, o professor deve ser verdadeiro. Por isso, “[...] importa sermos precisos em relação aos nossos sentimentos, capazes de ter consciência deles” (Rogers, 1973, p. 114). Dessa forma, “[...] se alguém tem escassa compreensão do mundo interior do aluno, não gosta dele ou do seu comportamento, é quase certamente mais construtivo ser real do que pseudoempático ou do que exibir uma máscara de quem se interessa por ele” (Rogers, 1973, p. 112).

A segunda base é confiar no organismo humano, ou seja, acreditar que cada um de nós pode desenvolver suas “potencialidades” individuais. Cabe-nos, então, proporcionar as “oportunidades” e permitir que as alunas e os alunos possam escolher, por si próprios, as “vias” e a “direção pessoal na aprendizagem” (Rogers, 1973, p. 114).

A última base de uma atitude de facilitação é viver na incerteza. “Quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que pode empreender de autenticidade, apreço e empatia, quando confia na tendência construtiva do indivíduo e do grupo, descobre então que inaugurou uma revolução educacional” (Rogers, 1973, p. 115).

Não podemos prever o que poderá acontecer, não podemos imaginar as situações-limite que virão pelo nosso caminho como professores, contudo podemos ser nós mesmos e buscar que esse direito seja estendido para nossas alunas e alunos.

2.3 – Desconstruindo a Branquitude: Questões da Pesquisa, Objetivos e Procedimento Teórico-Metodológico

De acordo com as “*Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*” (2006, p. 66-67) do Ministério da Educação brasileiro é fundamental no contexto educacional brasileiro:

Inaugurar um tempo novo, pautado por uma lógica de valorização da diversidade e repúdio à intolerância, é assumir compromisso efetivo com uma educação multiracial e interétnica. Contemplar o povo negro, neste propósito, impõe mudar a realidade escolar atual por meio de uma intervenção competente e séria. Inovações temáticas e teórico-metodológicas poderão ser implementadas no cotidiano escolar de forma coletiva, gradativa e teoricamente fundamentada.

Por isso, é importante uma oposição ao paradigma dominante de pesquisa, tal como propõe o português Boaventura de Sousa Santos (2018). Em “*Construindo as epistemologias do Sul: antologia essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas*” (2018, p. 24), a pesquisadora e antropóloga moçambicana Maria Paula Meneses afirma: “uma das características do pensamento de Boaventura reside na sua solidariedade com as lutas por um mundo melhor, mais solidário, onde as mudanças sociais se beneficiam de um saber comprometido com a emancipação social”.

Sendo assim, esta será uma pesquisa qualitativa, que apresenta um desenho de pesquisa colaborativa do tipo estudo de caso. De acordo com o psicólogo e sociólogo alemão Uwe Flick

(2024), as pesquisas qualitativas são importantes porque permitem abordagens flexíveis e adaptáveis (Flick, 2024, p. 21). Este é um dos aspectos propostos pelo estudioso em seu livro “*Uma introdução à pesquisa qualitativa*” (2024). Além deste aspecto, o referido autor assevera que outros três são significativos: primeiro, a pesquisa qualitativa concentra-se no “conhecimento” e nas “práticas” dos integrantes da pesquisa, ou seja, o ponto de vista dos participantes deve ser considerado. Outro aspecto é a subjetividade das informações produzidas por meio das percepções e falas do pesquisador e dos pesquisados. Por fim, o último aspecto a ressaltar é a versatilidade da pesquisa qualitativa, uma vez que suas abordagens metodológicas e teóricas são diversificadas (Flick, 2024, p. 21-22).

Dentro do espectro da pesquisa qualitativa, a metodologia abordada neste trabalho será a “pesquisa colaborativa”, desenvolvida por pesquisadoras e pesquisadores na Universidade Federal do Piauí. É importante destacar que sua execução segue o seguinte molde: eles investigam práticas docentes com professores da rede de ensino. No caso deste trabalho, sou ao mesmo tempo pesquisador e professor, e realizarei a pesquisa com alunas e alunos da rede de ensino do Estado de Mato Grosso, especificamente na Escola Estadual Gustavo Dutra, localizada no município de Santo Antônio de Leverger-MT.

De acordo com Ibiapina (2016), no texto intitulado “*Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão*”, a metodologia colaborativa surge como uma ferramenta contrária ao modelo de pesquisa centrado apenas no pesquisador. Dessa forma, a participação de todos os envolvidos, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa, deve ser prioridade. Em outras palavras, todos os participantes devem ter voz ativa no processo de investigação, o que constitui uma peça fundamental da pesquisa. Além disso, Magalhães (2006, apud Ibiapina, 2016, p. 47) ressalta que a colaboração pressupõe que todos os agentes tenham a oportunidade de expressar suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos dos outros parceiros.

Para atingir o princípio da pesquisa colaborativa

é essencial e necessário ter outros como parceiros (diáde ou pequenos grupos), que colaboram no processo reflexivo com questionamentos críticos que tornam possível transpor em palavras as práticas e as teorias, tornando os parceiros conscientes das suas ações e das teorias que orientam o agir docente, bem como das possibilidades de transformá-lo. (Ibiapina, 2016, p.44).

Logo, percebemos a importância da interação para a pesquisa colaborativa. Ela proporciona reflexão sobre práticas educativas que podem ser modificadas e/ou transformadas (Ibiapina, 2016, p. 49). Além disso, a colaboração permite o aparecimento de contradições. Elas

vêm à tona para que sejam partilhadas e questionadas, e consequentemente transformadas (Ibiapina, 2016, p. 49).

Para Ibiapina:

os conflitos são inerentes às interações humanas e fazem parte do movimento complexo que envolve a interação com outros humanos. O essencial, então, é enfrentar os desafios de compreender as relações de poder que regulam as ações humanas e, se não as eliminar, pelo menos precisamos diminuir as hierarquizações. (Ibiapina, 2016, p.44).

O tipo de pesquisa será estudo de caso, visto que essa abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador esquadrinhar um caso específico da vida real. De acordo com o norte-americano John W. Creswell (2014), é preciso delimitar o caso a ser estudado dentro de um local e promover momentos específicos para realizar as coletas de dados, que devem necessariamente ser variados e robustos, atingindo, dessa forma, uma descrição profunda do caso analisado (Creswell, 2014, p. 85-86).

O pressuposto metodológico é fundamentado em etapas planejadas para coleta dos dados e consolidação das informações por meio do método indutivo. A teoria interpretativa que sustentará esta pesquisa será a do professor alemão Jörn Rüsen. Utilizaremos suas proposições sobre a consciência histórica. Em “*Jörn Rüsen e o ensino de história*” (2010), organizado pelas pesquisadoras brasileira Maria Auxiliadora Schmidt e portuguesa Isabel Barca, assim como pelo pesquisador brasileiro Estevão de Rezende Martins, pode-se vislumbrar o seguinte sobre tal conceito: “A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consciência, como orientação no cotidiano” (Rüsen, 2010, p. 16).

Para Jörn Rüsen (2010, p. 36), “consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela, seexpérience o passado e se interpreta como história”. De acordo com o professor e historiador brasileiro Luiz Fernando Cerri (2011, p. 27-28), “a consciência histórica é uma das condições da existência do pensamento”, ou seja, “pensar historicamente” é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana (Cerri, 2011, p. 30).

Em seu artigo “*Didática Reconstrutivista da História e a Formação da Consciência Histórica Dialógica*” (2021), a historiadora brasileira Maria Auxiliadora Schmidt informa que existem limitações e possibilidades para a formação da consciência histórica. Segundo a autora,

deve-se “fazer acontecer nas aulas de História o princípio da metodização do conhecimento histórico e não apenas a transposição do conhecimento para a forma de conhecimento escolar” (Schmidt, 2021, p. 170).

Ainda de acordo com Schmidt, a aprendizagem é vista como um processo, estando “ancorada no paradigma narrativista da história, em que a linguagem, como expressão da consciência histórica, toma lugar e relevância” (Schmidt, 2021, p. 170).

Como salienta Rüsen, a narrativa é a face material da consciência histórica. Neste contexto, a narrativa é entendida como forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudanças que atribui a história. (Rüsen, 2010, p. 12).

Rüsen afirma que a narrativa é uma operação “mental básica que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo” (Rüsen, 2010, p. 12). Conforme salienta Schmidt (2021, p. 170), “é por meio da narrativa histórica que são sintetizadas as três dimensões do tempo”. Segundo Rüsen (apud Schmidt, 2021), a aprendizagem dessas dimensões ocorre em tipologias normativistas, a saber:

tradicional (aprendizagem como aquisição da tradição); exemplar (a História Magistra Vitae é o princípio desta forma de aprendizagem); crítica (os indivíduos aprendem a navegar contra a corrente das interpretações históricas que estão armazenadas na cultura do seu tempo); e genética (a aprendizagem histórica permite aos sujeitos mudar a si mesmo e ao seu mundo, com chances de alto ganho e ganho geral, não deixando a mudança temporal ser uma ameaça à estabilidade, mas sim trazendo-a para a validade do seu dinamismo interno) (Schmidt, 2021, p. 170).

2.3.1 Cenário do estudo.

A historiadora brasileira Luzinete Santos da Silva, em sua dissertação de mestrado intitulada “*A Aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira a partir das Narrativas de Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Rondonópolis - MT*” (2018), traz um cenário interessante para pensarmos a educação de Mato Grosso em relação à Lei nº 10.639 de 2003. Segundo ela:

A história de Mato Grosso é interpretada sob a ótica do branco, descendente de europeus, que recebeu a fama de ter retirado o estado da suposta selvageria e ignorância, implantando progresso, desenvolvimento e beleza. Por isso, a

ausência ou pouca visibilidade da população negra na história hegemonicá é refletida no campo cultural e educacional. (Silva, 2018, p. 56)

Obviamente, este progresso trouxe consigo a destruição de vidas, tradições, culturas e comunidades. Adentrar nessa ótica de progresso significa sacrificar a si mesmo. Digo isso, pois, na sala de aula, cotidianamente vemos os conteúdos eurocentrados esmagarem as consciências das alunas e dos alunos da escola onde leciono. Contudo, vejo também a resistência que eles têm aos mesmos. Frequentemente acreditava, e por vezes ainda continuo a repetir as velhas ladinhas de nós, professores: “esses alunos não querem nada”. Isso, na verdade, pode ser uma resistência, pois não identificam na escola um caminho viável para sua vida. Acaba que os conteúdos e os dias percorridos nessas instituições pouco ou nenhum suporte dão para a sobrevivência.

A historiadora brasileira Ana Carolina da Silva Borges, em “*Nas margens da história: meio ambiente e ruralidade em comunidades ribeirinhas do Pantanal Norte*” (2010), relata o quanto as comunidades que viviam nessa região tinham sua vida orientada de “dentro” para “fora” (Borges, 2010, p. 46). Este achado corrobora o fato de minhas alunas e alunos orientarem suas vidas pelo que já lhes é corriqueiro, ou seja, conforme suas práticas e não conforme os ditames emanados pela escola. Isso configura-se como uma resistência ao que vem sendo imposto a eles durante sua formação acadêmica.

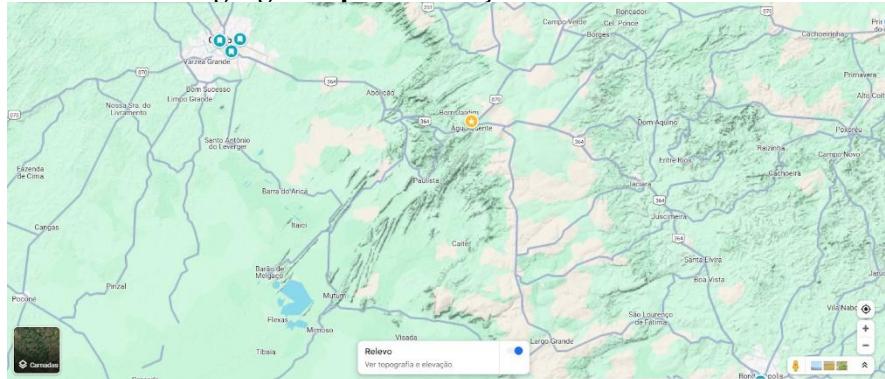
A Escola Estadual Gustavo Dutra está localizada na cidade de Santo Antônio de Leverger, no estado de Mato Grosso, situada na região da Serra de São Vicente. Conforme o censo de 2022 (IBGE, 2022), a referida cidade é composta por 15.246 habitantes. A escola, pertencente à rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, atende atualmente 198 alunos distribuídos em 10 turmas, do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. A equipe docente é composta por 13 professores, dos quais apenas um leciona História, sendo este o pesquisador.

A instituição dispõe de instalações físicas adequadas, incluindo 8 salas de aula e 1 biblioteca, mas ainda não possui uma quadra de esportes. No entanto, a conservação e a acessibilidade das instalações podem variar, necessitando de melhorias em alguns aspectos. Ademais, a escola atende crianças de várias comunidades do entorno, como Bom Jardim, Serrana, Bigorna, Mata-Mata, Córrego do Ouro, Formiga, o assentamento Santo Antônio da Fartura, Instituto Federal e Posto Policial PRF. As famílias dos alunos, em geral, possuem renda média baixa e enfrentam desafios relacionados à falta de recursos, saúde e, ocasionalmente, violência.

A disponibilidade de materiais didáticos e tecnológicos na escola inclui material didático estruturado e tablets, mas pode haver limitações quanto ao acesso à internet e à atualização desses recursos, devido à oscilação da conexão. Existem alguns programas educacionais em andamento, visando melhorar a qualidade do ensino, como, por exemplo, Recomposição de Aprendizagem, Projeto Horta.

Segue na imagem 1 uma representação retirada do Google Maps, que destaca a localização da referida escola (indicada com uma estrela). Conforme observado, a escola está situada em uma região de serra. Embora pertença à cidade de Santo Antônio de Leverger-MT, os moradores dessa região recorrem frequentemente a outra cidade, Campo Verde-MT, para obter acesso a serviços públicos, como saúde. Essa proximidade faz com que a relação com Campo Verde-MT seja mais estreita.

Imagen 1 - Recorte do google mapa: localização da Escola Estadual Gustavo Dutra.



Fonte: Google Maps. Acesso em 20 de abril de 2025.

Dentro deste cenário, por exemplo, na localidade onde resido, conhecida como Serrana, nas imediações do Parque Estadual Águas Quentes (MT-455), para chegar à cidade de Santo Antônio de Leverger, os habitantes dessa região percorrem cerca de 97,6 km, descendo a serra pela BR-364. Em contrapartida, o trajeto para Campo Verde é de apenas 64 km. Ressalta-se que minha região é a mais distante da escola, sendo necessário percorrer cerca de 18 km para chegar até ela. Outro fator relevante em relação à localização é a proximidade da escola às comunidades do Quilombo Abolição e do Pantanal Norte Mato-Grossense, abrangendo áreas como Mimoso, Santo Antônio de Leverger-MT e a cidade de Barão de Melgaço-MT.

Esses dois trabalhos, Silva (2018) e Borges (2010), foram importantes para que eu refletisse sobre os aspectos históricos nos quais estou inserido. Silva (2018) localiza seu estudo na cidade de Rondonópolis; contudo, acredito, sem sombra de dúvidas, que pode ser aplicado ao meu caso, pois percebi muitas semelhanças entre a referida cidade e a localidade na qual resido. Borges (2010) apresenta um recorte entre 1870 e 1930 e, impressionantemente, fez-me

refletir sobre como certos traços da história da minha localidade se assemelham aos seus relatos, ainda que não estejamos diretamente ligados às margens do Pantanal Norte.

De acordo com Silva (2018, p. 78), “[...] Mato Grosso foi definido como uma região distante, atrasada e com uma população avessa ao progresso, ou seja, sinônimo de isolamento e prisão.” Essa visão, por vezes, é compartilhada ainda hoje em nosso cotidiano. A falta do Estado e de políticas públicas apenas reforça essa sensação de abandono como uma verdade irrestrita. Acredito que esse abandono faça parte de um contexto histórico brasileiro. Os lugares periféricos, onde residem a maioria das populações pretas, pardas e indígenas, são deixados praticamente por conta própria. É comum recebermos visitas de políticos durante campanhas eleitorais; contudo, no cotidiano, apenas aqueles que já possuem o voto fiel das pessoas aqui se fazem presentes para garantir o eleitorado.

O abandono faz parte de uma hierarquia que a autora encontra também na cidade de Rondonópolis-MT. Segundo ela, “Nascimento (1997) afirma que a sociedade rondonopolitana é dividida em hierarquias de privilégios: no topo estão os paulistas, sulistas, goianos e mineiros; depois vêm os nordestinos e mato-grossenses; por último, os indígenas da nação Bororo” (Nascimento apud Silva, 2018, p. 83). Como podemos perceber, morar em um lugar não privilegiado, como o nosso, resulta em diversas carências, como bem discutido acima com o suporte do *Relatório Anual das Desigualdades Sociais no Brasil* (2007, 2008) (Schucman, 2020, p. 64).

Quando o poder público se faz presente, é de forma imperativa. Atualmente, o estado do Mato Grosso vem trazendo para as nossas escolas uma lógica mercantilista. Frequentemente, ouvimos o seguinte discurso: “preparar os nossos alunos para a vida.” Nesse caso, a vida em questão é a de trabalhador. Borges (2010) assevera que, no Mato Grosso entre 1870 e 1930, “a educação era vista como um dispositivo para o processo de inserção do trabalho formal na região, sendo sua função atrelada à qualificação de jovens para os serviços remunerados, inserindo-os na lógica capitalista” (Siqueira, 1999 apud Borges, 2010, p. 51). Percebemos que o poder público ainda vê as nossas alunas e alunos como mão de obra.

Esquece-se da nossa história, apagando dela as diversas contribuições das populações locais para o desenvolvimento do nosso estado. Segundo Silva (2018), “A história de Mato Grosso, especificamente de Rondonópolis, tem apontado o quanto o povo negro participou incisivamente no processo de colonização desses territórios.” Isso vale para esta parte do estado. Nas redondezas, temos também a comunidade da Abolição, um farol que pode guiar-nos ao passado, não tão distante, desta participação que Silva (2018) propõe.

A pesquisadora brasileira Michele Corrêa de França, em sua dissertação de mestrado intitulada “*Identidades na perspectiva da educação infantil da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller – Quilombo Abolição/MT*” (2019), destaca a relevância dessa localidade. Acredito que esta comunidade é importante para a nossa região, pois está muito próxima.

Segundo Ferreira (2015), o Quilombo Abolição tem suas origens na Fazenda Abolição, situada na Serra de São Vicente, pertencente ao município de Santo Antônio de Leverger-MT. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), esse município tem suas origens ligadas às de Cuiabá (França, 2019, p.78).

França (2019) relata que: “Historicamente, o quilombo era uma sociedade alternativa ou paralela, de trabalho livre no regime escravocrata, o qual tinha como agente social o negro escravizado, cuja inconformidade era traduzida no ato da fuga” (Moura, 2001 *apud* França, 2019, p. 70). Conforme se pode perceber, novamente o ato de recusa vem à tona: uma recusa à ordem vigente e a luta por tomar conta de si e viver conforme os próprios parâmetros.

Talvez aí esteja a chave da grande resistência que encontrei quando assumi meu cargo na Escola Estadual Gustavo Dutra. Eu, professor da cidade, cheguei aqui tentando impor a forma como vejo a educação e a vida, sem me dar conta de que essas pessoas vivem aqui há muito mais tempo que eu. E, além disso, conduzem sua vida pelos próprios termos. Isso implica que as nossas escolas precisam urgentemente considerar essas pessoas. Sair de uma postura colonizadora é um caminho que devemos trilhar, ainda que tropeçemos. Falarei bastante sobre isso ao longo deste trabalho. Para mim, a mudança não foi automática e ainda não é plena. Ela tem se consolidado à medida que entro em campo e refaço as reflexões adequadas à minha transformação.

Gostaria de analisar um registro do caderno de campo. Lembro-me de estar cursando uma formação online oferecida pela SEDUC-MT quando me deparei com perguntas sobre minha experiência como estudante e sua influência na minha prática profissional. A profundidade dessas questões me sobrecarregou, levando-me a buscar refúgio na expressão artística. Assim, tentei construir um texto mais expressivo, conforme apresentado a seguir:

Nunca fui abandonado na minha vida acadêmica.
 Na Creche, as professoras e demais funcionários me viam com carinho;
 cuidavam de mim.
 No primário o mesmo fenômeno ocorreu.
 Minha mãe sempre cuidou para que pudéssemos estudar as lições.
 Ela não entendia muito,

mas sempre nos colocava para fazer as tarefas.
 Meu único problema foram as interações sociais.
 Eu me dava melhor com a caneta.
 Sempre sentei na frente.
 Sempre esperavam que ficasse na frente.
 Quando comecei a ser professor, entendi.
 Fui privilegiado, nunca fui abandonado.
 Meu pai estava em casa.
 Minha mãe também.
 Meus professores sempre na frente,
 pois no fundo não cabe a gente.
 Lá ficam aqueles.
 Cujo olhares não encontram.
 Eu olho para eles?
 Eu entendi.
 Assim como na vida.
 Eles são abandonados aqui.
 O que eu faço aqui?
 Por que eles estão ali?
 Autor: Jefferson Romão
 Ano 2021.

Essa fonte poema traz à tona muitos aspectos das dinâmicas que permearam e permeiam minha atuação em sala de aula. Ao me identificar com o ‘poema’ mencionado, sinto-me privilegiado, mas reconheço que um aspecto fundamental não está explicitado: o fato de ser branco. No Brasil, ter a pele clara significa, historicamente, ocupar uma posição de vantagem.

Essa constatação é corroborada pela psicóloga e pesquisadora brasileira Lia Vainer Schucman (2020). Segundo a autora, “há para o branco mais facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riquezas geradas entre as gerações” (Schucman, 2020, p. 63-64). Essa afirmação amplia a percepção de privilégio e nos remete ao passado escravocrata do Brasil, período em que se acumularam bens e privilégios para o grupo branco, do qual faço parte.

Seguindo a definição de Schucman (2020, p. 60), comprehende-se que, no contexto brasileiro, a branquitude está intrinsecamente ligada à aparência, ao status social e a fenótipos europeizados, caracterizados por pele clara e cabelos lisos (Sovic apud Schucman, 2020, p. 60). Além dos aspectos fenotípicos, a branquitude implica o acesso a recursos materiais e simbólicos acumulados historicamente por antepassados brancos (Schucman, 2020, p. 61). Nesse sentido, torna-se evidente que minha trajetória profissional na educação foi significativamente beneficiada por esses privilégios raciais.

Em “*Imagens da Branquitude: a presença da ausência*” (2024, p. 10), a autora brasileira Lilia Moritz Schwarcz define:

Branquitude corresponde a um sistema internalizado de privilégios materiais e simbólicos que se ancora no passado, mas exerce suas prerrogativas no presente. Tem como consequência social a manutenção de monopólios sociais e a perpetuação do poder. Durante muito tempo, pessoas brancas, em sua grande maioria, perceberam, mesmo que de forma subjetiva, suas realizações como universais e por isso acabaram não se racionalizando - ou seja nomeando e estudando sua própria raça. (Schwarcz, 2024, p. 10)

Esse “passaporte de privilégio” (Schwarcz, 2024, p. 11) é fruto da grande exposição de pessoas brancas em todos os aspectos da nossa sociedade. Ser branco passa a ser encarado cotidianamente como normal. Pois são os únicos que têm suas histórias retratadas na nossa cultura. Essa diferenciação está enraizada na constituição da sociedade brasileira. Isto tem um histórico da nossa herança escravocrata. Aos africanos e seus descendentes coube o completo abandono, em contrapartida aos brancos e seus descendentes o privilégio.

Segundo a historiadora brasileira Schwarcz (2024, p.47), “o branco é uma construção social da mesma forma que constrói seu ‘outro’. No entanto, como identidade, a branquitude toma forma por contraste, uma vez que opera de maneira relacional: ‘eu me faço superior na medida em que te faço inferior’”. Nesses termos, torna-se importante estudar e racializar o branco. E a branquitude constitui-se como uma ““categoria analítica”, uma ferramenta teórica que permite racializar as subjetividades brancas, revelando estratégias, hábitos, costumes, representações que resultam não só numa sorte de identidade ‘neutra’ como na naturalização de um lugar social” (Schwarcz, 2024, p. 59).

Além disso, a branquitude se manifesta de forma sutil em dinâmicas cotidianas da sala de aula. Ao longo de minha carreira, observei um padrão recorrente: alunas e alunos pretos ficam no fundo da sala. Sendo assim, a predileção por pessoas brancas ocorre também na escola. Essa constatação me impulsionou a uma reflexão mais profunda sobre meu papel nesse processo e sobre as formas como minhas ações podem ter reforçado essas desigualdades. Além disso, corrobora com o pensamento feminista da norte-americana bell hooks (p. 143, 2017), de que assumir a “responsabilidade” por minhas “reações à questão da raça” é fator fundamental para ter relações igualitárias.

A psicóloga brasileira Cida Bento, em “*O pacto da branquitude*” (2022), destaca a existência de um acordo tácito entre pessoas brancas para a manutenção de seus privilégios. Essa dinâmica, que se manifesta em diversas esferas da sociedade, também se faz presente no ambiente escolar. A observação de que estudantes negros tendem a ocupar os lugares posteriores da sala, enquanto eu, como professor branco, me posiciono à frente, evidencia a reprodução de hierarquias raciais.

Bento (2022, p. 18) caracteriza esse pacto como narcisista, pois os brancos tendem a se voltar para si mesmos em busca de autoproteção, negligenciando as necessidades e experiências dos outros. Ao perpetuar essa dinâmica, contribui para a manutenção de um sistema que privilegia a branquitude e limita as oportunidades de negros e negras. Afinal, quem ocupa os lugares de destaque na sociedade? Quem tem maior visibilidade nos meios de comunicação? Predominantemente, pessoas brancas.

Essa naturalização da desigualdade me leva a questionar meu próprio papel nesse processo. Ao aceitar passivamente a segregação espacial na sala de aula, estou contribuindo para a manutenção de um status quo que me beneficia. É fundamental que eu me desconstrua e busque alternativas para criar um ambiente escolar mais justo e equitativo, onde todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver. Por isso, desenvolver uma educação libertadora serve tanto para as alunas e os alunos quanto para nós, professores, haja vista que trará possibilidades de novas formas de convivência (hooks, p. 179, 2017).

Os brancos criaram um mundo no qual impera a sua vontade e seu desejo, e o outro acaba tornando-se um perigo (Bento, p. 9, 2022). No caso deste estudo, o outro, a aluna e o aluno preto, não são propriamente meus concorrentes, não são pessoas que irão disputar vaga de emprego comigo, ou que poderiam me fazer mal. O que me faz pensar: por que assinar o termo de aceite desta dinâmica? Ou seja, quando eu assumo ficar “aqui” no meu lugar sentado na minha cadeira de professor, e os alunos ficarem “ali”, acabo naturalizando isso, que tem sido o meu mundo desde que nasci.

2.3.1 População e amostra

A população desta pesquisa foi constituída por mim, enquanto professor de História, e pelas alunas e alunos matriculados na Escola Estadual Gustavo Dutra. A amostra específica selecionada para este estudo compreende 16 alunos, todos pertencentes à turma do nono ano do ensino fundamental. Destes alunos, temos dez alunas e seis alunos. Utilizamos como critérios de elegibilidade o estudante ser frequente nas aulas de História.

Podemos verificar, na Tabela 3 a seguir, a diversidade de comunidades atendidas pela nossa escola, o que demonstra um público estudantil rico e complexo. Entre os estudantes, há aqueles vinculados a comunidades quilombolas, como Serrana, Bom Jardim, Bigorna e Córrego do Ouro. Contamos também com um aluno oriundo do assentamento Santo Antônio da Fartura, comunidade relacionada ao cultivo e comercialização de hortaliças, frutas e verduras. Além

disso, começamos a receber estudantes que deixaram de ser atendidas pelo município de Jaciara, como as do Posto Policial PRF. Enfim, este é um breve retrato da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Tabela 3 – Localidade de moradia dos alunos.

Alunos	Localidade
Aluna 1	Bom Jardim
Aluno 2	Córrego do Ouro
Aluna 3	Bom Jardim
Aluna 4	Bom Jardim
Aluno 5	Serrana
Aluno 6	assentamento Santo Antônio da Fartura
Aluna 7	Posto Policial PRF
Aluna 8	Posto Policial PRF
Aluna 9	Instituto Federal do Mato Grosso.
Aluna 10	Serrana
Aluna 11	Instituto Federal do Mato Grosso.
Aluna 12	Bigorna
Aluno 13	Instituto Federal do Mato Grosso
Aluno 14	Serrana
Aluna 15	Instituto Federal do Mato Grosso
Aluna 16	BR 364

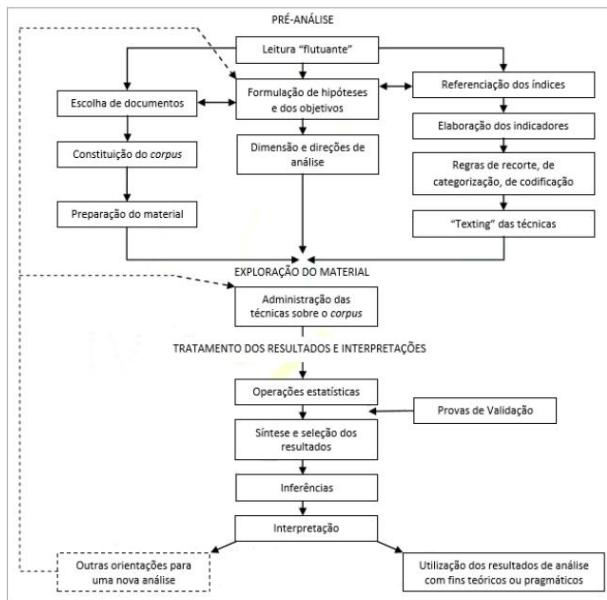
Fonte: próprio autor.

2.3.3 Análise de dados

São: o projeto de qualificação (2024), a produção de planejamentos, bem como anotações do próprio professor. É importante destacar que utilizei como fonte o meu projeto de qualificação, pois ele constitui parte importante para a reflexão e planejamento docente. Além disso, conto com um planejamento anual, mensal (fevereiro) e anotações de campo, produzidas no primeiro bimestre de 2025.

Para analisar os resultados e interpretar os dados coletados, utilizaremos a análise de conteúdo proposta pela autora francesa Laurence Bardin (1977). De acordo com ela, a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a <> (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 1977, p.11). Esta proposta envolverá “três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (Bardin, 1977, p.11). Abaixo, deixaremos um esquema proposto pela intelectual francesa para a análise de conteúdo, observe por favor a imagem abaixo.

Imagen 2 – Esquema da análise de conteúdo.



Fonte: (BARDIN, 1977, p.128)

A pré-análise objetiva a parte da organização. Segundo a autora, é o período de sistematizar as “ideias iniciais”, a documentação, as hipóteses, assim como os objetivos. É importante salientar que este arranjo não tem uma ordem correta para começar, e estas atividades não são “estruturadas”, ou seja, são “abertas” (Bardin, 1977, p.121-122).

Na segunda etapa, conhecida como exploração do material, os dados brutos serão transformados sistematicamente em unidades que permitam uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo do texto. De acordo com nossa referência, esta parte da pesquisa “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977, p.127).

A terceira etapa, que envolve o tratamento dos resultados e a interpretação, focará em destacar as informações obtidas através da análise. Este estágio interpretativo será feito através da inferência, posto que a nossa análise será qualitativa. De acordo com Bardin (1977, p. 140), a abordagem não quantitativa recorre a indicadores não freqüenciais [...]. Ademais, é “um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (Bardin, 1977, p.141).

Para complementar, Bardin afirma que a análise qualitativa:

Pode funcionar sobre corpus reduzido e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que dêem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os

cálculos se tornem possível. Levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que selecciona estes índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou serem tidos em conta elementos não significativos (Bardin, 1977, p.141).

Dentro da análise de conteúdo, a técnica que utilizaremos será a análise da enunciação. De acordo com Bardin (1977, p. 215), ela “apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado [...] sendo maleável e manejável, muito operatória e produtiva.” Para a autora, esta técnica é relevante para entrevistas do tipo não direutivo. E como utilizaremos roda de conversa como forma de colher as informações, acreditamos que é mais adequada para o nosso trabalho.

CAPÍTULO 3 – Implementação da lei nº 10.639 de 2003 como uma ferramenta de superação da branquitude.

O capítulo três, desde o início, foi concebido para resultar em uma discussão, e não em um material propriamente dito. Essa ideia surgiu durante uma aula da disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação e Ensino de História, ministrada pelo professor doutor brasileiro Marcelo Fronza em 2023. Ele também é meu orientador, e suas orientações foram extremamente pertinentes para alinharmos essa abordagem.

Durante a referida aula, eu e duas colegas apresentamos um trabalho no qual relatei uma proposta de aula para a turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, cujo tema seriam os Orixás. Como suporte, utilizei material encaminhado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), um conjunto de materiais didáticos intitulado “*História Afro-brasileira e Indígena*” (2021), de autoria do brasileiro Fábio Berutti, um para cada ano do Ensino Fundamental. A imagem abaixo apresenta a capa dos materiais, evidenciando a identidade visual da coleção.

Imagen 3 – Material paradidático oferecido pela SEDUC-MT, 2023.



Fonte: imagem disponível em: <https://editoradc.com.br/catalogo/historia-afro-brasileira-e-indigena-6o-ao-9o-ano/>. Acesso em: 12 de Agost. de 2024.

Fonte: <https://editoradc.com.br/catalogo/historia-afro-brasileira-e-indigena-6o-ao-9o-ano/>. Acesso em: 12 de Agost. de 2024.

Segundo as Orientações Pedagógicas para o material integrado de História Afro-brasileira e Indígena da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (2021, p. 1), o objetivo deste material didático é:

Oportunizar, ampliar, enriquecer o ensino, estimulando o estudante a conscientização, respeito e compreensão da diversidade sociocultural e étnica do nosso país, bem como a valorização da história e cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Público-alvo: Estudantes dos anos finais do ensino fundamental 6º, 7º, 8º e 9º anos. (SEDUC-MT, 2021, p. 1)

Utilizando esse material como base, desenvolvi diversas atividades pedagógicas, como pesquisas e rodas de conversa, que permitiram aos alunos aprofundarem seus conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. A obra de Berutti foi fundamental para sulear essas atividades.

Ao longo do terceiro e quarto bimestres de 2023, utilizei esse material para desenvolver uma série de atividades visando aprofundar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Dividi cada bimestre em duas etapas: a primeira focada no material básico da SEDUC-MT e a segunda no de Fábio Berutti, abordando temáticas como combate a mitos sobre a escravidão, conceitos de igualdade e diversidade, racismo, diferenças entre escravidão na agricultura cafeeira e na mineração, desconstrução do imaginário eurocêntrico e a importância das personalidades negras no Brasil Imperial.

Uma das temáticas que mais me desafiou foi a dos Orixás com o 7º ano do Ensino Fundamental II, considerando o perfil cristão da escola. Utilizando essa turma como exemplo, detalharei essa experiência. Para abordar essa questão de forma sensível, propus uma atividade na qual cada aluno escolhesse um Orixá e pesquisasse sobre sua origem e história, sem imposições ou julgamentos. Inicialmente, notei certa resistência e desconhecimento sobre o tema, mas, para minha surpresa, todos os alunos se envolveram na atividade. Apesar das diferenças religiosas, a proposta permitiu que os alunos ampliassem seus conhecimentos e desenvolvessem um olhar mais respeitoso para outras culturas.

De acordo com Gomes (2005), é necessário que a teoria seja acompanhada da prática. Com essa atividade, pude, juntamente com os alunos, promover “a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal” (Gomes, 2005, p. 149). Quando ingressei na escola Gustavo Dutra em 2018, ouvi o seguinte relato de uma professora de português, ao discutirmos o tema religião:

uma professora fez uma maquete com os alunos e colocou nela as religiões dos alunos. Contudo, estava na referida atividade apenas as de matriz cristã. Ao ver este fato a educadora de português por ser espírita questionou onde ficaria a sua, e não somente a sua, mas também o terreiro. O questionamento foi em vão pois não apareceram.

A experiência de trabalhar com os Orixás provavelmente foi a primeira e única vez que os estudantes tiveram contato com tal temática. Observei que não sabiam pronunciar a palavra Orixá corretamente, e a denominavam como entidade demoníaca. À medida que avançávamos, fui me posicionando e corrigindo falas preconceituosas, enfatizando que se tratava de outra cultura, diferente da nossa, e que não devíamos julgar com nossos próprios valores. Lembre-me de um aluno branco que afirmou “é do demônio” e se recusava a participar da atividade. Como estávamos em roda, todos podiam ver as expressões faciais uns dos outros, e havia concordância com a fala. Intervi, explicando que esse conceito só existe na religião cristã, não sendo adequado àquele contexto, e que o nome correto é Orixá, não demônio.

É importante destacar que, embora esse material tenha sido um recurso valioso, sua linguagem ainda apresenta influências europeias, demandando olhar crítico e complementação com outras fontes que valorizem as perspectivas e vozes dos próprios povos africanos e indígenas.

Essas práticas foram importantes para implementar as leis 10.639/03 e 11.645/08 em minhas práticas pedagógicas, configurando em mim o desejo genuíno de superar minha ignorância em relação à “história e cultura dos brasileiros descendentes de africanos” (Silva, P. B., 1995 *apud* Silva, P. B., 2025, p.159).

3.1 Breve análise do Sistema Estruturado de Ensino Adotado pelo Estado do Mato Grosso.

3.1.1 Breve discussão sobre o material impresso do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Acredito, conforme argumenta a ativista estadunidense bell hooks (2017), que a educação “não é politicamente neutra” (hooks, 2017, p. 46). Por essa razão, a análise do material didático adotado pelo Estado de Mato Grosso é essencial para a discussão proposta neste texto. Destaco, nesse contexto, as palavras da professora brasileira Circe Maria Fernandes Bittencourt, que observa que o papel desses materiais é ser “instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder” (Bittencourt, 2009, p. 298). Assim, analisar o material didático, identificando suas possibilidades de uso e de crítica, constitui fator primordial para o trabalho docente.

Nota-se que o material impresso apresenta características comuns a cursinhos pré-vestibulares, com textos curtos, porém de linguagem pouco acessível aos estudantes. As atividades vinculadas aos textos das unidades oferecem poucas oportunidades de extrapolar o material apresentado e, frequentemente, baseiam-se em exercícios retirados de vestibulares

realizados no Brasil. Por essas razões, tanto as leituras quanto as atividades demandam significativo suporte do professor.

Conforme pontua Bittencourt (2009, p. 301), “como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista”.

O material analisado, produzido pelo Sistema Maxi de Ensino, integra um sistema estruturado de ensino adotado pelo Estado de Mato Grosso, que também conta com uma plataforma online. Trata-se de quatro cadernos, distribuídos ao longo dos bimestres. Na apresentação do material direcionado ao professor, é possível observar a seguinte descrição:

A coleção do Ensino fundamental Anos Finais do Sistema Maxi de ensino foi objeto de um amplo movimento de reformulação e de aprimoramento, com o intuito de atender às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de fortalecer a sua proposta pedagógica, centrada numa na Pedagogia Afetiva (Ferraz, 2023, p. 4).

Em relação ao material da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, observa-se a escassez de conteúdos relacionados à Lei nº 10.639/2003, o que representa uma lacuna no ensino sobre a população afrodescendente. De acordo com a professora doutora brasileira Ana Célia da Silva (2005, p. 21), “no livro didático, a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.” A autora enfatiza a necessidade de identificar e corrigir os estereótipos presentes nos materiais didáticos dos alunos, considerando que, para muitos estudantes de escolas públicas, o livro didático pode ser a única fonte de leitura disponível (Silva, 2005, p. 22). Além disso, conforme Bittencourt (2009, p. 313), o material didático é o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares.

Silva (2005, p. 25) destaca a importância de valorizar a história e os agentes históricos negligenciados nos conteúdos didáticos, como forma de ampliar a compreensão dos estudantes sobre cidadania e diversidade cultural.

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direito de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a

organização sócio-político-econômico cultural pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas. (Silva, 2005, p.25)

De acordo com a educadora brasileira Inaldete Pinheiro de Andrade (2005):

É a ausência de referências positivas na vida da criança e das famílias, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (Andrade, 2005, p. 120)

Para o professor brasileiro Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2005), os materiais didáticos excluem “o negro brasileiro e o povo africano como agente ativo da formação geográfica e histórica”. (Anjos, 2005, p. 174)

Tendo em vista a importância do material didático para a história, vamos desenvolver uma breve análise de alguns pontos que consideramos importantes do material adotado pelo Estado de Mato Grosso, especificamente no que diz respeito à aplicação da Lei nº 10.639 de 2003.

3.1.2 Breve análise do material didático do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Os quatro materiais estruturados que a turma utilizará durante o ano de 2025 apresentam uma organização específica. Os três primeiros, 1, 2 e 3, estão divididos internamente em quatro unidades, enquanto o de número 4 contempla apenas três unidades de conteúdo. Os temas abordados nesses materiais estão relacionados aos séculos XIX e XX. Nesta seção, são apresentadas quatro tabelas, cada uma correspondente a um bimestre. As tabelas destacam, na primeira coluna, as unidades contempladas em cada material e, na segunda coluna, as temáticas relacionadas à Lei nº 10.639/2003.

Na tabela 4, observa-se o que contempla o 1º bimestre. Em relação à “*Unidade 1 - A Primeira República*”, são apresentados três temas que propiciam o trabalho com a Lei nº 10.639/2003, a saber: “*os libertos e a busca pela cidadania*”; “*os limites da cidadania no Brasil*”; e “*progresso e civilização*”. Essa unidade contém quatorze páginas de textos, das quais apenas duas abordam especificamente a temática do estudo. Outra unidade que apresenta conteúdo relevante para o trabalho com a referida lei é a “*Unidade 4 - Capitalismo e democracia em crise*”, que traz o tema “*o outro lado dos anos 1920 (Ku Klux Klan)*”. (Ferraz, 2023)

Tabela 4 – Material Estruturado 1. Série Finais 9º Ano História.

Unidade	Temas
Unidade 1 - A Primeira República.	<i>Os libertos e a busca pela cidadania. Os Limites da Cidadania no Brasil. Progresso e Civilização.</i>
Unidade 2 - A Grande Guerra.	<i>Sem conteúdos relacionados.</i>
Unidade 3 - A Revolução Russa.	<i>Sem conteúdos relacionados.</i>
Unidade 4 - Capitalismo e Democracia em Crise.	<i>O outro lado dos anos 1920 (Ku Klux Klan)</i>

Fonte: (Ferraz, 2023)

O texto “os libertos e a busca pela cidadania” apresenta um quadro sobre a vida dos afro-brasileiros “após 1889”. Inicialmente, há afirmações negativas sobre a situação deles. Segue um parágrafo para análise:

Os escravizados, recém-libertados pela Lei Áurea, também estavam excluídos da sociedade estabelecida, sem a inclusão como cidadãos de direitos. Os libertos, sem a possibilidade de conseguirem empregos nos centros urbanos, muitas vezes ficavam nas fazendas trabalhando para seus patrões, em troca de baixas remunerações. (Ferraz, 2023, p.13)

O primeiro elemento a ser destacado é a Lei Áurea. Neste parágrafo, pode-se inferir que ela foi o único fator responsável por conceder liberdade às pessoas escravizadas no Brasil Colônia, desconsiderando as inúmeras lutas, quilombos, rebeliões e demais formas de resistência. Dessa forma, retira-se dessas pessoas o protagonismo pela conquista da libertação. Essas informações não estão presentes neste capítulo, nem mesmo nesta seção. Mais adiante, será abordado o único caso de resistência mencionado.

Outro aspecto relevante para a análise é a menção à falta de empregos, feita sem a devida contextualização histórica. Essa referência omite deliberadamente que os afro-brasileiros foram relegados à própria sorte pelo Estado, resultado da política de branqueamento. Além disso, reforça uma imagem de passividade, o que é contrário ao fato de que, desde a chegada forçada, diversos povos africanos resistiram e buscaram meios de trabalhar e obter renda.

As imagens negativas não se encerram aí. No parágrafo seguinte, observa-se a seguinte redação: “Aqueles poucos afro-brasileiros que conseguiam colocação no mercado de trabalho ou no serviço público ainda sofriam constantes agressões físicas e preconceito.” (Ferraz, 2023,

p. 13). Esse trecho serve de introdução ao único caso de resistência abordado, a Revolta da Chibata, cujo excerto será analisado a seguir.

No dia 22 de novembro, marinheiros dos encouraçados Minas Gerais e São Paulo, liderados por João Cândido, tomaram suas embarcações e se amotinaram, ameaçando bombardear a cidade do Rio de Janeiro caso não findassem os castigos físicos na Marinha brasileira, especialmente as chibatadas. (Ferraz, 2023, p.13)

Neste trecho, verifica-se ausência de informação. Quem foi João Cândido? Por quais motivos liderou essa luta? Isso contrasta com outro personagem apresentado ao longo da unidade, Marechal Deodoro da Fonseca, que é detalhadamente abordado: “ex-presidente da província do Rio Grande do Sul e amigo de D. Pedro II”; “Deodoro da Fonseca marchou com sua tropa rumo ao Ministério da Guerra”; “A Proclamação da República, liderada por Deodoro, foi um evento complexo [...]”; “[...] Deodoro convocou uma Assembleia Constituinte, para a elaboração de uma nova Constituição”; “O Marechal Deodoro da Fonseca assumiu a presidência após ser eleito indiretamente pelo Congresso”; “o Marechal Deodoro mandou fechar o Congresso Nacional”, finalizando com referência à sua renúncia “em 23 de novembro de 1891”.

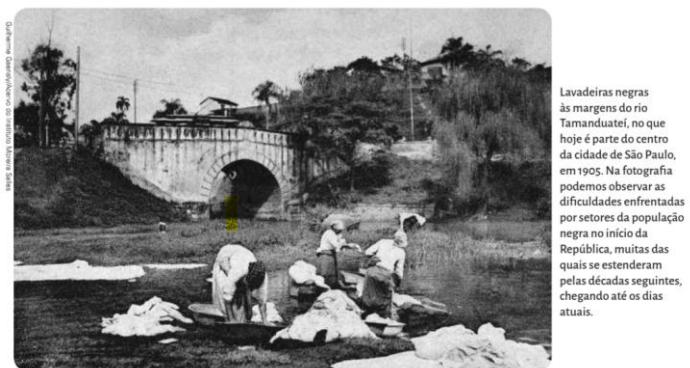
Percebe-se que o autor do material didático não encontra dificuldades para relatar enredos estruturados, seguindo uma linha do tempo bem definida, como evidencia o detalhamento de cada instante do governo do referido marechal (Ferraz, 2023, p. 2-5). A dificuldade está em abordar adequadamente a trajetória de luta do povo afro-brasileiro e romper com o estereótipo de sofrimento e pouca representatividade.

Outra característica identificada é a ausência da palavra “resistência”; ela não aparece no texto. Em contrapartida, destacam-se outros termos como “anistiar” e “deportar”, empregados para explicar o desfecho da Revolta da Chibata. Assim, coube ao “governo brasileiro [...] a promessa de anistiar os amotinados”. Com esse termo, subentende-se que houve benevolência por parte do poder central. Já o outro termo evidencia a crueldade com que os revoltosos foram tratados, como pode ser lido no último parágrafo: “após a rendição dos marinheiros, o governo prendeu e deportou para o Amazonas vários líderes do movimento da Revolta da Chibata e assassinou outros na Ilha das Cobras, no litoral fluminense” (Ferraz, 2023, p. 13).

A Imagem 4, ilustrada abaixo, permite uma breve análise. Se identificamos que a narrativa apresenta uma história de dor e sofrimento, ela reforça tal visão. Torna-se a representação imagética de como o povo afro-brasileiro é retratado. Poderia, nesta página, ser

apresentada uma foto do almirante João Cândido. Contudo, o autor optou por ilustrar “as dificuldades enfrentadas por setores da população negra no início da República” (Ferraz, 2023, p. 13). Para suprir essas imagens negativas, pode-se questionar, por exemplo, a desvalorização do ofício de lavadeira.⁵

Imagen 4 – Lavadeiras negras.



Fonte: (Ferraz, 2023, p.13)

Seguindo com a análise, observa-se o texto “Os limites da cidadania no Brasil”. De acordo com o autor, as dificuldades para garantir a cidadania no Brasil do final do século XIX se dividiam em dois aspectos principais. O primeiro refere-se ao fato de que o “bem público” ficava em segundo plano diante da ênfase nas “garantias dadas às liberdades individuais, aos direitos individuais, como o de propriedade”. O segundo aspecto diz respeito à forma como os dirigentes regionais eram nomeados e atuavam, destacando-se uma competição constante com o poder central (Ferraz, 2023, p. 14).

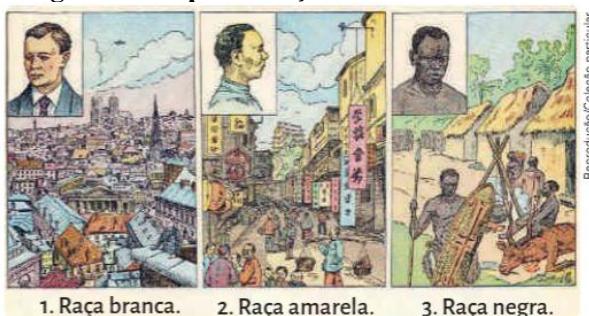
Segundo Ferraz (2023, p. 14), esse segundo problema está relacionado ao coronelismo e ao clientelismo, conforme exemplificado no seguinte trecho: “O problema é que a manutenção dos novos governadores podia se dar, em muitos casos, por meios fraudulentos, que se apoiavam no domínio do processo eleitoral, o que garantia a eles poderes regionais, independentemente da vontade da população”. Nesta seção, infere-se a ausência de uma variante importante para a falta de cidadania nessa época: o abandono que o Estado brasileiro impôs ao povo afro-brasileiro, assim como sua política de tornar a população branca.

Em continuidade, analisa-se o último texto, intitulado “*Progresso e civilização*”. Nota-se que essas duas palavras em destaque fazem parte do que Ferraz (2023, p. 14) denomina “Revolução Industrial”. Nesse contexto, o autor insere o Brasil, trazendo à tona o conceito de

⁵ Durante a minha defesa a professora Dra. Ana Carolina lembrou-me, “o problema não é o ofício e sim a sua desvalorização. Uma prática que tenho é sair do material estruturado para fazer aulas de pesquisas. Com esta turma, por exemplo, fizemos uma pesquisa sobre o Movimento Trabalhista Negro.”

racismo. Encontra-se, ainda, uma imagem que evidencia determinadas interpretações, como ilustrado na Imagem 5.

Imagen 5 – Representações étnicas século XIX.



Reprodução/Coletivo particular

Representação típica do pensamento europeu do século XIX sobre as diferenças entre as etnias humanas.

Fonte: (Ferraz, 2023, p.14)

Nesta imagem, observa-se uma hierarquia na qual o número 1 representa a “raça branca”, o número 2 a “raça amarela” e, por último, o número 3 a “raça negra”. Percebe-se que a imagem vinculada ao primeiro grupo é composta por uma cidade europeia, carregando no imaginário o “progresso” presente no título do texto. Em oposição às outras imagens, por exemplo, na segunda, o ilustrador fez questão de colocar os moradores, e é possível perceber, logo no primeiro plano, um deles carregando cestos. Por fim, temos a última imagem, a “raça negra”, demonstrada como primitiva, caçando e morando em casas feitas de palha.⁶

De acordo com Ferraz (2023, p.14), “elaborada por pensadores europeus, essa divisão colocava os povos da Europa entre os mais supostamente avançados, enquanto aos povos de outras regiões do mundo, sobretudo da África, Ásia e da América espanhola e portuguesa, era reservado o lugar de atraso.”

Especificamente sobre o Brasil, o autor nos coloca como “dependente e periférico”. Para Ferraz (2023, p.14), coube-nos ser fornecedor de matéria-prima para os mercados europeus e norte-americanos, fato causado pelo “baixo custo da mão de obra”. Entretanto, o período de escravidão está totalmente fora do cenário de sua análise. Não podemos entender plenamente por que ocorre a “limitação dos direitos sociais”. Em relação aos textos analisados, apresentam poucas contribuições para as discussões referentes à Lei nº 10.639/2003. Para seu

⁶ Em relação ao material imagético, durante a minha defesa ficou claro, para mim, após as intervenções da banca: não depender apenas dos materiais didáticos e problematizar. Esta imagem por exemplo causa uma hierarquização. Ao trabalhar com a turma, questionei esta suposição. E o resultado poderá ser averiguado mais a frente. Outro ponto interessante abordado pela banca é os casos de aquilombamento. Com esta turma eu não cheguei a trabalhar este assunto, trabalhei com o sétimo ano do ensino Fundamental 2 uma pesquisa de mapas do Brasil que contenham a presença de comunidades quilombolas.

aproveitamento, o(a) professor(a) deve realizar constantes intervenções e promover o diálogo com as alunas e alunos.

Em referência ao 2º bimestre, pode-se vislumbrar a tabela 5; das quatro unidades, apenas uma é favorecedora de temáticas referentes à lei estudada. Um fato peculiar refere-se à “*Unidade 2 - A Era Vargas*”, pois esta, como única a abordar o Brasil, não tem conteúdo referente à Lei nº 10.639/2003, o que continua a expressar que o povo afro-brasileiro é visto apenas no período escravocrata e por um curto período do pós-escravidão. (Ferraz, 2023)

Tabela 5 – Material Estruturado 2. Série Finais 9º Ano História.

Unidade	Temas
Unidade 1 - A Segunda Guerra Mundial.	<i>Sem conteúdos relacionados.</i>
Unidade 2 - A Era Vargas.	<i>Sem conteúdos relacionados.</i>
Unidade 3 - A Guerra Fria.	<i>O movimento negro e feminista.</i>
Unidade 4 - A Descolonização da África.	<i>O processo de descolonização;</i> <i>O pan-africanismo e o movimento da negritude;</i> <i>A Independências na África</i> <i>A África do Sul;</i> <i>As dificuldades para a emancipação dos africanos;</i> <i>As identidades pós-coloniais.</i>

Fonte: (Ferraz, 2023)

Iremos discutir brevemente a “*Unidade 4 – A Descolonização da África*”. Conforme apresentado na tabela 5, a unidade está dividida em seis seções: “*O processo de descolonização*”, “*O pan-africanismo e o movimento da negritude*”, “*Independências na África*”, “*A África do Sul*”, “*As dificuldades para a emancipação dos africanos*” e “*As identidades pós-coloniais*” (Ferraz, 2023). Ressalta-se que o objetivo aqui não é analisar exaustivamente os textos presentes nesta unidade, mas destacar alguns pontos que chamam atenção.

De modo geral, observa-se que a abordagem sobre a África enfatiza constantemente os problemas enfrentados pelo continente. Não são evidenciadas imagens positivas, exemplos de sucesso ou grandes realizações, diferentemente do que ocorre nas unidades que tratam sobre a Europa. A abertura da unidade apresenta uma imagem com duas crianças brincando, conforme ilustrado a seguir.

Imagen 5 – Garotas nigerianas.



Garotas nigerianas brincando.

Fonte: (Ferraz, 2023, p. 59)

Apesar de ser uma “representação alegre”, a imagem transmite a perspectiva de que a África é vista de forma “infantilizada”, uma conotação amplamente disseminada nas mídias. Quando observamos imagens na televisão, jornais ou na internet, frequentemente aparecem crianças; talvez isso seja feito para gerar um sentimento de compaixão pelo sofrimento desse povo, pois, para nós, eles são apresentados como famintos e sofridos.

Segundo Ferraz (2023, p. 54), ao referir-se à África, “O local apresenta a maior variabilidade genética de humanos de todo o mundo e, ao longo da história, sofreu com processos de expropriação dos mais variados tipos, que vão desde a escravidão interna até a exploração colonialista, nos séculos XIX e XX.” O texto inicia apontando um aspecto positivo, mas, em seguida, direciona para uma das maiores falácia sobre o continente: a “escravidão interna”. Nota-se que a referida palavra aparece separada de outra, “exploração”, dando a entender que, embora os brancos tenham explorado a África, os próprios africanos foram responsáveis pelos transtornos da escravidão. Dessa forma, há um distanciamento crítico desse grande mal.

Quando se trata do “*processo de descolonização*”, ficou pouco evidente a massiva participação dos próprios africanos em sua emancipação. Ferraz (2023, p. 54) enfatiza três perspectivas para esse processo: a primeira causada pela “Segunda Guerra Mundial”; a segunda, de caráter interno, aponta que “vários movimentos culturais, sociais e políticos em diversos países da África foram sendo criados a partir dos anos 1920”; e a terceira foi a “Carta do Atlântico”, cujo conteúdo defendia a soberania das nações.

Na sequência da narrativa sobre a descolonização da África, destaca-se a “*Conferência de Bandung (1955)*”. Aqui, cabe discutir dois pontos específicos, sendo o primeiro referente ao neocolonialismo, conforme o trecho a seguir:

Na prática, era o exercício de dominação colonialista com roupagem nova, levando esses países, teoricamente livres, a mergulhar em um processo de

subordinação financeira, tecnológica, econômica e cultural. Essa nova dominação com ares de liberdade ficou conhecida como neocolonialismo. (Ferraz, 2023, p. 55)

Observa-se que, mesmo após a África conseguir libertar-se do domínio dos países europeus, persiste a representação do continente em posição de submissão. Tal fato evidencia como as informações sobre a África nos são apresentadas, partindo, quase sempre, de uma perspectiva dos vencedores. Quando surge a oportunidade de discutir, de maneira mais aprofundada, os reais problemas que levaram e levam o continente africano a enfrentar graves questões econômicas, sociais e políticas, entre outras, percebe-se uma abordagem superficial. Para ilustrar esse ponto, analisaremos outro trecho que corrobora essa última informação.

Você já refletiu sobre as causas do subdesenvolvimento?

São muitas, porém as raízes mais profundas estão na relação entre atraso tecnológico e padrão educacional ruim – resultando em baixa ou nenhuma produção tecnológica. Escolarização de baixa qualidade não desenvolve pesquisa, não produz ciência, não gera tecnologia nem riqueza. (Ferraz, 2023, p. 55)

De acordo com o autor do material didático, os problemas que levam ao subdesenvolvimento são: “atraso tecnológico e padrão educacional ruim” (Ferraz, 2023, p. 55). O texto não aborda o processo histórico de escravização e colonização europeia, tampouco o neocolonialismo, tema presente nesta seção. Omitiu-se, ou melhor, apagou-se a possibilidade de relatar como os europeus chegaram, dividiram o continente africano entre si e subtraíram todos os recursos possíveis para benefício próprio.

Dessa forma, a seção “*A Conferência de Bandung (1955)*”, que deveria valorizar o protagonismo dos países afetados pelo colonialismo europeu, uma vez que “as nações africanas e asiáticas se reuniram para debater os pontos em comum de sua subordinação, atraso e subdesenvolvimento” (Ferraz, 2023, p. 55), acaba por priorizar os países europeus, diminuindo a importância desse evento para as nações africanas.

A unidade segue com uma breve menção ao movimento do “*pan-africanismo e ao movimento da negritude*”. Nessa seção, há elementos positivos para discussão: o texto elenca alguns movimentos de contestação à colonização europeia, como “as lutas dos hereros (povo banto da região da Namíbia), dos ashantis (da região de Gana) e dos maji-maji (da região da Tanzânia), além da Guerra dos Bôeres (África do Sul)”, ocorridas na virada do século XIX para o século XX (Ferraz, 2023, p. 55).

Nota-se, ainda, uma forte menção à ajuda recebida por afrodescendentes americanos e europeus, como o “V Congresso Pan-Africano, na cidade de Manchester, na Inglaterra”, e as publicações do jornal *L'Étudiant Noir*, em Paris, lideradas pelo movimento negro. De acordo com Ferraz (2023, p. 56), “a negritude se configurou como um movimento de valorização da história dos povos que sofreram com a violência e escravidão do tráfico transatlântico, com o descolamento de suas origens e a fragmentação das suas memórias”.

Após, o autor cita algumas experiências de independências, tais como a de Gana, Nigéria, Egito e Argélia. Essas sessões trazem textos curtos e pouco expressivos sobre as conquistas da liberdade desses países. Seguidamente, temos uma seção destinada “às colônias portuguesas”; fato emblemático é que, para a construção de uma imagética, o texto foge da África e vai em direção à Europa para tratar da “Revolução dos Cravos” e destaca um militar branco, conforme pode-se observar abaixo. (Ferraz, 2023)

Imagen 6 – Foto retirada do material do segundo bimestre.



Liderada por militares, a Revolução dos Cravos teve amplo apoio da sociedade civil, pois tinha o objetivo de restabelecer a democracia no país.

Fonte: (Ferraz, 2023, p. 59)

Em seguida, há uma parte destinada à “África do Sul”. O texto faz um histórico da colonização desse país africano: “A colonização da África do Sul teve início no século XVII com os holandeses. Entretanto, foi com os ingleses, no início do século XIX [...]” (Ferraz, 2023, p. 59). Nela, pode-se observar também o regime do *apartheid*. Conforme Ferraz (2023, p. 61):

a população foi classificada em quatro grupos (negros, mestiços, asiáticos e brancos) e o país foi dividido por regiões, onde cada um desses grupos deveria permanecer. Outras leis foram elaboradas durante o apartheid, tais como a proibição do casamento inter-racial, a participação política dos negros e a negação do direito à propriedade.

De modo geral, o texto apresenta algumas das lutas dos movimentos sul-africanos por sua emancipação, como: “Em março de 1960, cerca de 7 mil pessoas realizaram um protesto

contra a aprovação de mais uma lei segregacionista”; “Em 16 de junho de 1976, jovens estudantes do distrito de Soweto protestaram contra a imposição do africâner como língua obrigatória nas escolas”; “Em 1990, os partidos de oposição foram legalizados e Nelson Mandela foi libertado”; e “Em 1991, as leis racistas do apartheid foram abolidas e novas eleições foram realizadas com a participação de todos os sul-africanos” (Ferraz, 2023, p. 61).

Após a leitura desse trecho do material, fica evidente que há informações sobre a África do Sul; contudo, nota-se o esquecimento do passado anterior à colonização. Assim como nas seções anteriores, o texto apresenta narrativas simples de eventos ocorridos ao longo dos anos, que culminam em um processo de libertação.

Em seguida, aborda-se “*as dificuldades para a emancipação africana*”. Nessa seção, o autor toca em um ponto sensível ao retratar que a dificuldade reside no fato de as nações europeias terem construído “fronteiras artificiais” ao dividir os territórios africanos (Ferraz, 2023, p. 62). Segundo Ferraz (2023, p. 62), “a dispersão de etnias por diferentes países e a multiplicidade étnica dentro das nações recém-formadas” é um elemento que dificulta a libertação da África. Outro fator destacado é a “exclusão internacional”, ou seja, o continente é visto como fornecedor de matéria-prima (Ferraz, 2023, p. 63).

Evidentemente, esses pontos poderiam fomentar discussões mais amplas sobre os motivos dessa exclusão e o debate sobre reparações históricas, tema não abordado no texto. Não fica claro que a África sofreu e ainda sofre por causa da ganância dos países europeus, por exemplo. As narrativas permanecem pautadas em uma causalidade superficial, como se “fosse assim porque é”.

Por fim, a unidade se encerra com a temática “*as identidades pós-coloniais*”. Inicialmente, apresenta-se a seguinte citação: “Nas sociedades africanas, de maneira geral, as identidades coletivas foram sendo construídas a partir da relação com os europeus, considerados inimigos comuns, sobretudo, como consequência das ações colonialistas” (FERRAZ, 2023, p. 63). Segundo o autor, os povos africanos passaram a construir suas identidades a partir do contato com os europeus, ignorando o fato de que a África foi o berço da humanidade, assim como de diversas e grandiosas civilizações. Implicitamente, sugere-se que, sem os europeus, não haveria identidade africana. Por fim, evidencia-se a manutenção de uma perspectiva eurocêntrica — visão, inclusive, abordada pelo próprio autor em seu texto.

A visão eurocêntrica sobre a África foi construída a partir do século XV, quando os europeus começaram a explorar, com claros interesses comerciais e de forma mais sistemáticas, o continente e sua população.

Essa visão de uma África representada no imaginário Ocidental, em geral como exótico, pobre, violento, místico e atrasado, permanece em muitos setores da nossa sociedade.

Porém, contra essa visão eurocêntrica, a partir das décadas de 1930 e 1940, os povos colonizados da África, ao organizar a sua luta por independência, reavivaram o orgulho e as múltiplas identidades africanas, que por anos ficaram internalizadas e escondidas por um processo hegemônico de representação da África. (Ferraz, 2023, p.63)

É notório que o autor reconhece que a visão eurocêntrica reduz ou até mesmo limita a compreensão da África sob uma perspectiva africana. Contudo, ao longo do capítulo, o próprio autor adota uma abordagem eurocêntrica ao apresentar um texto com poucos recursos que permitam ao aluno compreender a ampla diversidade que o continente africano pode oferecer em exemplos de lutas e resistências.

Em seguida, aborda-se o terceiro bimestre letivo. Ao analisar a tabela 6, percebe-se que esse material didático contém três unidades dedicadas ao Brasil: "Unidade 1 – Populismo no Brasil", "Unidade 3 – Ditadura cívico-militar no Brasil" e "Unidade 4 – Redemocratização no Brasil". Curiosamente, este é o que mais trata sobre o Brasil, contudo, de maneira preocupante, não há qualquer abordagem sobre a população afro-brasileira. As ausências e os apagamentos podem suscitar a seguinte reflexão: "Quem é o protagonista da História?"⁷

Tabela 6 – Material Estruturado 3. Série Finais 9º Ano História.

Unidade	Temas
Unidade 1 - Populismo no Brasil.	<i>Sem conteúdos relacionados.</i>
Unidade 2 - Tensões e conflitos na América Latina no século XX.	<i>Sem conteúdos relacionados.</i>
Unidade 3 - Ditadura cívico-militar no Brasil.	<i>Sem conteúdos relacionados.</i>
Unidade 4 - Redemocratização no Brasil.	<i>Sem conteúdos relacionados.</i>

Fonte: (Ferraz, 2023)

Na tabela 7, observa-se as unidades relativas ao último material didático da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Dentre as três, destaca-se a “*Unidade 2 - O Brasil pós-90 e seus*

⁷ Durante a defesa a professora e doutora brasileira Janaina Rodrigues Pitas levantou este questionamento quando se deparou com a ditadura Militar e a falta de referências de conteúdos relacionados ao meu tema. Isso torna necessário que nós professores fujamos um pouco do Material didático oferecido pelo Estado do Mato Grosso e partamos para novas perspectivas. Ela falou-me de como a Sueli Carneiro trata do assunto do Movimento Negro. Falei, para contrapor esses apagamentos, utilizei com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental 2 um material fornecido pelo próprio Estado de Mato Grosso, uma cartilha de combate ao racismo e por uma educação antirracista. Realizamos a leitura dela, bem como uma discussão sobre o Movimento Negro Trabalhista.

desafios globais”, que apresenta dois conteúdos relacionados à temática estudada neste mestrado.

Tabela 7 – Material Estruturado 4. Série Finais 9º Ano História.

Unidade	Temas
Unidade 1 - O fim da Guerra Fria.	<i>Sem conteúdos relacionados.</i>
Unidade 2 - O Brasil pós-90 e seus desafios globais.	<i>Afro-brasileiros; sistemas de cotas.</i>
Unidade 3 - O mundo no século XXI: principais questões.	<i>Sem conteúdos relacionados.</i>

Fonte: (Ferraz, 2023)

O texto “*afro-brasileiros*” é reduzido, ocupando praticamente meia página. De acordo com Ferraz (2023, p. 28), “entre 1986 e 2019, as desigualdades raciais vinculadas à renda não foram superadas e se mantiveram praticamente nos níveis de períodos anteriores”. Esse contexto levou à formação de organizações afrodescendentes que lutaram por direitos e melhorias sociais. O autor não especifica quais são esses grupos; por exemplo, não há menção ao Movimento Negro Unificado. Ele aborda também duas leis importantes para esse setor da população: a Lei Caó, que definiu as práticas de crime de racismo no Brasil e afirmou a importância da presença dessa população em cargos públicos, bem como a Lei nº 10.639/2003, que determinou o ensino obrigatório da história da África e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de Educação Básica no país (Ferraz, 2023, p. 28).

O texto “*sistema de cotas*” cobre uma página, dividida entre as páginas 30 e 31. Segundo Ferraz (2023, p. 31), “o Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão, e, mesmo quando o fez, ainda levou quase um século para elaborar leis de reparação às populações vitimadas”. Obviamente, esse atraso causou inúmeros prejuízos para a população afrodescendente, e o sistema de cotas é uma reparação histórica necessária para diminuir as disparidades sociais no país. No material didático, consta o seguinte trecho: “a Lei n. 12.711, de 2012, que dispõe as regras de reservas de vagas de universidades e institutos federais destinadas a estudantes de escolas públicas, de famílias que ganham até 1,5 salário-mínimo per capita, com deficiência e de origem negra e indígena” (Ferraz, 2023, p. 31).

Pode-se afirmar que essas políticas são essenciais para a garantia da equidade na sociedade brasileira, e que os estudantes que acessam as universidades por meio das cotas estão recebendo a devida reparação histórica. Para finalizar, segue outra citação: “na atualidade, a maioria das universidades públicas brasileiras mantém sistemas de cotas, mas a seleção tem

como base, na maioria das vezes, não a cor da pele, mas o nível de pobreza e a condição de o aluno ter cursado o Ensino Médio em escola pública ou particular” (Ferraz, 2023, p. 32). Como se percebe, segundo o referido autor, a “cor da pele” não é levada em consideração para o acesso às cotas; contudo, existem comitês de identificação nas universidades. Além disso, os movimentos negros são agentes capazes de continuar lutando por essa lei e buscando melhorias.

Durante a leitura desses textos, tive a mesma confirmação defendida pela historiadora brasileira Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009, p. 157): “a história do Brasil aparece como apêndice da história global, devendo sua existência ao desenvolvimento do capitalismo comercial durante a expansão marítima europeia”. Observa-se que, nesse contexto, a abordagem sobre “História e Cultura Afro-Brasileira”, conforme determina a Lei nº 10.639/2003, é frequentemente negligenciada. O tema é tratado como um mero box informativo, sem aprofundamento, ignorando a significativa contribuição dos africanos e afro-brasileiros na construção do Brasil.

A historiadora brasileira Luzinete Santos da Silva, em sua dissertação de mestrado “*A Aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira a partir das Narrativas de Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Rondonópolis - MT*”, afirma:

[...] o ensino de História pouco primou pela imagem do negro enquanto sujeito histórico atuante, ao contrário, existindo somente enquanto mão de obra sem voz. Resumindo-se somente ao sistema colonial e imperial, e encontrando-se completamente marginal e invisível nas narrativas históricas oficiais a partir do período republicano. (Silva, 2018, p. 53-54).

Elá faz uma breve análise dos materiais didáticos adotados pelas escolas que colheu os dados de suas pesquisas. Chego a conclusões semelhantes, a saber: “é perceptível a carência de conhecimento sobre a história pela ótica do povo negro” (Silva, 2018, p. 212). Pois o material impresso tem bastante conteúdo relacionado à Europa. Acredito, assim como Bittencourt (2009, p.159), em não negar o legado europeu para nossa constituição, mas não podemos “omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas”.

3.2 – Breve análise da proposta inicial que foi defendida na qualificação.

É pertinente explorar os pormenores da pesquisa qualitativa em sala de aula. Ela é bastante restritiva, seja pelo material estruturado, seja pela Base Nacional Comum Curricular. Embora se promova o discurso da diversidade, abrangendo alunas e alunos de contextos como escolas urbanas, rurais, quilombolas e indígenas, a prática cotidiana permanece limitada. A

abertura ocorre, em geral, nos momentos de diálogo, como rodas de leitura, que rompem a rigidez das estruturas impostas. Além disso, os parâmetros avaliativos frequentemente ignoram a realidade dos estudantes, focando exclusivamente no material didático. A vivência dos nossos estudantes só é contemplada nas práticas pedagógicas do dia a dia.

Falar sobre acertos é inspirador. Refletir sobre tropeços, no entanto, é desafiador. Somos frequentemente incentivados a vencer, a acertar, e a falha muitas vezes é vista como reflexo de caráter. Em sala de aula, o insucesso é uma realidade constante. Questiono, por vezes, minha capacidade de ser professor. Não vejo a educação como vocação divina, mas como trabalho. Não um trabalho qualquer, mas um espaço de troca, de afetos, de desafios, de risos, de lágrimas e de esperança. A esperança de entender que o passado não nos define. Ele pode nos limitar, nos bloquear, mas jamais nos destruir.

Outrossim, a pesquisa qualitativa permite que possamos voltar e vislumbrar o que caminhamos; é um movimento circular, um movimento que está para sanar as duras e rígidas portas de uma pesquisa tradicional.

[...] essa circularidade é um dos pontos fortes da abordagem, pois obriga o pesquisador a refletir permanentemente sobre todo o processo de pesquisa [...] até que os métodos, as categorias e as teorias empregados fazem justiça ao sujeito e aos dados? (Flick, 2004, p. 60)

Pensar e refletir me fortalece. Dialogar e participar de espaços de formação, como o mestrado, me motiva a evoluir. Encaro este trabalho como uma trajetória, mais do que uma pesquisa. É um percurso científico, trilhado conscientemente, que me permite vislumbrar o meu inédito viável.

Pois, conforme assevera o autor brasileiro Luis Fernando Cerri (2011):

[...] se o educador estiver consciente de que a educação (freirianamente concebida) é principalmente diálogo, terá diante de si um rico material para rever suas concepções e, assim, também aprender. Por tanto, a conscientização, como a educação, também não é um ato unilateral, mas um processo em que todos estão envolvidos, e o professor também se abre para ser conscientizado sempre, adotando uma postura de pesquisador diante da atividade educativa [...]. (Freire *apud* Cerri, 2011, p. 70-71)

Por fim, esta sessão é pertinente para demonstrar a necessidade de pensar, refletir e mudar permanentemente nossa postura enquanto educador.

3.2.1 O projeto de qualificação.

Neste momento retomo o projeto de qualificação desenvolvido com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, em 2024, na Escola Estadual Gustavo Dutra, situada no município de Santo Antônio do Leverger-MT. A proposta abordou o ensino de História Local como estratégia para superar a branquitude. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como a branquitude do professor de História influencia suas práticas pedagógicas e como a História Local pode ser utilizada para superar práticas excludentes e racistas no ensino.

A estrutura dos capítulos foi organizada conforme os objetivos específicos. O primeiro objetivo, discutir a teoria da branquitude e sua influência sobre as práticas educativas do professor de História na interação com estudantes da Escola Estadual Gustavo Dutra, estruturou o primeiro capítulo. Os demais objetivos deveriam embasar conjuntamente o segundo e o terceiro capítulos, a saber: abordar como a História Local pode ser um recurso para superar a branquitude, promovendo a valorização das histórias pessoais de alunos negros; e analisar como os estudantes conectam suas experiências de vida à História Local e Nacional, considerando suas percepções de mundo.

Esta etapa do trabalho integra o Mestrado Profissional em Ensino de História. Todavia, para implementar os objetivos e continuar minha atuação como professor de História na educação básica do Estado de Mato Grosso, foi necessário adequar o meu planejamento bimestral às diretrizes estabelecidas por esses objetivos. Entretanto, foi essencial manter a utilização obrigatória do material estruturado adotado pela rede estadual, conforme discutido anteriormente.

Torna-se relevante mencionar as habilidades programadas para setembro, destinadas ao 8º ano do Ensino Fundamental II. Elas estão relacionadas ao tema: “Primeiro e Segundo Reinado”. A seguir, apresento essas habilidades:

(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.

(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.

(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. (Brasil, 2023)

Sendo assim, considerei desenvolver o terceiro capítulo e organizar a coleta de dados em etapas. Contudo, ao passar pela banca de qualificação, a proposta foi questionada por estar

excessivamente delimitada, afastando-se do plano inicial. Apresento essa sugestão preliminar para demonstrar que, na pesquisa qualitativa, os caminhos podem ser revistos.

Passo 1 – Construir o plano de aula mensal para o mês de setembro, que no Estado de Mato Grosso recebe o nome de roteiro de atividades. Conforme o modelo em anexo 1. Dessa forma, deverão constar as atividades que serão desenvolvidas dentro das seguintes especificações: o dia a ser desenvolvido; os conteúdos que serão abordados, assim como o objeto de conhecimento; a atividade e as instruções para a sua realização e, por fim, a avaliação.

Passo 2 – Em sala, aplicar o roteiro de atividades e colher os dados através da observação e anotações em caderno de campo apropriado para isso.

Passo 3 – Em Hora-Atividade, fazer uma avaliação do planejado versus executado de cada aula, ou seja, uma avaliação das atividades propostas; o texto desse processo deve constar no caderno de campo apropriado para isso.

Passo 4 – Junto com a última atividade do mês, propor que os alunos elaborem um texto livre e anônimo, comentando sobre a experiência das aulas.

Passo 5 – Em Hora-Atividade, fazer a avaliação mensal (mês de setembro) do planejado versus executado; o texto desse processo deve constar no caderno de campo apropriado para isso.

Passo 6 – Munido da avaliação mensal de setembro, construir o roteiro de atividades do mês de outubro. Dessa forma, deverão constar as atividades que serão desenvolvidas dentro das seguintes especificações: o dia a ser desenvolvido; os conteúdos que serão abordados, assim como o objeto de conhecimento; a atividade e as instruções para a sua realização e, por fim, a avaliação.

Passo 7 – Em sala, aplicar o roteiro de atividades e colher os dados através da observação e anotações em caderno de campo apropriado para isso.

Passo 8 – Em Hora-Atividade, fazer uma avaliação do planejado versus executado de cada aula; o texto desse processo deve constar no caderno de campo apropriado para isso.

Passo 9 – Junto com a última atividade do mês de outubro, propor que os alunos elaborem um segundo texto livre e anônimo, comentando sobre a experiência das aulas.

Passo 10 – Fazer a avaliação mensal de outubro do planejado versus executado; o texto desse processo deve constar no caderno de campo apropriado para isso.

Passo 11 – Fazer a avaliação final do planejado versus executado; o texto desse processo deve constar no caderno de campo apropriado para isso.

Fonte: Projeto de Qualificação.

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia inicial para a coleta de dados foi questionada pela banca de qualificação por sua rigidez. Apresentei no mês de outubro, com o objetivo de tirar trinta dias de licença-prêmio em novembro para dedicar-me à escrita. No entanto, com o parecer em mãos, senti-me bloqueado e não consegui retomar. Retornei à escola em dezembro, período em que era necessário realizar as provas e fechar as notas.

Durante as férias, dediquei-me a leituras que fortaleceram a ideia original. Encontrei inspiração na pensadora estadunidense bell hooks (2017). Em sua obra “*Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade*”, ela afirma:

[...] não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser rígidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudança espontânea de direção (hooks, 2017, p.17).

Identifiquei que a proposta inicial consumiu tempo e espaço da minha rotina, além de ser pouco eficiente. No mês de setembro, as aulas foram organizadas em etapas. Na primeira etapa, projetei uma imagem da nossa horta (removida por conter alunos) para observação. Em seguida, compartilhei um link do aplicativo *Mentimeter*, etapa 1.1, para que respondessem à pergunta: “**O que você sabe sobre a horta da nossa escola?**”. As respostas geraram uma nuvem de palavras, que seria analisada qualitativamente posteriormente. Abaixo segue a imagem para visualização, imagem 7.

A proposta de iniciar a investigação pela horta escolar surgiu da perspectiva de olhar do mais próximo para o mais distante. Nesse sentido, ela oferecia elementos que os alunos conheciam com maior familiaridade. Optou-se por essa abordagem, pois, inicialmente, trabalhariámos com a história local. Em um segundo momento, ampliaríamos o estudo com informações de um assentamento próximo à escola e, por fim, estabeleceríamos uma ligação com o Brasil colonial, especificamente com a economia cafeeira do século XIX, conteúdo relacionado ao material estruturado.

Imagen 7 – Mentimeter com as respostas dos alunos referentes a pergunta: O que você sabe sobre a horta da nossa escola?

O que você sabe sobre a horta da
nossa escola?

28 responses



Fonte: Untitled presentation - Mentimeter. Feito no dia 02/09/2024.

Em seguida, avançamos para a etapa 1.2, na qual os alunos preencheram um quadro com informações sobre a horta da escola. A proposta consistia em apresentar inicialmente uma imagem, seguida da criação de uma nuvem de palavras e, posteriormente, o preenchimento da planilha. O quadro I apresenta as informações coletadas. Ele foi estruturado para conectar o local ao nacional, o passado ao presente. A primeira coluna contém as questões a serem respondidas pelos alunos. A segunda coluna reúne dados da horta da escola, seguidos pelas informações do assentamento Santo Antônio da Fartura, em Campo Verde-MT, culminando com dados sobre a economia cafeeira brasileira do século XIX.

Tabela 8 - quadro comparativo.

	Horta escolar	Assentamento St. Antônio da Fartura	Economia Cafeeira
Quando	século XXI	século XXI	XIX
Onde	No fundo da escola.		
Produtos	frutas, verduras e vegetais.		
Tipo de produção	pluricultura		Monocultura
Tipo de propriedade	Propriedade do Governo Federal.		
Forma de trabalho	Os alunos participam do projeto horta com trabalho em equipes. Cada sala faz uma aula de trabalho e um tipo de trabalho.		
Mercado consumidor (destino)	todos os alunos da escola.		
Recolhimento de impostos	não tem recolhimento de imposto.		

Cuidado com o solo	Irrigação, adubagem orgânica, aragem e limpeza.		
--------------------	---	--	--

Fonte: material próprio, construído junto com mentoria.

Ao concluir o preenchimento da segunda coluna com as informações sobre a horta escolar, avançamos para a etapa 1.3. Nesse momento, apresentei uma imagem da entrada do Assentamento Nossa Senhora da Fartura, uma comunidade do município de Campo Verde-MT, atendida pela nossa escola. Segue abaixo:

Imagen 8 – Entrada do Assentamento Santo Antônio da Fartura. Campo Verde-MT.



Fonte: <https://esportesenoticias.com.br/comunidade-recebe-asfalto-que-liga-assentamento-santo-antonio-da-fartura-a-br-070/>. Acesso em 26 de agosto de 2024.

A dinâmica foi repetida, de modo que as alunas e os alunos responderam à seguinte pergunta na plataforma *mentimeter*: “**O que você sabe sobre o Assentamento Santo Antônio da Fartura?**”. Esta atividade foi registrada e está representada na imagem abaixo,

Imagen 9 - Mentimeter com as respostas das alunas e dos alunos, referente a pergunta: O que você sabe sobre o Assentamento Santo Antônio da Fartura?



Fonte: Untitled presentation - Mentimeter. Feito no dia 02/09/2024

Concluímos esta etapa e segui para fazer minhas anotações.

1^a aula.

Ao chegar à sala, os alunos estavam bastante dispersos e aguardavam minha chegada, não em razão da disciplina ou de alguma atividade, mas porque desejavam realizar a eleição do vice-líder da turma, pois o cargo estava vago. Informei que faríamos isso em outro momento. Demorou cerca de quinze minutos para que todos conseguissem acessar o Plurall. Quando entraram, percebi que havia cometido um equívoco ao enviar o link do *Mentimeter*, pois, em vez de criar três apresentações separadas, fiz tudo junto e o link estava direcionado para a pergunta sobre a atividade cafeeira, ou seja, o último passo. Como estávamos começando pela horta, tive de excluir e incluir novamente a atividade na Plataforma Plurall.

Uma vez dentro do *Mentimeter*, percebi que os alunos confundiram a pergunta. Eles estavam pensando em responder “**o que tem na horta**” e, apesar das explicações, fiquei com a sensação de que foi essa a pergunta que responderam. À medida que respondiam, alguns se levantavam e iam para a frente da TV para ver as respostas, enquanto outros comentavam quais haviam sido suas contribuições.

2^a aula.

Retornamos após o intervalo e tivemos algumas dificuldades para dar continuidade à atividade. Iniciamos preenchendo o quadro sobre a nossa horta (retornando à tabela 8). Percebi que a turma estava muito dispersa e envolvida em discussões fora do programado. Senti-me um pouco irritado, levantei-me, respirei, saí da minha mesa e aproximei-me dos alunos. Contudo, essa mudança de lugar não alterou a dinâmica das conversas paralelas, mas reduziu minha irritação.

Com o tempo, percebi que alguns alunos tiveram dificuldades para responder ao quadro. Então, retornei à minha mesa e realizamos uma dinâmica em que preenchíamos juntos. Após completar a coluna sobre a horta, projetei a imagem 7 e realizamos o *Mentimeter* sobre o Assentamento Santo Antônio da Fartura. Esta pergunta foi mais difícil de iniciar, pois, de modo geral, os alunos afirmaram não saber nada sobre o local. Com o tempo, percebi que não tinham informações oficiais, mas conheciam o local. Quando começaram a me perguntar se

poderiam escrever o que sabiam, respondi que sim. Após sentirem-se confiantes para registrar o que realmente conheciam, a atividade fluiu. Ao final, quando a nuvem de palavras ficou pronta, dirigiram-se à TV para verificar as palavras. Comentaram, principalmente, sobre os erros de português e sobre algumas palavras que soariam inadequadas para o local, como “244” e “viado”. A palavra “viado” incomodou mais a professora auxiliar da turma do que as demais, levando-a a comentar: “lá não tem viado não”. Ela é evangélica de vertente neopentecostal. Fonte: material próprio.

Gostaria de iniciar comentando brevemente sobre a Plataforma Plurall. Esta plataforma de ensino, adotada pelo Estado de Mato Grosso, integra a empresa SOMOS Sistemas de Ensino S.A. e constitui um ambiente virtual para que professores possam encaminhar atividades às turmas. Nela, é possível utilizar o banco de atividades da instituição ou criar propostas próprias. Para esta atividade, elaborei e encaminhei uma tarefa para que os estudantes respondessem.

Outro aspecto a ser analisado refere-se às dificuldades encontradas quanto ao uso dessa tecnologia. Inicialmente, não consegui inserir corretamente as atividades e os estudantes também tiveram dificuldades para se localizar na plataforma. Isso demonstra que, apesar de estarmos conectados à internet, ambientes virtuais não são tão intuitivos quanto parecem, especialmente quando é necessário utilizá-los como hiperlink para outra plataforma, como ocorreu em nossa aula. Primeiro, era preciso acessar o Plurall para, em seguida, migrar para o site do *Mentimeter*.

O *Mentimeter* é um site de nuvem de palavras, em que é possível visualizar os termos mais recorrentes. O objetivo era identificar essas repetições e verificar o que os alunos já sabiam sobre a horta, utilizando tal conhecimento como ponto de partida para o desenvolvimento da aula. A intenção era tomar a horta como saber local e, de alguma forma, conectá-la ao ensino de História, pois, após esse momento, avançaríamos para o estudo de uma comunidade.

Na imagem 7, observam-se as palavras “terra”, “frutas” e “plantas” como as mais citadas, o que corresponde à realidade local, já que este universo rural apresenta, justamente, essas características. Surgiram ainda expressões desconexas, como “o que vc” e “tem contero”, que atribuo a um equívoco de entendimento, pois a pergunta não foi suficientemente clara. Considero que poderia ter sido melhor formulada. À exceção desse caso, os estudantes demonstraram compreender plenamente o papel social de uma horta.

Como evidenciado no relato, preencher a nuvem de palavras foi mais simples do que completar o quadro. Conforme consta no quadro 7, as informações acerca da horta foram registradas de forma colaborativa. Para que isso se concretizasse, precisei realizar alguns movimentos para estimular a participação coletiva. Percebi que trazer a turma para um trabalho

conjunto foi mais eficaz do que deixá-los individualmente, em consonância com as proposições da metodologia colaborativa apontada por Ibiapina (2016). Outra percepção foi a facilidade dos alunos em responder, o que reitera que este universo faz parte de seu cotidiano.

Destaco ainda a relevância das emoções no trabalho docente. Professores estão constantemente sujeitos a oscilações emocionais. Aprendi com Rogers (1973) que devemos trazer tais emoções à consciência e aceitá-las para melhor superar as dificuldades. Se permanecesse apenas irritado, nada teria acontecido: provavelmente teria repetido velhas práticas, responsabilizando os alunos por não realizarem as tarefas, por supostamente não se interessarem ou não estarem dispostos. Poderia ainda, de forma mais negativa, afirmar que não terão futuro, reproduzindo discursos recorrentes. Essas práticas interpessoais, de culpar o outro, não levam a lugar algum. Compreender o motivo da minha irritação foi crucial para buscar mudanças. Irritei-me com a dinâmica da individualidade e, por isso, convoquei o coletivo.

Sobre a segunda nuvem de palavras, percebi que a maior dificuldade dos estudantes foi entender que a comunidade Santo Antônio da Fartura era digna de ter sua própria história. Acredito que isso decorra da forma como estudamos nas escolas, pois raramente vemos esse tipo de conteúdo nos materiais didáticos, especialmente no nosso, que apresenta forte apelo mercadológico, típico de cursinhos pré-vestibular. Após superar essa barreira inicial, observa-se, na imagem 9, que as palavras giram em torno do tema “horta”. Essa localidade, próxima à escola, integra o município de Campo Verde-MT e é reconhecida pela produção de hortaliças, legumes e frutas, inclusive abastecendo cidades como Cuiabá-MT e Campo Verde-MT. Todas as palavras relacionadas à produção local refletem o conhecimento dos estudantes, seja por vivenciarem essa realidade – alguns residem e trabalham com os pais na horta –, seja por consumirem os produtos lá produzidos.

Por fim, gostaria de comentar sobre a divergência causada pela palavra “viado”. A localidade é majoritariamente composta por evangélicos de diferentes vertentes e havia na sala uma representante desse grupo. Essa não é uma temática abordada pelo meu trabalho e optei por não aprofundar a discussão, pois sou uma pessoa homossexual e, nesse universo rural, essa vivência não é simples. Não adentrei nessa seara porque já enfrento o desafio do racismo e, no momento, não tenho estrutura para discutir minha existência nesse contexto em relação à sexualidade. Ressalto, assim, a dificuldade que adultos dessa região têm em conviver com determinadas existências.

Após essa aula, fui para a qualificação e, com o suporte da banca, realizei a reformulação do projeto que apresento a seguir.

3.3 – Reformulando o projeto de qualificação.

Refletir sobre minha conduta em 2024 fez-me perceber o quanto me privei ao abdicar de práticas como a roda de conversa, baseadas na metodologia colaborativa e na construção de um inédito viável. Hoje, acredito que edificar uma rua repleta de paralelepípedos, como caixas que se conectam e comprimem a imaginação, representa a morte da utopia.

Conforme o pensamento do português Boaventura de Souza Santos:

o único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia. E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito. (SANTOS, 2018, p. 74)

Início esta seção utilizando as palavras da ativista bell hooks (2017):

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas (hooks, 2017, p. 55)

Talvez por isso muitos professores se sintam confortáveis ao ver uma sala de aula com alunos dispostos em filas e em silêncio absoluto, configurando uma prática hierárquica em que o professor adota traços de autoritarismo e controle. Frequentemente, desconsideram-se as vivências e experiências das alunas e dos alunos (hooks, 2017, p. 115).

Entretanto, a sala de aula vai além de ser um espaço para a transmissão de informações. Segundo a historiadora brasileira Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009, p. 106), ela constitui um ambiente de troca, reflexão e construção coletiva do conhecimento.

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtém informações de maneira sistematizadas pelas disciplinas escolares, mas também a instituição onde se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos.

Para a referida autora, a História contribui para a formação da cidadania, especialmente no que chama de “cidadão político” (Bittencourt, 2009, p. 121). Ela traz uma contribuição do historiador francês André Segal (*apud* Bittencourt, 2009, p. 121-122), indicando que o ensino

de História está presente na vida dos indivíduos que convivem com as turbulências do cotidiano. Por isso, tal ensino deve auxiliar essas pessoas a se localizarem no tempo e no espaço, abandonando reações “primárias” e refletindo sobre os acontecimentos.

3.3.1 Retorno das aulas escolares no ano letivo de 2025

Retornamos ao trabalho em janeiro de 2025 e, nas primeiras semanas, refleti sobre como organizar o retorno das aulas de História e o desenvolvimento do meu projeto de mestrado. Neste ano, não consegui completar a carga horária apenas com disciplinas de História, o que me levou a complementá-la com outras áreas.

Minhas aulas de História abrangem o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, e o Ensino Médio, da 1ª à 3ª série. Além disso, leciono Geografia para o Ensino Fundamental II (6º, 7º e 9º anos) e para o Ensino Médio (1ª e 2ª séries). Também ministro Sociologia para o Ensino Médio (1ª a 3ª série) e trilhas de aprofundamento para as turmas da 1ª e 3ª séries.

Ao todo, tenho 23 turmas distribuídas em 30 aulas de 50 minutos. Este ano, assumi 10 aulas adicionais. Contudo, as discussões sobre a Lei nº 10.639/2003 serão aprofundadas exclusivamente com o 9º ano do Ensino Fundamental II.

Conforme a imagem 10, o primeiro bimestre aborda a unidade temática “*O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*”. Para esta temática, os objetos de conhecimento são: “*A questão da inserção dos negros no período Republicano do pós-abolição*” e “*Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações*” (Ferraz, 2023, p. 3a).

Imagen 10 - Organizador curricular anual do 9º ano do Ensino Fundamental II.

ORGANIZADOR CURRICULAR ANUAL – FUNDAMENTAL

UNIDADE DE ENSINO: Escola Estadual Gustavo Dutra.

TURMA: 9º ano.

INÍCIO: 03/02/2025.

ÁREA DE CONHECIMENTO: Ciências Humanas.

PROFESSOR(a): Jefferson Romão Teixeira da Silva.

PERÍODO LETIVO: 1º Bimestre.

TÉRMINO: 17/04/2025.

COMPONENTE CURRICULAR: História.

UNIDADES	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Unidade 1 - A Primeira República.	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX;	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo; Primeira República e suas características; A questão da inserção dos negros no período Republicano pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação da discriminações;	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

Fonte: Jefferson Romão - Seduc- MT.

As habilidades previstas para esses objetos são: “(*EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados*” e “(*EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil*” (Ferraz, 2023, p. 3a).

O organizador curricular anual requer apenas os dados referentes à unidade, aos objetos de conhecimento e às habilidades. Esse documento, enviado pelo coordenador pedagógico no início do ano letivo, deve ser complementado pelo roteiro mensal de atividades, conforme ilustrado na imagem abaixo.

Imagen 11 - Planejamento do mês de fevereiro do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Escola : Estadual Gustavo Dutra/ Campo.	Cidade: Santo Antônio do Leverger
Componente Curricular/Área: História	
Ano: 2025	Turma: 9º Ano.
Docente: Jefferson Romão Teixeira da silva.	

1º Bimestre: 03/02-----17/04

Mês: Fevereiro

Habilidades a serem trabalhadas: (EF09Hl01); (EF09Hl02); (EF09Hl03); (EF09Hl04); (EF09Hl05).

Semana	Conteúdo/objetos do conhecimento	Atividade(s)	Como fazer e onde pesquisar?	Duração Aproximada	Avaliação
1	Acolhida/Socioemocional.	Roda de conversa.	Fazer uma roda de conversa sobre como foi o ano passado e para eu poder conhecer os alunos.	100 min.	Autoavaliação.
2	A primeira Republicana.	Leitura.	Vamos ler coletivamente a página 2 e 4 e discutir os pontos importantes.	100 min.	Avaliação diagnóstica; Avaliação formativa;
3	Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003: Os libertos e a busca pela cidadania. // Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação da discriminações.	Varal dos Abolicionistas.	Iremos pesquisar nomes de pessoas que lutaram a favor da abolição para fazer um varal.	100 min.	Avaliação diagnóstica; Avaliação formativa;
4	Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003: Os limites da cidadania no Brasil. // A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.	Roda de Leitura	Vamos ler coletivamente a página 13 e 14 e discutir os pontos importantes. Depois, desenvolver as atividades: 9 a 11, da página 20 a 23.	100 min.	Avaliação diagnóstica; Avaliação formativa;

Fonte: Jefferson Romão - Seduc- MT.

Ao receber o material, analisei como selecionar os conteúdos a serem trabalhados com a turma, uma vez que abordar todos é inviável. Anos atrás, dividia as folhas por unidades, semanas e aulas. À época, considerava essa a melhor forma de trabalho com o material didático.

No entanto, na prática, priorizava conteúdos relacionados à Europa e ao povo europeu. Assim, a questão central que norteou esta nova escolha foi: como selecionar conteúdo para as aulas de História? O material do 1º bimestre apresenta quatro unidades, sendo que apenas uma aborda o Brasil. As demais mantêm um viés eurocêntrico. O momento mais oportuno para trabalhar a Lei nº 10.639/2003 foi com a primeira unidade, pois outro conteúdo aplicável aparece apenas na quarta unidade.

Mesmo assim, considerando a primeira unidade, das quinze páginas, somente duas tratam especificamente da temática abordada nesta pesquisa. Embora pudesse abordar qualquer momento da Primeira República para discutir essa lei, o problema está nas oportunidades que os alunos têm de ler explicitamente sobre História e Cultura Afro-Brasileira, sem depender de explicações adicionais ou do professor.

Desta vez, por meio de uma abordagem diferenciada, priorizei o Brasil e os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, contrastando com práticas de anos anteriores. Ademais, incluí a lei mencionada como conteúdo explícito no planejamento das atividades. Tal decisão resultou de uma reflexão aprofundada acerca da minha prática pedagógica,

evidenciando a necessidade de uma análise construtiva e contínua sobre meu papel de educador, conforme destacado por hooks (2017, p. 180), sem que pareça uma crítica profunda ao meu existir.

Durante muito tempo, utilizei a “muleta” da formação para justificar a dificuldade em abordar a História e Cultura Afro-Brasileira, acreditando que seria necessário ter uma especialização. Essa perspectiva fazia parte de uma recusa inconsciente de abordar o tema. Ao propor minha pesquisa de mestrado, tive dificuldade em colocar ideias teóricas em prática pedagógica, esperando resultados grandiosos. Essa procrastinação gerou bloqueios e atrasos.

Enquanto aguardava por uma espécie de "iluminação divina", 2024 passou sem registros de pensamentos, ideias ou anotações para análise. Refleti que minhas limitações intelectuais e emocionais dificultavam enfrentar o racismo com os alunos, tornando o tema mais desafiador na escola do que na universidade. Chamo esse fenômeno de “sabotagem”. Para superar ou mitigar esse quadro, percebi que o ponto de partida era simplesmente começar. Atividades simples revelaram-se eficazes, confirmando minha hipótese ao longo do tempo. Basta começar.

Desde 2021, venho desenvolvendo essas práticas, que agora sistematizo. Nesse esforço, a obra da intelectual norte-americana bell hooks, “*Ensino a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade*” (2017), trouxe contribuições significativas. Segundo ela, “para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar” (hooks, p. 51, 2017).

Durante a primeira semana, propus uma roda de conversa para iniciar o ano letivo e acolher os estudantes da escola. Esse momento possibilitou compartilhar vivências das férias, discutir expectativas e promover a escuta ativa entre todos. Na segunda semana, os estudos sobre a Primeira República foram introduzidos, utilizando o material estruturado como suporte para leitura e interpretação. Na terceira semana, o foco foi uma atividade prática, na qual realizamos pesquisas colaborativas. Por fim, para encerrar o mês de março, retomamos o material estruturado em uma dinâmica de roda de leitura.

Minha intenção aqui é relatar a experiência vivenciada com o varal abolicionista e os textos: “*Os libertos em busca pela cidadania*” e “*Os limites da cidadania no Brasil*”.

3.3.1.1 Varal dos Abolicionistas.

Esta atividade consistiu em realizar uma pesquisa sobre figuras que contribuíram para a luta contra a escravidão no Brasil, destacando suas respectivas atuações no movimento abolicionista. As aulas de História foram organizadas em dois períodos de 50 minutos cada, sendo o primeiro na terceira aula de segunda-feira e o segundo na última aula de quinta-feira. Na primeira aula, utilizamos os *chromebooks* da escola e organizamos os estudantes em grupos para que elaborassem a pesquisa com base nos seguintes tópicos: 1 - Local e data de nascimento; 2 - Qual era sua profissão? 3 - Como contribuiu para o movimento abolicionista? Os nomes pesquisados foram: José do Patrocínio, André Rebouças, Luís Gama e Rui Barbosa. Tal atividade tem como objetivo apresentar representações positivas da história de brasileiros afrodescendentes.

Segundo a educadora brasileira Inaldete Pinheiro de Andrade (2005), é essencial “positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras” (Andrade, 2005, p. 120). De maneira semelhante, Luzinete Santos da Silva, historiadora e mestre brasileira, enfatiza que “os estudantes precisam ter acesso à história de enfrentamento e resistência constituída pela população negra durante e após a abolição da escravatura” (Silva, 2018, p. 18).

Aluna: Professor eu posso falar sobre esse?

Barão de Cotegipe (João Maurício Wanderley) - Político influente, foi presidente do Conselho de Ministros durante parte do Segundo Reinado.

Professor: vamos verificar.

Após uma breve busca na internet, notamos que esta pessoa não aprovava o fim da escravidão.

Professor: Ele é contra a abolição. É isso que queremos?

Aluna: eu acho que não.

Carl Rogers, psicólogo estadunidense, propõe uma definição interessante que gostaria de colocar em discussão. Segundo ele:

O aluno se envolve tanto no nível cognitivo quanto no sentimental. Uma vez tocado pela curiosidade se move para buscar, pesquisar, desenvolver a atividade. Este movimento provoca mudanças neste aluno. Que devem ser difundidas por todos os campos de suas vidas. Sendo assim, esse

deslocamento sempre caminha de acordo com as necessidades do aluno.
(Rogers, 1973, p.5)

Para minha surpresa, esta aluna desenvolveu um ótimo trabalho sobre o abolicionista André Rebouças. Ela é uma artista e sempre me entrega os trabalhos com muita cor e desenho. Lembro-me de que, neste ela fez uma linda paisagem natural e a coloriu com tons claros. Depois que terminamos os trabalhos, colamos em um barbante e expusemos na parede lateral da sala de aula para que ficassem visíveis no pátio. Infelizmente, no dia seguinte, a responsável pela limpeza lavou as janelas e todo o nosso trabalho foi destruído. Por conta desse infortúnio, não posso expor este trabalho aqui.

Em outro diálogo, desta vez com um aluno que pesquisava sobre o mesmo brasileiro ilustre, destaco uma parte em que ele ficou surpreso ao ler que André Rebouças foi advogado. Segue abaixo:

Aluno: Nossa! Ele foi advogado?

Professor: sim.

Pude perceber, pelo espanto do aluno, que ele não esperava encontrar essa profissão ao discutirmos sobre a luta pela abolição da escravidão no Brasil. Em todos os momentos em que lemos ou ouvimos sobre esse período, os africanos e seus descendentes são apresentados em situações desumanas e sem qualquer tipo de direito, principalmente relacionado à educação. Frequentemente, quando imaginamos estudantes negros, temos em mente que desenvolverão trabalhos subalternos.

Este menino, morador da localidade, frequenta uma escolinha destinada a treiná-lo para ser jogador de futebol. Ele é calado, tranquilo e sempre solícito quando solicitado a auxiliar nas leituras e nas atividades que desenvolvemos. Ele pode perfeitamente ser advogado, e pude perceber em sua expressão de espanto o quanto esta possibilidade lhe é estranha.

Afinal, tem em mente todas as coisas negativas que nós, enquanto sociedade, falamos e fazemos com ele. Incluo-me nesse contexto de exclusão por estar em um lugar privilegiado: sou professor. Posso realizar atividades como estas para possibilitar que os alunos experienciem alternativas de vivências positivas, de preferência. No entanto, também posso destruir sonhos, carreiras, desejos, planos e vidas.

Gostaria de frisar que não estou afirmando ser uma pessoa que considero agradável no trato com outros seres humanos. Dentro desta mesma escola, há professores que considero mais

humanos do que eu. O que tento eliminar é o mesmo sentimento que a brasileira Lia Vainer Schucman relata em seus escritos:

[...] o racismo em que fui criada não se dava pelo ódio aos negros, mas também racista foi a forma como os brancos de minhas relações sociais representávamos ou “outros” negros: com pena, com dó, com ausência. Quer dizer nosso racismo nunca impedi que convivéssemos com os negros ou que tivéssemos relações de amizades e/ou amorosas com eles. No entanto, muitas vezes essas eram relações em que os brancos se sentiam quase que como fazendo “caridade” ou “favor” ao se relacionarem com os negros, como se com a nossa branquitude fizéssemos um favor de agregar valor a eles, porque, afinal, estávamos permitindo aos negros compartilhar o mundo de “superioridade” branca. (Schucman, 2020, p. 26)

A eliminação desses sentimentos requer, como defende Carl Rogers, alinhar o “cognitivo” e o “sentimental” (Rogers, 1973, p. 5), pois é por meio dessa integração que podemos acessar diferentes formas de entendimento. Esse aluno, com sua descoberta, pôde perceber que uma profissão como a de advogado coube a André Rebouças e pode lhe caber também. Eu, como professor, posso interagir com meus alunos sem posturas de “pena”, “dó” ou “ausência” (Schucman, 2020, p. 26), mas com a visão de estar diante de outro humano, diferente de mim, contudo, tão humano quanto eu. Um humano que sente raiva, alegria, que chora, que ri e que sonha.

3.3.1.2 Roda de Leitura.

Segundo a historiadora brasileira Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009, p. 108), “vários estudos revelam que as novas formas de apreensão do conhecimento ocorrem pela alternância entre a oralidade, os sons e o visual, os quais, em certa medida, põem a informação da linguagem escrita em plano secundário”.

Além disso, as aulas apresentaram um caráter dialógico, em que o conhecimento surge da interação entre professor e aluno. Para o educador brasileiro Paulo Freire (apud Bittencourt, 2009, p. 234-235), essa interação é fundamental para a construção de sentido e para o desenvolvimento de um aprendizado significativo, pois

No caso de uma situação de aula, o princípio básico é o de que o conhecimento não pode ser posse exclusiva do professor, embora este tenha um conhecimento prévio sobre o objeto selecionado para o estudo assim como a responsabilidade de apresentá-lo para a discussão em classe.

A roda de leitura é importante, pois, de acordo com a professora estadunidense bell hooks (2017, p. 56), “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”.

Sendo assim, na primeira aula fizemos a leitura do texto “*Os libertos e a busca pela cidadania*” (Ferraz, 2023, p. 13), assim como a resolução das atividades propostas pelo material dos alunos (Ferraz, 2023, p. 23). Durante a atividade, três alunas leram dois parágrafos cada. A leitura é uma prática que venho adotando com esta turma. Confesso que é difícil conseguir a adesão completa, contudo, ela se faz importante porque os alunos têm muitas dificuldades de leitura e interpretação. É uma turma que apresenta essas problemáticas desde o 6º ano.

Quando menciono que teremos a prática da leitura, eles prontamente decidem quem começa e organizam uma lista com os próximos a ler. Assim como hooks (2017, p. 58), valorizo essa prática, pois ela promove uma construção de sala de aula que reconhece o valor da voz dos alunos, não apenas na leitura em si, mas no fato de se colocarem como sujeitos ativos, tomando decisões sobre a atividade.

À medida que fomos lendo, confesso que fiquei triste ao perceber praticamente metade dos alunos envolvidos em conversas paralelas. Contudo, observei também alunos participando, o que me trouxe satisfação. Não abandonei completamente os distraídos para focar apenas no grupo ativo, mas busquei integrá-los à discussão. Lembrei-me de uma fala da professora Ana Carolina da Silva Borges: se um ficar com você, já vale muito a pena. E uma “estrela” me acompanhou durante toda a aula.

Hooks traz uma fala bastante motivadora, na qual me apoiei neste momento da atividade. De acordo com ela, “no papel de professora, tive de abrir mão da minha necessidade de afirmação imediata do sucesso no ensino (embora parte da recompensa seja imediata) e admitir que os alunos podem não compreender de imediato o valor de um certo ponto de vista ou de um processo” (hooks, p. 60, 2017). Se ela diz isso no contexto da graduação e da pós-graduação, penso que devo ser mais gentil na cobrança com minhas alunas e alunos adolescentes.

Conforme podemos observar na imagem 12, o texto apresenta poucas informações sobre essa busca por cidadania. Durante os debates, discutimos o caso do marinheiro João Cândido e os motivos que o levaram a lutar contra as agressões físicas.

Imagen 12 – Os libertos e a busca pela cidadania.

Os libertos e a busca pela cidadania

Logo após 1889, a participação popular na política brasileira continuava restrita: mulheres não votavam, assim como homens analfabetos (grande maioria brasileira).

Os escravizados, recém-libertados pela Lei Áurea, também estavam excluídos da sociedade estabelecida, sem a inclusão como cidadãos de direitos. Os libertos, sem a possibilidade de conseguirem empregos nos centros urbanos, muitas vezes ficavam nas fazendas trabalhando para seus patrões, em troca de baixas remunerações.

Aqueles poucos afro-brasileiros que conseguiam colocação no mercado de trabalho ou no serviço público ainda sofriam constantes agressões físicas e preconceito.

Na Marinha do Brasil, por exemplo, os altos cargos eram ocupados por membros da elite branca, enquanto os cargos mais baixos eram destinados a pessoas de origem humilde, muitas vezes afro-brasileiros.

Em 1890, o presidente Deodoro da Fonseca restabeleceu os castigos corporais na marinha brasileira, determinação que teve fim em 1910, com a Revolta da Chibata.

No dia 22 de novembro, marinheiros dos encouraçados Minas Gerais e São Paulo, liderados por **João Cândido**, tomaram suas embarcações e se amotinaram, ameaçando bombardear a cidade do Rio de Janeiro caso não findassem os castigos físicos na Marinha brasileira, especialmente as chibatadas.

As negociações com o governo brasileiro, em particular com o presidente da República Hermes da Fonseca (1910-1914), acarretaram a decisão de atender às exigências do grupo e a promessa de **anistiar** os amotinados.

Porém, após a rendição dos marinheiros, o governo prendeu e **deportou** para o Amazonas vários líderes do movimento da Revolta da Chibata e assassinou outros na Ilha das Cobras, no litoral fluminense.

Para explorar mais informações sobre a importância da população negra na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, acessar informações disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6pixDU3biU>> e <<https://pontosolidario.org.br/vila-bela-da-santissima-trindade-cidade-negra/>> e <<https://www.expressaoanticas.com.br/vila-bela-da-santissima-trindade-preserve-cultura-herdada-de-quilombo/>>. Acesso em: 20 ago. 2022.



Poja que os alunos pesquiseem sobre a figura de João Cândido.



Anistiar

conceder perdão; perdoar.



Deportar

expulsar, banir.



Lavadeiras negras às margens do rio Tamanduateí, no que hoje é parte do centro da cidade de São Paulo, em 1905. Na fotografia podemos observar as dificuldades enfrentadas por setores da população negra no início da República, muitas das quais se estenderam pelas décadas seguintes, chegando até os dias atuais.

Fonte: (Ferraz, 2023, p. 13).

Realizamos, também, uma leitura contemporânea da palavra "racismo" e como ela é compreendida atualmente. De forma unânime, os alunos a entendem como relacionada à cor da pele e a insultos, como, por exemplo, chamar um colega de "macaco".

Em relação à atividade proposta pelo material, há três questões: uma objetiva e duas subjetivas. Uma aluna leu a pergunta número 9, e analisamos a imagem e o texto para podermos respondê-la, conforme pode ser observado na Imagem 13. Chamou-nos a atenção a diferença dos trajes e o fato de que o homem negro estava descalço.

Imagen 13 - Atividade de número 9

8 Analise a imagem a seguir, publicada em 1907.
Na sequência, leia a legenda.



O negro e o membro da élite. O primeiro, descalço, tira o chapéu, em respeito. O segundo parece alheio a quem está ao seu lado. A legenda da foto em *Fon Fon* nº 6, 18 de maio 1907 é: "Príncipe Dom Luiz [de Orleans e Bragança (1878-1921)] com o banhista Sant'Anna que o ensinou a nadar na praia do Flamengo". [...]

A alternativa que melhor completa o texto da legenda é:

- a) O príncipe demonstra nostalgia pelos tempos da escravidão no Brasil.
- b) A República tornou todas as pessoas iguais em seus direitos e na prática.
- c) A República não conseguiu romper com a submissão dos ex-escravizados.
- d) A Constituição de 1891 manteve a discriminação racial como política de Estado.
- e) A situação apresentada revela as novas relações

Fonte: (Ferraz, 2023, p. 23).

A atividade de número 10, conforme ilustrado na imagem 14, envolve a interpretação de uma imagem publicitária que apresenta elementos racistas. Durante a análise, questionei os alunos sobre o posicionamento dos três personagens retratados. Uma aluna branca sugeriu que tal disposição seria por respeito. Essa afirmação foi prontamente interpelada por uma aluna negra. A seguir, transcrevo o diálogo ocorrido em sala de aula:

Aluna: Por que os pretos tinham que ter respeito? (voz de indignação, e raiva)
Professor: no caso é submissão
Aluna: Por quê?
Professor: esta propaganda é racista.
Aluna: rosto de desprezo.
Fonte: Anotações próprias.

Segue a imagem da referida atividade.

Imagen 14 - Atividade de número 10

- 10) O século XIX e o início do século XX foram momentos de construção de discursos racistas que impactaram a vida de milhões de pessoas. Campanhas publicitárias como a mostrada a seguir foram criadas em vários países europeus para mostrar a falsa superioridade dos povos brancos.



The Archives/Alamy/Corbis/Corbis via Getty Images

- a) Demonstre como essa imagem apresenta uma postura racista.

A posição assumida pelo personagem branco, assim como a submissão dos dois personagens negros, deixa clara a falsa relação hierárquica entre eles. O personagem branco parece se orgulhar de sua criação, enquanto os outros parecem estar impressionados. A luz predominante no lado do personagem europeu também foi utilizada para destacar essa suposta superioridade.

- b) Explique se a situação das pessoas negras no Brasil republicano conseguiu superar a condição mostrada naquela imagem.

Espera-se que os alunos reconheçam que a situação das populações negras no Brasil não era diferente, pois, mesmo com a abolição da escravidão, o racismo continuou pautando as relações entre os diferentes grupos sociais.

Fonte: (Ferraz, 2023, p. 23).

Após este exercício, passamos para o próximo, conforme segue abaixo,

Imagen 15 - Atividade de número 11

- 11) Associe a Lei Áurea, a Revolta da Chibata e a imagem das lavadeiras, explicando suas escolhas.



Guilherme Garcia/Arquivo do Instituto Moreira Salles

Espera-se que os estudantes reconheçam que esses elementos estavam todos associados à luta das populações negras pela inserção social no Brasil, diante de séculos de opressão e escravidão que jogaram sobre os ombros dessas populações todo o peso do racismo e da exclusão social, dificultando a inserção plena de milhões de pessoas. A Lei Áurea, apesar de oficializar a libertação das pessoas escravizadas, não criou mecanismos que os integrassem à uma nova ordem social. A Revolta da Chibata foi o resultado das desigualdades hierárquicas dentro da Marinha e da continuidade da aplicação de punições físicas e preconceitos aos soldados. As lavadeiras mostram como, na prática, as populações negras tiveram grandes dificuldades de se inserirem social e economicamente na República brasileira.

Fonte: (Ferraz, 2023, p. 23).

Durante as discussões, retomamos o que havíamos falado sobre João Cândido e como sua luta foi importante. Segue abaixo um diálogo com uma aluna branca descendente de japoneses que até o ano passado morava no Japão.

Aluna: Professor então a revolta da chibata é igual os negros que fugiam e eram pegos de novo? Não adianta!

Professor: Mas eles continuavam a lutar, né?

Aluna: Tem outro também, o, o....

Professor: Zumbi dos Palmares!

Aluna: Ele fugiu.

Professor: Ele construiu um quilombo.

Na segunda aula, lemos a página 14 do material estruturado, conforme segue:

Imagen 16 – Os limites da cidadania no Brasil e Progresso e Civilização.

Os limites da cidadania no Brasil

No Brasil de fins do século XIX, porém, houve, além da confirmação do federalismo, o fortalecimento do individualismo, no sentido de garantia dada às liberdades individuais, aos direitos individuais, como o de propriedade.

Com isso, o bem público, base da construção das repúblicas, foi colocado em segundo plano, o que dificultou muito a formação da ideia de cidadania.

Outro fator que dificultou a formação da cidadania brasileira foi de ordem política, causada pela mudança na maneira como os dirigentes regionais eram nomeados e atuavam.

Os presidentes das antigas províncias do Império eram destituídos do cargo se não estivessem cumprindo a missão que lhes era dada pelo imperador. Diferentemente, os governadores de estados eram eleitos pelas populações locais, mas, muitas vezes, perpetuavam-se no poder.

O problema é que a manutenção dos novos governadores podia se dar, em muitos casos, por meios fraudulentos, que se apoiavam no domínio do processo eleitoral, o que garantia a eles poderes regionais, independentemente da vontade da população.

Progresso e civilização

Muitas mudanças caracterizaram o século XIX no Brasil e no mundo. Uma delas foi causada pelos avanços provocados pela crescente industrialização, iniciada na Inglaterra no século XVIII e que se estendeu por todo o século XIX, e que, em seu conjunto, foram denominados de Revolução Industrial.

Ao mesmo tempo que houve uma evolução técnica associada à produção de bens e ao desenvolvimento dos meios de transporte, em especial as ferrovias, foram sendo elaborados, igualmente, discursos e conjuntos de ideias que buscavam dar conta dessas transformações.

Muitas dessas elaborações tinham como objetivo justificar ou legitimar práticas de discriminação social e racial (racismo), separando os povos entre avançados e atrasados, com base em afirmações supostamente científicas, que ficariam conhecidas posteriormente como pseudocientificismo.

Representação típica do pensamento europeu do século XIX sobre as diferenças entre as etnias humanas.

A representação dos povos mostrada acima é toda baseada em visões preconceituosas, equivocadas e racistas, pois classificam os povos com base na cor da pele e em uma suposta hierarquia evolutiva.

A modernidade do século XIX e do início do século XX surgiu, portanto, marcada por esses conceitos que dividiam a humanidade em grupos que se relacionavam entre si de forma hierárquica.

Elaborada por pensadores europeus, essa divisão colocava os povos da Europa entre os mais supostamente avançados, enquanto aos povos de outras regiões do mundo, sobretudo da África, Ásia e da América espanhola e portuguesa, era reservado o lugar de atraso.

Isso não significa dizer que não houvesse graves questões sociais no continente europeu. Assim, a modernidade estava muito associada aos conceitos de progresso e de civilização.

Dessa forma, na Europa reinava o sentimento de um otimismo sem limites, baseado no progresso técnico e na evolução econômica dos Estados europeus.

Nesse cenário internacional, ao Brasil ficava reservado o papel de nação dependente e periférica, fornecedora de matérias-primas para os mercados europeus e estadunidenses.

Esse papel secundário na economia global era garantido pelo baixo custo da mão de obra – entendida-se, trabalhadores com baixos salários –, pela limitação dos direitos sociais e pela fartura e baixos custos das matérias-primas.

Fonte: (Ferraz, 2023, p. 14).

Nesta aula, ocorreu uma discussão sobre religião, lembrando que estou com o 9º ano do Ensino Fundamental II. Em dado momento, uma aluna (1), de religião evangélica pentecostal, afirmou que a religião de matriz africana é do diabo. Este é o mesmo discurso de quando tivemos a aula sobre os orixás no 7º ano (com esta mesma turma). É a mesma aluna. Dois anos atrás, ela pensava assim e continua com a mesma opinião. Anteriormente, intervi dizendo que não é verdade e que o diabo nem existe nas religiões de matriz africana.

Professor: qual é o seu deus?
Aluna: O único deus

A visão cristã de que é a única e verdadeira religião prevalece em seu pensamento. Para minha surpresa, outras duas alunas entraram na discussão. Uma é cristã evangélica pentecostal assembleiana (2) e outra, budista (3).

Aluna (2): minha tia é da macumba e não do diabo.
Fonte: anotações do autor.

Após essa interpelação, as três alunas iniciaram uma argumentação entre si. Ao final, a aluna (1) pediu desculpas pela fala sobre as religiões de matriz africana, especialmente à tia da aluna (2). Há dois anos, essa mesma aluna (1) foi questionada apenas por mim sobre o tema. Desta vez, suas colegas (2) e (3) também participaram da discussão. Percebo que a chegada da aluna (3), vinda do Japão no ano passado, alterou um pouco a rigidez da turma. Sua presença foi marcante, pois todos queriam conhecê-la e saber mais sobre como era viver no Japão. Acredito que essa convivência amenizou certos choques culturais. Não sei como será daqui para frente, mas estou certo de que essa interação ficará marcada, pois não foi um professor que não acredita em Deus quem questionou a ideia inicial, mas sim duas colegas, ambas religiosas.

O pesquisador brasileiro Luis Fernando Cerri, em seu livro “*Ensino de História e Consciência Histórica*” (2011), apresenta os dados de uma pesquisa, o projeto *Youth and History*. Nesta pesquisa, temos a seguinte conclusão:

[...] a influência do professor de história sobre as opiniões históricas do aluno, é, no mínimo limitada, como também é limitada a influência dos currículos oficiais de história sobre o trabalho do professor e seu resultado. [...] precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre história ensinada e a consciência histórica dos alunos. (CERRI, 2011, p. 44)

Verificou-se que a conclusão dos alunos sobre a religião de matriz africana está bastante arraigada no discurso religioso do grupo dominante. Desde a chegada forçada dos africanos à colônia brasileira até os dias atuais, seus rituais religiosos eram e continuam sendo vistos sob uma perspectiva negativa, tendo sempre como ponto de partida a religião cristã. Entretanto, nesta turma, a entrada de uma aluna budista foi capaz de causar uma mudança de configuração.

De acordo com as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais:

Enfatizar as relações entre negros, brancos e outros grupos étnico-raciais no Ensino Fundamental não nos leva necessariamente a conflitos ou impasses. Há a possibilidade de mediações, de acertos, que permitam uma aproximação de interesses ao mesmo tempo comuns e não-comuns, mas que se fundem na negociação. (BRASIL, 2006, p.62)

Como podemos verificar acima, a negociação é uma capacidade que deve ser trabalhada em nossas salas de aula. Ela pode ser alcançada, como no exemplo desta minha experiência, por meio da pesquisa colaborativa. Para a pesquisadora brasileira Hilda Maria Martins Bandeira (2016, p. 63), este tipo de pesquisa constitui-se como “pesquisa-formação”. Em seu texto

“*Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação*” (2016), ela propõe a possibilidade de um embate entre contrários presente no materialismo histórico-dialético. Segundo ela:

Destarte, na pesquisa colaborativa, diagnosticamos necessidades sócio-históricas, filosóficas, psicológicas, entre outras, e criamos as condições para manifestações dos conflitos, das contradições e, por meio da colaboração e da reflexão crítica, privilegiando a zona de confronto, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas. Em decorrência, possibilidades são geradas na reelaboração do pensamento-ação. (Bandeira, 2016, p.64)

Ademais, o ensino de História, segundo o historiador Luiz Fernando Cerri:

No que se refere a contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a “autodefesa intelectual (essa expressão é de Noam Chomsky), ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que os subjuguem a interesses alheios. (Cerri, 2011, p. 113)

Na mesma aula, falamos também sobre “raça”. Amparados pelo material estruturado, discutimos sobre a hierarquização das raças e fui instigando a turma para que pensássemos se atualmente isso ainda é válido. Unanimemente, os alunos responderam que não. Para finalizar esta parte, propus que fizéssemos uma frase sobre o tema. Ideia vai, ideia vem, com a contribuição dos alunos, formulamos a seguinte frase: “Hoje em dia essa hierarquia não se aplica mais, pois é uma ação criminosa”.

De acordo com a pesquisadora brasileira Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009, p. 191),

As teorias racistas, de “raça superior”, embasadas em princípios de racionalidade científica, são exemplares de como o conhecimento científico não apenas está impregnado de preconceitos, mas também pode servir igualmente para reforçá-los, transformando-os em ideologias de controle social e de poder político.

A intelectual e ativista brasileira Eliane Cavalleiro afirma: “O preconceito racial é uma realidade entre nós e só pode ser compreendido quando estudadas as microrrelações” (Cavalleiro, 2024, p. 28). Por isso, este trabalho apresenta uma busca por mudança pessoal e abertura de diálogo sobre a branquitude, enquanto questiono o meu relacionamento com minhas alunas e alunos. Este processo, claramente, transborda para outros aspectos da minha vida cotidiana e me leva a repensar também minha trajetória como um todo.

Nesta caminhada, a Lei n.º 10.639/2003 orienta minhas práticas pedagógicas. Ter consciência de sua importância para o ensino de História foi fundamental para a construção

deste momento de aprendizado. Assim, vejo o mestrado como uma parte significativa de aperfeiçoamento profissional e pessoal para a superação da branquitude.

Outro aspecto estratégico é a metodologia colaborativa, que utilizo para interagir com os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II. Ela é relevante por oferecer suporte, uma vez que o professor e os alunos estão envolvidos na construção do conhecimento escolar. Sendo assim, neste trabalho, adoto a metodologia colaborativa porque ela engloba as participações do professor e dos alunos no processo de aprendizagem. Dessa forma, pode-se romper com a aprendizagem centrada apenas no professor e colocar o aluno junto a este na construção do saber escolar.

Acredito, assim como a pesquisadora e historiadora brasileira Circe Maria Fernandes Bittencourt, que o conhecimento é uma ação. Conforme suas palavras,

O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido, ação fundamental no processo de produção de conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é construído, e a ação docente não se identifica apenas como um saber técnico ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente. (Bittencourt, 2009, p.50)

Transmito, aqui, uma proposta de atuação humana com forte potencial de mudança, tanto para mim quanto para minhas alunas e alunos. Esta postura deve ser constantemente confrontada com o conceito de branquitude, pois sou lido como uma pessoa branca. Não posso negar que o fato de ter a pele clara tornou muitas situações mais fáceis para mim, juntamente com o fato de ser homem.

Posso sair sem preocupações quanto a ser abordado por policiais. Muitas vezes, inclusive, saí de casa sem documentos como RG ou CNH e nunca enfrentei problemas para demonstrar minha identidade ou cidadania brasileira. Nunca fui revistado em estabelecimentos comerciais ou seguido com suspeitas de furto. Também nunca tive problemas para entrar em lugares com receio de olhares ou de ser barrado e ficar de fora. Enfim, ter a pele clara deixou muitas portas destrancadas; eu apenas apertei a maçaneta e entrei.

Por isso, abordo a temática da branquitude. Este conceito é apresentado pela pesquisadora e psicóloga brasileira Lia Vainer Schucman (2020), que define a branquitude como uma construção sócio-histórica baseada na ideia falsa de superioridade racial branca. Ou seja, os brancos criaram uma sociedade na qual todas as instituições e suas simbologias garantem acesso privilegiado a si mesmos em detrimento de outras parcelas da população.

De acordo com a psicóloga brasileira Maria Aparecida Bento (Cida Bento), os brancos preservam esse mecanismo de acumulação simbólica e material ao compartilhar benefícios entre si mesmos. Bento (2022, p. 18) afirma que isso se configura como um pacto de “autopreservação”. Esse fenômeno ocorre nas escolas públicas brasileiras e, por isso, comecei a refletir sobre o tema quando me identifiquei como racista.

Passei por um longo caminho entre terapias, diversas leituras e reflexões sobre práticas educativas para entender qual seria meu papel nesse processo de continuidade do racismo. Dia após dia, pude perceber e me afastar de práticas racistas, autoritárias e de mandonismo. A branquitude pode ser superada à medida que abre espaço para outras existências, ou seja, quando torna os sujeitos importantes, promove o diálogo e estabelece parcerias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho exploramos a branquitude e analisamos suas implicações teóricas e práticas. Acredito que ele demonstra uma necessidade de estarmos continuamente a repensar nossas práticas pedagógicas.

Acredito que esta dissertação resultou num exercício intelectual, emocional e vivencial e que pode ser utilizado por outras profissionais da educação para refletir suas posturas em relação a educação. Pois as estratégias que pensei e utilizei em minhas práticas podem servir de ponta pé para novas e infindáveis mudanças.

Pensar o ensino de história e a lei de número 10.639 de 2003 foi modificar minhas referências. Por exemplo, no segundo bimestre costumo passar o filme “*O menino do pijama listrado*” para trabalhar o holocausto. Confesso que fiquei perturbado quando terminei o bimestre e não consegui abordar este filme. Tive de fazer um exercício de reconhecimento e de mudança de postura, penso eu, direcionar o meu foco de visão para o sul global.

Quebrar este paradigma foi desafiador, e me fez buscar saídas para viabilizar um ensino humano e preocupado com as questões brasileiras. Trazer a roda de leitura, a escuta atenta, e o diálogo com meus alunos foi um ponto de virada fundamental para nossas aulas. Pois pude sair do pedestal que nós professores nos colocamos e desci para socializar com meus alunos. Inicialmente parecia-me uma coisa simplória, mas pude perceber que fez a diferença.

Passei por etapas como falar da minha trajetória, inserindo-me na discussão do racismo e da branquitude. Discutir como o conceito do inédito viável reverberou em mim mudanças que possibilitou este trabalho. Abarquei neste fazer a metodologia colaborativa. Estes conhecimentos foram fundamentais para superar as barreiras da inercia.

Dito isto preciso reconhecer algumas limitações. Por exemplo, na turma que escolhi para desenvolver o projeto temos um aluno com transtorno do espectro autista suporte nível 3, não verbal. Este aluno tem total dependência para desenvolver atividades diárias em relação a sua alimentação, higiene, vestuário. Ele faz uso de fraldas, e se comunica por gestos aleatórios confusos e emite alguns sons. Quando se nega algo ou é chamado atenção se bate com as mãos e bate a cabeça na parede. Em sala de aula com os seus colegas faz gestos, sorrindo sozinho e andando de um lado para o outro ou sentando-se perto.

Por causa do seu comprometimento ele precisa de um profissional que o acompanhe em sala de aula. Este aluno é pouco frequente. No início do ano há uma demora para contratar o profissional especializado. E quando consegue não é todo dia que ele consegue vir para a aula, por vezes está medicado. Em sala de aula, com frequência fica em movimento. Em 2024 ele

participou das aulas, inclusive a profissional que estava conosco foi a que se recusou a aceitar que na sua comunidade existam “viados”.

Voltando a este aluno eu trabalho com ele desde o 6º ano do ensino fundamental. Sempre ficava a pensar como deveria trabalhar com ele. Entendi que bastava apenas aceitá-lo, sem medo, sem nojo, sem desdém. As pessoas têm receio até de tocá-lo, e não deixam ser tocado por ele. Afeto, é o que podemos oferecer a ele. Em relação a minha orientação sexual atualmente eu não tenho estrutura para discuti-la nesta pesquisa.

Outra limitação foi a falta de uma entrevista para poder aprender melhor a percepção dos alunos sobre o racismo. Ou mesmo algum material com foco em narrativas dos alunos. Acabei priorizando um enfoque no qual utilizamos o material estruturado. Isto tem um pouco da nossa atual conjectura da platformização. Essas limitações poderão ser porta de entrada para futuras pesquisas.

Para finalizar, reiteramos o papel de trabalhos acadêmicos como disseminador de conhecimentos práticos, principalmente dos programas de Mestrado Profissional em História. Este trabalho configura-se como uma partilha de experiências e vivencias, atreladas a aportes teóricos e metodológicos, espera-se que os professores se apropriem, principalmente os que compartilham das mesmas tensões abordadas por mim. Abordar as questões raciais tornou-se importante centro de ebulação e espero que o mesmo movimento possa reverberar para quem ler esta dissertação de mestrado.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da História única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. *In:* MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.
- ANDRÉ, Augusto, Diniz, Lira., Maria, da, Conceição, Passeggi., Márcio, André, de, Andrade. (2023). **Paulo Freire em três exercícios do contar: elos do refletir, argumentar e reconstruir**. Revista de Educação Pública, doi: 10.29286/rep.v32i1jan/dez.13721
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. *In:* MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.
- ARAÚJO, Laura Viviana Pinto. **Lo inédito viable como despliegue del horizonte de lo posible**. Una aproximación fenomenológica a la obra de Paulo Freire. LOGOS Revista de Filosofía, v. 138, n. 138, p. 9-50, 2022. Disponível em: <https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/LOGOS/article/view/3170>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225.
- BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História**: especialidades e abordagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos / Circe Maria Fernandes Bittencourt — 4. Ed — São Paulo: Cortez, 2009.
- BORGES, Ana Carolina da Silva. **Nas Margens da história**: meio ambiente e ruralidade em comunidades “ribeirinhas” do Pantanal Norte. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato: EdUFMT, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 14 jul. 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". Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de junho de 2010**. Lei do estatuto da igualdade racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em 13 jul. 2025.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: Mato Grosso. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CAFÉ, Julia Rodrigues Nunes. Trajetória de Vida-Formação de Professoras Negras do Ensino Fundamental I em Mato Grosso: da formação à prática docente. 2023. Tese (Mestrado) - [Universidade Federal de Rondonópolis], [Rondonópolis-MT], 2023. p. [247].

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

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/#>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DE LIMA, Letícia Dayane. **TEORIA HUMANISTA: CARL ROGERS E A EDUCAÇÃO**. Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 161, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FERRAZ, Paulo. **MAXI: 9 anos**: ensino fundamental, anos finais: caderno 1: História: manual do professor / Paulo Ferraz. - 1. ed. – São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023. (Ensino fundamental 2)

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Flick; trad. Sandra Netz. - 2. ed. - Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇA, Michele Corrêa de. **Identidades na perspectiva da educação infantil da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller** – Quilombo Abolição/MT. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019. (2019)

FRONZA, Marcelo. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem Histórica de jovens estudantes a partir das Histórias em quadrinhos. Tese (Doutorado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico:** Sabedoria prática / bell hooks; Tradução Bhumi Libânia. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade/ Bell hooks; de Marcelo Brandão Cipolla. – 2.ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (2016). Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: Ibiapina, I. M. L. de M., BANDEIRA, H. M. M. & Araujo, F. A. M. (Orgs.), **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** (pp. 33-61). Teresina, PI: EDUFPI.

LIRA, André Augusto Diniz; PASSEGGI, Maria da Conceição; ANDRADE, Márcio André. Paulo Freire em três exercícios do contar: elos do refletir, argumentar e reconstruir. **Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 32, e13721, jan. 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972023000100200&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jul. 2025.

MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, M. A. DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DIALÓGICA. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 166–184, 2022. DOI: 10.22228/rtf.v14i2.1149. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosfronteiras/index.php/v03n02/article/view/1149>. Acesso em: 13 jul. 2025.

PARO, C. A.; VENTURA, M.; SILVA, N. E. K. E .. **PAULO FREIRE E O INÉDITO VIÁVEL: ESPERANÇA, UTOPIA E TRANSFORMAÇÃO NA SAÚDE.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 18, n. 1, p. e0022757, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/>. Acesso em: 20 maio de 2023.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** Trad. de Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2^a ed. Belo Horizonte:Interlivros,1973.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história** / Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul: antología esencial.** Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo).

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo:** Branquitude, Hierarquia e Poder na Cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Imagens da branquitude:** presença da ausência. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Orientações Pedagógicas para o material integrado de História Afro-Brasileira e Indígena.** Cuiabá: SEDUC/MT, 2021.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.

SILVA, Luzinete Santos da. **A Aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira a partir das Narrativas de Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Rondonópolis -MT / Dissertação (mestrado)** - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.

SOUZA, V. E. B. de .;VAZ DE MELLO, R. M. A. **Pensar, agir e se libertar: concepções da pedagogia freiriana para a educação.** Olhar de Professor, [S. l.], v. 23, p. 1–13, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15423.209209225117.0515. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15423>. Acesso em: 30 jul. 2024.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.