



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



HINGRID RENALLE FARIAS BEZERRA

UM ZOOM NA HISTÓRIA:

Um olhar interseccional no Ensino de História a partir do uso de documentários

ANANINDEUA-PA
2025

HINGRID RENALLE FARIAS BEZERRA

UM ZOOM NA HISTÓRIA:

Um olhar interseccional no Ensino de História a partir do uso de documentários

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/ Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/Campus de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Maria Alves Linhares.

ANANINDEUA-PA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B574z Bezerra, Hingrid Renalle Farias.

UM ZOOM NA HISTÓRIA : Um olhar interseccional no
Ensino de História a partir do uso de documentários / Hingrid
Renalle Farias Bezerra. — 2025.
145 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Anna Maria Alves Linhares
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2025.

1. Ensino de História. 2. Documentários. 3.
Interseccionalidade. 4. Antirracismo. 5. Educação em Tempo
Integral. I. Título.

CDD 980



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE

HINGRID RENALLE FARIAS BEZERRA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares e constituída pelas examinadoras Profa. Dra. Ana Lidia Nauar Pantoja e Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes reuniu-se no dia 03 de dezembro de 2025, às 15:00 horas, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **HINGRID RENALLE FARIAS BEZERRA** com projeto intitulado: “**Um zoom na História: um olhar interseccional no Ensino de História a partir do uso de documentários**”. Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito _____ pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. Informamos ainda que a defesa ocorreu de forma remota, através de videoconferência na Plataforma Google Meet.

Documento assinado digitalmente
 ANNA MARIA ALVES LINHARES
Data: 03/12/2025 16:11:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 ANA LIDIA NAUAR PANTOJA
Data: 03/12/2025 16:45:38-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Membro Externo da Banca / PPGEEI/UEPA

Documento assinado digitalmente
 SIMEIA DE NAZARE LOPES
Data: 15/12/2025 19:33:14-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA / UFPA

AGRADECIMENTOS

A fé é algo que nos movimenta e, como paraense por escolha e por ocasião, não posso deixar de expressar minha gratidão a Deus e a Nossa Senhora de Nazaré, mãe dos paraenses, que nos guia e intercede por nós. Assim, seguindo o ensinamento de Nossa Nazinha, acredito que agradecer é um ato que deve ser praticado continuamente, nas pequenas e nas grandes ocasiões. Para mim, esta é uma ocasião imensa, e por isso registro aqui toda a gratidão que sinto por todas as pessoas que me ajudaram até aqui.

Em primeiro lugar, dedico meus mais sinceros agradecimentos ao meu lar, personificado em minha filha Sophia Maria e meu marido Suelton Lima, que estavam sempre ao meu lado e me fizeram seguir nesse sonho que foi o PROFHISTÓRIA. Vocês ressignificam tudo e sempre me fazem ver o melhor. Os amo além do que posso mensurar.

À minha família, composta por mulheres incríveis, cuja matriarca é Dona Julita Medeiros, minha avó, que, mesmo com poucos estudos, sempre me ensinou que a educação é o melhor caminho. Sua força e fé me movem e continuam a me inspirar cotidianamente. À minha mãe, base e rocha sólida para todos nós, que, sem romantizar as durezas da vida, segue adiante mesmo nas dificuldades, com uma paz admirável e um sorriso largo. À minha irmã e ao meu pai, que são apoio constante e permanecem unidos nos propósitos que compartilhamos. Vocês foram e continuam sendo, mesmo à distância, fundamentais.

Aos meus amigos, que sempre foram suporte, especialmente na EEEFM Professora Placídia Cardoso, onde me permitiram pesquisar, colocar em prática este trabalho e me “reconfigurar” enquanto professora. Em especial, agradeço à minha grande amiga, Lenita Vieira, cujo apoio foi fundamental na minha jornada no mestrado com seu apoio e sua positividade. Você é luz. Aos meus amigos do mestrado, que foram companhias incríveis nessa jornada, sou fã de cada um de vocês. Cada pessoa, com sua vivência, perspectiva de ensino e área de pesquisa, tornou nosso ambiente de sala mais leve e possível de lidar. Como dizíamos quando a situação apertava, “nossa vida estava arrumada”; bagunçamos porque quisemos, e por um excelente motivo.

E, claro, agradeço às professoras e aos professores do PROFHISTÓRIA, que contribuíram de forma significativa para o meu aprendizado. Em especial, à minha orientadora, a Professora Dra. Anna Linhares, que, sem dúvidas, me orientou no sentido mais literal da palavra, ajudando-me a enfrentar minhas questões e a ressignificar minha prática.

Por fim, agradeço também às minhas alunas e aos meus alunos, razão pela qual busco sempre melhorar: ler, me atualizar e aprender para fazer o melhor e oferecer a minha melhor versão para cada uma/um. Vocês, sem dúvidas, dão sentido ao meu trabalho.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (UFPA), investiga as potencialidades e os desafios de implementar práticas pedagógicas interseccionais e antirracistas no Ensino Médio em Tempo Integral. A pesquisa articula análise curricular, reflexão teórico-metodológica e prática pedagógica, utilizando documentários como recursos de letramento histórico e visual. A investigação foi realizada na E.E.E.F.M. Professora Placídia Cardoso, localizada no bairro do Jurunas, em Belém do Pará, e envolveu a aplicação de questionários, observações e grupos focais com estudantes, além de uma pesquisa com professoras e professores de História acerca de suas percepções e experiências quanto ao uso de documentários no ensino da disciplina. Entre os recursos audiovisuais empregados, destacam-se os documentários “*De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar*” (2021) e “*Mulheres Negras: Projetos de Mundo*” (2016), que possibilitaram a reflexão crítica sobre as intersecções entre raça, gênero e classe no ensino de História. Como produto educacional, foi elaborada a disciplina eletiva “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”, voltada a um ensino mais plural e diverso.

Palavras-chave: Ensino de História; Documentários; Interseccionalidade; Antirracismo; Educação em Tempo Integral.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Program in History Teaching at the Federal University of Pará (UFPA), investigates the potentialities and challenges of implementing intersectional and anti-racist pedagogical practices in full-time high school education. The research combines curricular analysis, theoretical-methodological reflection, and pedagogical practice, using documentaries as resources for historical and visual literacy. The study was conducted at E.E.E.F.M. Professora Placídia Cardoso, located in the Jurunas neighborhood in Belém, Pará, and involved the application of questionnaires, classroom observations, and focus groups with students, as well as a survey with History teachers about their perceptions and experiences regarding the use of documentaries in history teaching. Among the audiovisual resources employed, the documentaries "*De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar*" (2021) and "*Mulheres Negras: Projetos de Mundo*" (2016) stand out, as they enabled critical reflection on the intersections of race, gender, and class in History education. As an educational product, the elective course "Plural Histories: Identity, Intersectionality, and Anti-racism" was developed, aiming to promote a more plural and diverse approach to teaching.

Keywords: History Teaching; Documentaries; Intersectionality; Anti-racism; Full-time Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da E.E.E.F.M Professora Placídia Cardoso no bairro do Jurunas, Belém-PA.....	31
Figura 2 – Alagamento na esquina da escola (Tamoios – Tv de Breves, Jurunas, Belém-PA)	33
Figura 3 – Distribuição de estudantes por gênero na E.E.E.F.M Professora Placídia Cardoso	34
Figura 4 – Distribuição de estudantes por autodeclaração de cor/etnia.....	35
Figura 5 – Representação esquemática das modalidades de ensino integral no Brasil.....	38
Figura 6 – Evolução das matrículas em escolas de tempo integral no Brasil.....	42
Figura 7 – Estrutura curricular do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA).....	51
Figura 8 – Imagem de divulgação do documentário <i>De que cor eu sou?</i>	63
Figura 9 – Imagem de divulgação do documentário <i>Mulheres Negras: Projetos de Mundo</i>	63
Figura 10 – Gráfico sobre os benefícios apontados pelas(os) docentes quanto ao uso de documentários em sala de aula.....	71
Figura 11 – Cartaz do documentário <i>De que cor eu sou?</i> com QR code e citação sobre experiências de racismo no ambiente escolar.....	72
Figura 12 – Frame do documentário <i>Mulheres Negras: Projetos de Mundo</i> com QR code e citação sobre colorismo e reconhecimento identitário.....	73
Figura 13 – Modos de representação documental de Bill Nichols.....	75
Figura 14 – Principais critérios apontados por professoras(es) para a escolha de documentários para a sala de aula.....	79
Figura 15 – Principais desafios relatados por professoras(es) no uso de documentários em sala de aula.....	81
Figura 16 – Mapa visual sobre o “The Big SIX”.....	85
Figura 17 – Principais reações das(os) alunas(os) relatadas pelas/por professoras(es) acerca do uso de documentários em sala de aula.....	87
Figura 18 – Registro do primeiro encontro com a turma do 1 ano da EEFM Professora Placídia Cardoso.....	102
Figura 19 – Representações de diferentes bonecas Barbies.....	104

Figura 20 – Propaganda Dove, 2017.....	105
Figura 21 – Nuvem de palavras sobre o que as(os) discentes pensam acerca da palavra mulher Negra.....	107
Figura 22 – Nuvem de palavras construída a partir de dados fornecidas pelas(os) alunas(os) sobre o tema Racismo.....	108
Figura 23 – Nuvem de palavras construída a partir de dados fornecidas pelas(os) alunas(os) sobre o tema escola.....	108
Figura 24 – Slide apresentado as(aos) discentes com os dados construídos a partir de suas respostas, na aula anterior, acerca do documentário "De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar".....	111
Figura 25 – Alunas(os) assistindo ao documentário “Mulheres negras: Projetos de Mundo”	112
Figura 26 – Orientações para a produção simbólica- Carta destinada às mulheres assistidas no documentário: Mulheres Negras: Projetos de mundo (2016).....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais legislações educacionais e suas abordagens sobre empoderamento feminino.....	57
Quadro 2- Aspectos diferenciais entre filmes e documentários.....	68
Quadro 3- Conceitos do “THE BIG SIX” aplicados ao uso de Documentários na perspectiva interseccional e antirracista.....	88
QUADRO 4- SÍNTESE DA PROPOSTA DE SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA A ELETIVA: Histórias Plurais- Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo.....	122

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCEPA	Documento Curricular para o Estado do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EEEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EETI	Escola de Ensino em Tempo Integral
PROFHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
UFPA	Universidade Federal do Pará
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPP	Projeto Político-Pedagógico
FMT	Formação para o Mundo do Trabalho
MEC	Ministério da Educação
ESP	Escola Sem Partido
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REPENSANDO O CURRÍCULO: ABORDAGENS INTERSECCIONAIS E ANTIRRACISTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL.....	21
2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR.....	31
2.2 O MODELO DE ENSINO INTEGRAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	38
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E GÊNERO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA.....	43
2.3.1. ANÁLISE DA BNCC E AS NARRATIVAS AUSENTES.....	45
2.3.2 O DCEPA E SUAS ABORDAGENS SOBRE GÊNERO E ANTIRRACISMO.....	49
2.3.3 A PERSPECTIVA INTERSECCIONAL NA LDB.....	53
2.3.4 LEGISLAÇÕES ESTADUAIS E SUAS ABORDAGENS DE GÊNERO E ANTIRRACISMO.....	55
3 ÂNGULOS DA HISTÓRIA: DOCUMENTÁRIOS COMO FERRAMENTAS DE LETRAMENTO HISTÓRICO ANTIRRACISTA E INTERSECCIONAL.....	62
3.1 DOCUMENTÁRIOS COMO FONTE E LINGUAGEM PEDAGÓGICA PARA DISCUTIR INTERSECCIONALIDADE e ANTIRRACISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	66
3.1.1 DOCUMENTÁRIOS COMO FONTES PARA A SALA DE AULA.....	69
3.1.2 DOCUMENTÁRIO COMO LINGUAGEM PARA A SALA DE AULA.....	74
3.1.3 DOCUMENTÁRIO COMO MATERIAL DIDÁTICO	78
3.2 NARRATIVAS VISUAIS: LETRAMENTO HISTÓRICO NA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL E ANTIRRACISTA.....	84
3.3 FEMINISMOS E ANTIRRACISMO: DOCUMENTÁRIOS COMO MEIOS DE VISIBILIDADE E REPRESENTATIVIDADE.....	90
4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES: IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA ELETIVA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	98
4.1 METODOLOGIAS E PERSPECTIVAS DE DISCENTES SOBRE O USO DE DOCUMENTÁRIOS NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	101
4.2 “HISTÓRIAS PLURAIS- IDENTIDADE, INTERSECCIONALIDADE ANTIRRACISMO”: PROPOSTA DE DISCIPLINA ELETIVA	117

4.2.1 APRESENTAÇÃO ESTRUTURADA DA DISCIPLINA	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
6 REFERÊNCIAS.....	128
7 APÊNDICES.....	133

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo central analisar como a utilização de documentários pode contribuir para uma abordagem interseccional e antirracista no ensino de História em uma escola pública de tempo integral em Belém do Pará. Parte-se do entendimento de que a invisibilização das contribuições de mulheres negras no currículo ainda é recorrente, perpetuando estereótipos de gênero e raça. Diante disso, investigam-se as práticas pedagógicas adotadas pelas/por professoras(es) de História, problematizando as limitações das diretrizes curriculares e as possibilidades de inovação a partir de recursos audiovisuais.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada, entre o ano letivo de 2024 e outubro de 2025, uma pesquisa qualitativa, que combinou a análise de documentos legais e normativos (BNCC, DCEPA, LDB e legislações correlatas); uso de documentários selecionados que abordaram temáticas relacionadas ao antirracismo e interseccionalidade o *“De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar”* (2021) e *“Mulheres Negras: Projetos de Mundo”* (2016); a observação participante em sala de aula na EEEFM Professora Placídia Cardoso, no bairro do Jurunas, escola da rede estadual em tempo integral (EETI); entrevistas semiestruturadas com estudantes da instituição; e um questionário via Google Formulários aplicado à turma do PROFHISTÓRIA 2024, com perguntas objetivas e subjetivas sobre práticas e percepções quanto ao uso de documentários.

Considerando os procedimentos descritos, é importante destacar que todas(os) as(os) participantes foram informadas(os) sobre os objetivos do estudo e o uso acadêmico de seus relatos; concordaram em participar voluntariamente; e tiveram garantidos o anonimato e a confidencialidade, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

Após a definição dos procedimentos metodológicos e a exibição dos documentários já mencionados junto às(os) estudantes da turma do 1º ano do ensino médio, foram desenvolvidas atividades pedagógicas ancoradas em uma triangulação metodológica que articulou: o uso dos documentários como linguagem e como fonte de conhecimento histórico; a participação das(os) estudantes nas discussões e nas tarefas propostas; e (3) a produção simbólica das(os) discentes, por meio de registros orais, escritos e/ou visuais, acerca do que foi assistido e debatido em sala de aula. Essa triangulação permitiu analisar práticas, percepções e aprendizagens, evidenciando o potencial do audiovisual para o desenvolvimento do letramento histórico em uma perspectiva interseccional.

A partir dessa perspectiva metodológica, tornou-se essencial aproximar o olhar investigativo da experiência cotidiana, reconhecendo que os dados produzidos em sala de aula não se separam da vivência docente. Assim, compreender as dinâmicas e os desafios do contexto escolar exige reconhecer a sala de aula como um espaço vivo de aprendizado e construção de sentidos.

Desde o tempo de estudante até a decisão pela escolha dessa profissão, esse espaço me atravessa como território de aprendizado e de possibilidades de construção de caminhos. Quando me tornei professora, meu desejo era claro: queria que minhas/meus alunas(os) também pudessem sentir a escola como um espaço de perspectivas, de crescimento. No entanto, percebi que novos desafios surgiam constantemente, exigindo de mim estudo, escuta e abertura para compreender as múltiplas realidades que atravessavam a sala de aula, um lugar permeado por diferentes vivências, histórias e culturas que se encontram, tensamente, no mesmo espaço.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em História, carregava o desejo de apresentar às(aos) estudantes uma História em que as mulheres fossem reconhecidas como atuantes e protagonistas de processos sociais, políticos e culturais. No entanto, reconheço que, em diferentes momentos, acabei reforçando uma visão pautada por um padrão dito universal, branco e eurocêntrico, sem problematizar suficientemente as experiências de povos e sujeitos subalternizados na e pela História.

Essa tensão reapareceu quando iniciei o mestrado. Minha intenção inicial era construir meu trabalho a partir de um documentário sobre uma sufragista, destacando sua trajetória e contribuições. Contudo, ao aprofundar a reflexão, percebi que essa escolha tenderia a reproduzir uma perspectiva de feminismo hegemônico e branco, centrada na figura de uma mulher de elite, beneficiária de privilégios de classe e cor, o que invisibilizaria outras experiências e lutas. As discussões em aula e as orientações da Prof.^a Dra. Anna Maria Linhares foram decisivas para o amadurecimento desse diagnóstico e para o desenvolvimento de um olhar interseccional mais apurado, que considera como gênero, raça e classe se entrecruzam na produção das narrativas feministas.

Assim, passei a dialogar com críticas de bell hooks (1981) e Angela Davis (1981), que denunciavam os limites de um feminismo hegemônico, construído a partir da centralidade da mulher branca de classe média, e que, por isso, silencia as vozes negras, periféricas e de outros grupos marginalizados. Essa crítica nos abre a pontos fundamentais para repensar a própria noção de “universalidade” que, historicamente, invisibilizou diferenças e reproduziu hierarquias.

Mais recentemente, encontrei em Françoise Vergès (2020) uma reflexão que fortaleceu esse deslocamento: pensar na necessidade da decolonialidade como exercício de desobedecer epistemologias eurocêtricas e criar espaços de enunciação para outros. Ao compreender que muito do que discutimos em sala de aula ainda estava pautado em narrativas eurocentradas, ficou mais evidente o desafio de revisitar conteúdos, metodologias e escolhas pedagógicas. Esse reconhecimento não é simples, admito, pois demanda rever práticas que pareciam, à primeira vista, progressistas, mas que, na realidade, ainda reproduziam privilégios e exclusões.

Pude rever criticamente o fato de que minha trajetória escolar havia me acolhido dentro do padrão da branquitude, beneficiando-me de privilégios que, como lembra Cida Bento (2002), se estruturam de forma silenciosa, mas persistente. Reconhecer esse lugar de privilégio foi crucial para compreender por que minha experiência como “acolhida” na escola não era partilhada igualmente pelas(os) estudantes. Esse olhar me deslocou e me forçou a assumir uma nova postura em relação às práticas pedagógicas.

Este trabalho nasce, portanto, desse compromisso de investigar, propor e compartilhar práticas pedagógicas interseccionais e antirracistas no Ensino Médio em Tempo Integral, tendo como centralidade o uso de documentários como recursos de ensino, reflexão crítica e desenvolvimento do letramento histórico. Não se trata apenas de questionar o currículo, mas de criar um espaço onde as vozes historicamente silenciadas, sobretudo de mulheres, da juventude negra, de sujeitos periféricos, possam ser reconhecidas e legitimadas como parte constitutiva da História.

Outro ponto interessante quanto ao desenvolvimento desta pesquisa que destaco como algo positivo é a possibilidade de escrever em primeira pessoa, recurso tantas vezes evitado nos trabalhos acadêmicos mais tradicionais em nome da suposta “neutralidade”. Ao contrário, falar em primeira pessoa nos aproxima daquilo que pesquisamos e vivenciamos em sala de aula. Eu escrevo a partir da minha experiência, com minhas dúvidas, expectativas e inquietações. Assim, a pesquisa não aparece como algo exterior ou distanciado, mas como parte da prática cotidiana. Pesquisar e escrever tornam-se, nesse sentido, gestos de práticas pedagógicas.

Destaco também que, ao escolher escrever primeiramente no feminino, afirmo que minha voz está situada e recusa a invisibilidade que a tradição gramatical da língua costuma impor às mulheres. Essa opção é política, pois busca promover a visibilidade de vozes que muitas vezes foram apagadas, deslocando o masculino como norma universal. Dialogo aqui com bell hooks, para quem “A linguagem é também um lugar de luta. O

oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo, para reescrever, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação, uma resistência” (hooks, 2019, p. 57).

Essa escolha implica também reconhecer que o currículo é território de disputa política e cultural (Apple, 2006). Historicamente, determinadas epistemologias ocuparam o lugar de “saber legítimo”, marginalizando outras experiências e identidades.

Outra dimensão que sustenta esta investigação é a opção metodológica e didática pelo uso de documentários. A escolha desse recurso se conecta ao cotidiano das juventudes contemporâneas, para quem as imagens e os vídeos constituem uma linguagem importante de interação, comunicação e aprendizagem. Assim, incorporar o audiovisual ao ensino de História é também dialogar com a cultura escolar dos adolescentes, aproximando escola, mídia e mundo vivido. Nesse sentido, como lembra Marcos Napolitano (2005), os recursos audiovisuais não devem ser compreendidos apenas como “ilustrações” ou complementos do conteúdo, mas sim como linguagens históricas, repletas de significados que precisam ser criticamente analisados em sala de aula.

Nessa mesma direção, Peter Burke (2004) reforça a legitimidade das imagens como documentos e testemunhos históricos, capazes de revelar tanto representações quanto silenciamentos presentes em determinadas épocas e contextos. Apostar no audiovisual como fonte, portanto, não é apenas uma questão didática, mas epistemológica, pois trata-se de reconhecer diferentes registros como territórios de memórias e disputas.

A pesquisa, portanto, ancora-se em dispositivos legais que buscam tensionar o lugar da História na escola: a Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Lei Estadual nº 9.341/2021 (Pará), que reafirma o compromisso da rede estadual com uma educação antirracista; e a Lei nº 14.986/2024, que modifica a LDB e introduz a obrigatoriedade de contemplar experiências e perspectivas femininas no currículo escolar. Documentos como esses, somados ao Caderno de Eletivas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (SEDUC/PA, 2025), legitimam e dão sustentação à disciplina proposta neste trabalho.

Um dos pontos centrais desse trabalho é apresentar e analisar a implementação de uma disciplina eletiva no Ensino Médio em Tempo Integral, intitulada Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo. Esta pesquisa busca contribuir para o ensino de História ao propor alternativas pedagógicas que superem as limitações do modelo tradicional, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada às demandas contemporâneas.

O presente estudo também buscará problematizar os silêncios curriculares e as limitações do modelo de ensino bancário, propondo alternativas emancipatórias, conforme defendido por Freire (1987). Partindo da compreensão de que as abordagens pedagógicas tradicionais frequentemente marginalizam vozes e narrativas específicas, busca-se analisar como os estudantes percebem o uso de documentários que abordam questões de raça, gênero, classe e território, investigando de que forma essas produções audiovisuais contribuem para a formação crítica.

A pesquisa também pretende propor uma disciplina eletiva, de caráter replicável, que articule teoria e prática, promova o protagonismo discente e estimule as competências próprias do letramento histórico, conforme as perspectivas de Seixas e Morton (2013), oferecendo recursos didáticos que estejam em sintonia com a linguagem audiovisual, a cultura juvenil e as especificidades da juventude amazônica. Com isso, busca-se ampliar o ensino de História para além das narrativas eurocêntricas, fortalecendo sua relevância social e cultural.

Para desenvolver esse objetivo, o trabalho será organizado em três capítulos integrados. O primeiro capítulo apresentará a escola de tempo integral situada no bairro do Jurunas, analisando de que maneira essa modalidade de ensino permite, ou inviabiliza, a abordagem das temáticas aqui discutidas. A partir dessa contextualização, será realizada uma análise do currículo oficial, com destaque para a presença ou ausência das mulheres, especialmente negras, em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 14.986/2024, que alterou a LDB, o Documento Curricular para o Estado do Pará (DCEPA) e outras legislações pertinentes. Esta etapa busca evidenciar como estruturas curriculares e normativas podem reproduzir ou tensionar os silêncios históricos em torno de gênero e raça.

O segundo capítulo concentra-se no uso de documentários em sala de aula como ferramenta pedagógica para fomentar um letramento histórico comprometido com a inclusão e a diversidade. Para situar a prática docente, apresento dados de uma pesquisa realizada com as(os) discentes do PROFHISTÓRIA 2024 (colegas de turma), via Google Formulários, investigando se e como utilizam documentários em seu cotidiano escolar. Os documentários são abordados tanto como linguagem quanto como fonte de conhecimento, explorando seu potencial para suscitar reflexões críticas sobre desigualdades estruturais e sobre as interseções entre gênero e raça, além de estimular processos formativos que reconheçam e valorizem as diferentes experiências históricas de grupos historicamente marginalizados.

Já o terceiro capítulo desenvolverá a dimensão propositiva da pesquisa, apresentando uma disciplina eletiva concebida para utilização em escolas de tempo integral. Essa proposta dialogará diretamente com os documentários “De que cor eu sou? O lugar da Menina Negra no Ensino de História” e “Mulheres Negras: Projetos de Mundo”, oferecendo um espaço de debate que valorize as lutas e conquistas femininas, especialmente das mulheres negras, e que problematize as relações entre raça, classe e gênero na construção da sociedade brasileira. Ao propor essa articulação entre conteúdo audiovisual e práticas pedagógicas críticas, pretende-se oferecer subsídios para uma atuação docente mais consciente e inclusiva.

Em síntese, esta dissertação busca compreender e intervir no ensino de História como espaço de disputa de sentidos e reconstrução de memórias, no qual juventudes negras, periféricas e femininas possam não apenas ser reconhecidas, como também se afirmar como sujeitos históricos e produtores de saberes.

REPENSANDO O CURRÍCULO: ABORDAGENS INTERSECCIONAIS E ANTIRRACISTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

De que maneira as abordagens interseccionais podem contribuir para superar os silenciamentos históricos no ensino de História em escolas de tempo integral? Para responder a essa questão, parte-se do reconhecimento de que, ao longo do tempo, a presença das mulheres nos acontecimentos históricos e em diferentes esferas públicas foi silenciada ou minimizada. Tal fato torna-se evidente ao analisarmos os exemplos (ou sua ausência) de materiais e práticas escolares. Esta pesquisa, portanto, busca identificar e dar protagonismo às vozes femininas, inserindo na sala de aula ideias, movimentos e pautas levantadas por mulheres em diferentes temporalidades, as quais ainda reverberam no presente, embora muitas vezes permaneçam esquecidas nas aulas de História.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a escola do bairro que motivou esta investigação, uma Escola de Ensino em Tempo Integral (EETI), buscando compreender como sua estrutura pode favorecer (ou dificultar) a discussão sobre gênero, sob uma perspectiva interseccional, bem como a promoção do antirracismo¹. Para isso, examinam-se as potencialidades e desafios desse modelo educacional e se investigam as prescrições do Currículo Paraense, das legislações estaduais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere à presença, ausência ou silenciamento de vozes femininas e negras.

Discutir a História, como campo de conhecimento, envolve uma série de complexidades, sobretudo no que diz respeito à construção de narrativas sobre diferentes temporalidades. Esse processo exige escolhas criteriosas e uma postura crítica diante das fontes históricas, considerando os contextos sociais, políticos, econômicos e de gênero nos quais essas fontes foram produzidas. Além disso, o uso da memória e dos discursos históricos torna-se fundamental para a análise dessas temporalidades, permitindo compreender como determinadas versões do passado são construídas, mantidas ou silenciadas ao longo do tempo.

Esse fazer está submetido “a imposições, ligadas a privilégios, enraizadas em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas se

¹ Antirracismo pode ser definido como um conjunto de práticas, políticas e posicionamentos voltados a identificar, enfrentar e eliminar o racismo em todas as suas manifestações. Como afirma Ângela Davis (2016), em uma sociedade racista, não basta não ser racista. É preciso ser antirracista.

organizam” (Certeau, 1982, p. 66-67). Dessa forma, discutir sobre a História envolve, inevitavelmente, aspectos já amplamente abordados por autoras e autores como Certeau (1982), Jenkins (2001), Bloch (1949) e Le Goff (1988), que tratam do fazer historiográfico, do uso da memória, do papel da(o) historiadora/historiador e das múltiplas interpretações das verdades históricas.

No entanto, para além dessas dimensões epistemológicas, professoras e professores de História também sentem, em sua prática cotidiana, a influência de outros agentes que interferem diretamente na construção do saber histórico. Agentes que extrapolam os limites do “gabinete do historiador” e se manifestam no contexto escolar. Nesse processo, a escola e as(os) estudantes tornam-se pontos e sujeitos fundamentais para a constituição desse fazer, marcando a produção do conhecimento histórico com experiências vividas, relações sociais e disputas de sentido.

Para além do fazer historiográfico, professoras e professores de História vivenciam a dinâmica desse processo no cotidiano escolar, sendo constantemente influenciados pelo espaço em que atuam e pelos diversos grupos que nele circulam. As(os) estudantes, ao trazerem consigo experiências, vivências e expectativas, influenciam diretamente a construção de sentidos e os objetivos das aulas de História, bem como os conhecimentos que se busca construir e compartilhar nesse contexto.

Embora o emaranhado de relações que o espaço escolar nos permite observar, muitas vezes nós, docentes, deixamos de enxergar esse ambiente como um lugar de pesquisa. Em meio a tantos relatórios, diários de classe, avaliações internas e externas, nosso "fazer" deixa de ser continuamente repensado, devido à dinamicidade que esse espaço exige, além das diversas cobranças cotidianas. Assim, as(os) docentes não conseguem dispor do tempo necessário, devido às múltiplas demandas, para se colocarem no papel de pesquisadoras e pesquisadores, compartilhando com seus pares as dinâmicas positivas ou não sobre o que se propõe em sala de aula, sobre o processo de ensino e aprendizagem e as vivências que esse espaço promove.

A formação do pensamento crítico e a compreensão da realidade social são objetivos centrais do Ensino de História, conforme estabelece a (LDB) de 1996. Como componente curricular, a História assume papel fundamental no desenvolvimento da cidadania e na capacidade reflexiva das(os) estudantes. No entanto, esse propósito enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar, manifestados na escassez de recursos pedagógicos, na desvalorização sistemática da educação e nas resistências encontradas ao estímulo do pensamento crítico. Por isso, é essencial que a prática docente em História seja

constantemente repensada e reorganizada, buscando estratégias efetivas para superar tais obstáculos e cumprir seu papel transformador na formação das(os) estudantes.

Diante disso, surgem questões fundamentais sobre o que a História discute em sala de aula. Quais são os usos atribuídos à História? Qual é a sociedade que estamos apresentando e estudando? Os agentes sociais que compõem uma determinada realidade estão sendo representados de forma igualitária? As questões relacionadas aos papéis sociais atribuídos aos indivíduos que movimentam a sociedade estão sendo abordadas de maneira adequada? Estamos destacando as diferenças e sobreposições que atravessam os indivíduos, como raça, classe e gênero? O currículo que apresentamos está centrado em padrões eurocêntricos e coloniais? Esses são alguns pontos essenciais a serem considerados ao repensarmos nossa prática docente e a própria abordagem da História em sala de aula.

Pontuar e problematizar a presença, ou ausência, das mulheres nos relatos históricos, nas fontes documentais e nas discussões em sala de aula torna-se uma tarefa fundamental em uma sociedade que, hoje, é majoritariamente composta por mulheres². Trata-se de um grupo que ainda enfrenta diferentes formas de violência, como a patrimonial, física, psicológica, entre outras, além de sofrer com os padrões de gênero que lhes são historicamente impostos. Nesse contexto, refletir sobre essas ausências e promover sua visibilidade no ensino de História é um passo essencial para a construção de uma educação mais crítica.

Repensar os papéis atribuídos aos gêneros hoje, implica na necessidade de perceber de que forma foi construída as relações entre esses indivíduos, afinal "as palavras, as ideias e as coisas que elas significam, tem uma história"(Scott, 1990, p.1). Abordar o gênero como uma categoria de análise para a História possibilita não apenas ouvir a voz das mulheres, como também repensar as narrativas históricas, considerando o caráter relacional do gênero em relação aos homens e a outros gêneros. Essa perspectiva amplia o horizonte do ensino de História, permitindo não só a inclusão dessa abordagem nas aulas, como também a reflexão sobre o processo histórico de exclusão das mulheres e como essas construções sociais moldaram e ainda moldam essas relações.

Em uma aula realizada este ano sobre a Primeira Guerra Mundial, durante uma discussão sobre a participação das mulheres nesse conflito, as alunas e alunos foram questionados sobre onde e como as mulheres atuaram. As respostas foram unânimes:

- "Elas estavam costurando as fardas dos soldados;"

² Segundo o Censo de 2022, organizado pelo IBGE, a população feminina do Brasil é de cerca de 51,5%, ou seja 104.548.325 milhões de mulheres. Panorama do Censo 2022 (ibge.gov.br). Acesso em: 01 de novembro de 2024.

- "Estavam cozinhando;"
- "Estavam cuidando dos doentes."

Ficou claro que todos associavam as mulheres a funções tradicionalmente vistas como "femininas", ligadas ao cuidado e aos trabalhos manuais. Esse fator evidencia como o gênero é uma construção social que molda as percepções históricas e culturais dos indivíduos. Como argumenta Joan Scott (1990), o gênero não é apenas uma categoria de análise, mas um campo de significação que estrutura relações de poder e define as experiências históricas de homens e mulheres.

Outro ponto que esse exemplo pode nos fazer refletir é que as(os) discentes não faziam uma distinção de analisar como mulheres negras e brancas atuavam nesse conflito, pontuando que, para além da diferença entre homens e mulheres, também não conseguiam identificar a diferença entre mulheres brancas e negras. É importante destacar, no entanto, que mulheres negras também estavam envolvidas na guerra e em trabalhos nas fábricas, embora de forma desigual. Nesse contexto, por exemplo, muitas mulheres negras sequer chegavam a trabalhar nas fábricas, já que esses espaços eram majoritariamente ocupados por mulheres brancas. As mulheres negras, por sua vez, continuaram em grande parte relegadas ao trabalho doméstico, evidenciando as barreiras raciais que limitavam suas oportunidades e reforçavam as desigualdades estruturais.

A ausência de referências às mulheres em papéis como operárias de fábricas, agentes de resistência ou mesmo combatentes evidencia o silenciamento das narrativas femininas negras no ensino de História. Esse apagamento, está diretamente relacionado ao que Cida Bento (2022) denomina como o *pacto da branquitude*, um acordo implícito que mantém privilégios raciais e reforça estruturas excludentes. Na escola, esse pacto manifesta-se por meio da reprodução de discursos hegemônicos e eurocêtricos, que não apenas invisibilizam as mulheres em geral, mas sobretudo as mulheres negras, cujas contribuições em conflitos históricos e nos processos de construção do conhecimento são negligenciadas.

Ainda sobre o exemplo acima, temos que reconhecer a necessidade de pautar mulheres negras a partir do conceito de interseccionalidade, introduzido por Kimberlé Crenshaw (1989), que destaca como opressões de gênero, raça e classe interagem, criando realidades únicas de subordinação. Essa perspectiva é essencial para compreender a exclusão de mulheres negras na História, pois reconhecer esses atravessamentos na sala de aula permite uma análise mais complexa e crítica, ajudando as(os) estudantes a compreenderem que as desigualdades não são lineares, mas se constituem em múltiplos eixos.

Nesse sentido, Sueli Carneiro (2020) reforça que o racismo e o sexismo estruturam as relações sociais no Brasil, perpetuando a exclusão histórica de mulheres negras. Para Carneiro (2020), é fundamental que a educação reconheça essas dinâmicas e promova práticas pedagógicas que valorizem as vozes e experiências dessas mulheres, rompendo com o silenciamento imposto pelas estruturas de poder.

O exemplo citado, relacionado às percepções das(os) discentes sobre a participação de mulheres em conflitos mundiais, revela uma reflexão importante sobre como determinadas temáticas ainda são tratadas de forma limitada em sala de aula. Em especial, observa-se a ausência de abordagens que articulem a questão de gênero a partir de uma perspectiva interseccional. Esse silenciamento restringe a compreensão das alunas e dos alunos, ao apresentar visões únicas e moldadas por uma lógica branca, heteronormativa e patriarcal. Como consequência, surgem diversos questionamentos sobre a forma como a História tem sido ensinada, e como devemos repensar esse processo.

Será que os materiais didáticos disponíveis na escola estão oferecendo múltiplas perspectivas sobre o mesmo tema? A participação das mulheres na história está sendo devidamente visibilizada e reconhecida nas aulas? Os aspectos interseccionais de classe e raça estão sendo abordados de maneira crítica? Quais recursos estamos utilizando para ampliar as discussões relacionadas a essa temática?

Essas questões evidenciam a necessidade de incluir a temática de gênero no ensino de História, possibilitando a desconstrução de visões limitadas e a ampliação do entendimento das(os) discentes sobre os diversos papéis desempenhados pelas mulheres ao longo da história. É fundamental destacar que as mulheres não formam uma categoria homogênea: existem múltiplas experiências femininas atravessadas por marcadores como raça, classe, sexualidade e território. Mulheres negras e brancas, ricas e pobres, urbanas e rurais, vivenciam desigualdades e desafios distintos, o que exige uma abordagem interseccional, principalmente no ambiente escolar, para que suas histórias sejam compreendidas levando em consideração essas complexidades.

A escola, assim, se torna um ambiente importante na busca e compreensão dos papéis desempenhados pelas mulheres ao longo da história, pois,

Se entendermos que é necessário modificar a cultura em relação ao que pensamos sobre os papéis sociais dos homens e das mulheres, dois lugares de mudança de mentalidades são fundamentais: o lar, no qual meninos e meninas recebem as primeiras noções do que é ser homem/ser mulher e o papel que cabe a cada um(a) na sociedade; e a escola, onde as desigualdades de gênero são plantadas ou reafirmadas. Estabelecer uma hierarquia em grau de importância dessas instituições na solução

desse problema é uma tarefa muito difícil, porque as duas estão intimamente ligadas e submersas na mesma cultura patriarcal. (Colling, 2015, p. 37)

Essa perspectiva, apontada pela pesquisadora, nos lembra de que as desigualdades de gênero não ocorrem de maneira isolada, mas estão diretamente atravessadas por marcadores como raça, classe e sexualidade. Assim, uma aluna negra, moradora de periferia, pode vivenciar a escola de modo distinto de uma aluna branca de classe média, pois traz e enfrenta barreiras adicionais relacionadas ao racismo estrutural e à discriminação social, como a falta, muitas vezes, de referências positivas nos materiais didáticos, sobre os silenciamentos das contribuições históricas de mulheres negras no currículo escolar.

Na pesquisa intitulada *Eu não sou uma mulher? Reflexões sobre mulheres, raça e classe no espaço escolar e as representações delas no livro didático de História*, de Anna Linhares e Caroline Barroso (2023), as autoras partem do discurso de Sojourner Truth, questionando a universalidade da categoria "mulher" que historicamente privilegiou a experiência de mulheres brancas como um "padrão normativo". Além disso, pontuam como esse fator também contribui para o apagamento e invisibilidade histórica de mulheres negras nas narrativas oficiais e materiais didáticos, que, em sua maioria, reproduzem estereótipos sobre elas, as representando, geralmente, em condições de escravidão e servidão.

Outro ponto discutido pelas pesquisadoras é que para além dos materiais didáticos, o espaço escolar pode reforçar discriminações raciais e de gênero, sendo necessária a revisão de muitas práticas que acontecem nesse local.

A pesquisadora Linhares (2021), aponta que é importante a organização de práticas educativas que visem ao combate às violências contra as mulheres, sendo a escola um espaço fundamental nesse processo. Como espaço de formação e socialização, a escola abriga em seu interior a pluralidade e a complexidade da sociedade, refletindo as práticas sociais que o corpo discente vivencia fora de seus muros.

Nesse contexto, em que é necessário discutir sobre as violências contra as mulheres, diversas ações vêm sendo implementadas com o objetivo de promover discussões sobre violência doméstica e igualdade de gênero no ambiente escolar. Um exemplo relevante é o projeto *"Maria da Penha vai à Escola"*, organizado pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal, que tem como propósito informar jovens sobre os direitos das mulheres e sobre a violência doméstica, atuando em centros comunitários e escolares para fomentar o debate sobre essas questões urgentes.

Colling e Tedeschi (2016) discutem que, além do ambiente familiar e da própria escola, as mídias digitais desempenham um papel significativo na vida das(os) estudantes,

ajudando a moldar suas percepções sobre temas como papéis de gênero, comportamentos sociais e valores. Nesse contexto, as redes sociais e as(os) influenciadoras(es) digitais, com seu grande alcance e capacidade de engajamento, muitas vezes assumem o papel de “formadores de opinião”, o que pode abalar as propostas pedagógicas para a sala de aula e as discussões fundamentadas em fontes acadêmicas. Por serem amplamente seguidos e vistos como figuras de referência, essas(es) influenciadoras(es) podem distorcer ou simplificar questões complexas, muitas vezes transmitindo ideias com pouca fundamentação científica ou histórica³.

Esse fenômeno coloca em xeque as aulas e discussões que buscam aprofundar o conhecimento a partir de uma abordagem crítica e baseada em evidências, sobretudo em temas sensíveis como gênero, racismo, homofobia e outros. Esses assuntos, essenciais para a formação cidadã consciente e crítica das(os) alunas(os), encontram na escola um dos poucos espaços onde podem ser debatidos com o devido rigor e baseados nas ciências e na pesquisa.

Para tanto, cabe fazer uso de recursos visuais diversos, como documentários, que viabilizem discussões mais aprofundadas, considerando que as(os) discentes, em sua maioria, são nativos digitais⁴ e têm acesso a diversos conteúdos. Nesse sentido, torna-se fundamental estimular uma análise consciente sobre o que assistem e consomem, ou seja, buscar estimular a formação de indivíduos letrados historicamente e digitalmente.

Esta pesquisa, portanto, propõe o uso de documentários como uma ferramenta pedagógica central para fomentar discussões sobre gênero, interseccionalidade e antirracismo em sala de aula. Ao apresentar produções audiovisuais que retratam a experiência de mulheres em diferentes contextos, especialmente mulheres negras, busca-se contextualizar historicamente as desigualdades e as contribuições femininas, ao mesmo tempo em que se estimula a reflexão crítica das(os) estudantes acerca das sobreposições de raça, classe e gênero. A proposta inclui tanto a análise do conteúdo desses documentários quanto a discussão de suas linguagens e mensagens, promovendo, assim, um ensino de História que dialoga com temas atuais e relevantes para a formação cidadã.

³ Entretanto, não se trata de uma regra universal: há influenciadoras (res) sérias(os) e comprometidos que se dedicam a produzir conteúdo de qualidade, contribuindo, inclusive, para aprofundar reflexões e estimular um olhar crítico sobre temas educacionais. O trabalho de Bárbara Carine sob o perfil “@umaintelectualdiferentona” discute temas como feminismo, antirracismo e educação, além de reflexões sobre relações de gênero, identidade negra, empoderamento e questões sociais relacionadas à cultura brasileira contemporânea.

⁴ Segundo Prensky (2001, p. 1), “nativos digitais são pessoas nascidas após 1980 que cresceram e se desenvolveram em contato direto com a tecnologia digital”. Esse mesmo autor afirma ainda, que, esse fator altera, significativamente, a forma como alunas e alunos agem e aprendem, se comparados às gerações anteriores.

A presença dessas novas vozes no cenário digital, das(os) influencers, faz com que professoras(es) enfrentem o desafio de restabelecer o papel da escola como espaço de diálogo fundamentado, onde conceitos são debatidos de maneira crítica e embasada. Isso exige que educadoras e educadores se tornem não apenas mediadores do conhecimento, como também agentes que problematizam as construções sociais trazidas pelas(os) alunas(os).

A ciência histórica, baseada em fontes e análises rigorosas, torna-se uma ferramenta indispensável para desconstruir simplificações ou distorções vindas do consumo de conteúdo digital, que, por vezes, se tornam a "verdade" das(os) estudantes. Dessa forma, o uso da História e de estratégias pedagógicas que enfoquem pautas sociais, de gênero, entrecruzamento de categorias sociais, combate à discriminação racial e feminismos torna-se cada vez mais imprescindível para a formação de sujeitos críticos.

A História, enquanto ciência, passou por mudanças, quanto a sua estrutura, desde o século XIX, com os positivistas e seus métodos de análise factual do tempo e dos “grandes homens” até à escola dos Annales, nas primeiras décadas do século XX, sendo essa marcada por várias fases que, aos poucos, tentaram reformular a história e a forma como ela era construída. A partir da década de 1980, temos uma história muito mais interdisciplinar a agentes que não eram discutidos e historicizados, como as mulheres, negras (os), operárias (os), passam a ser ouvidas (os).

Nesse momento, “é possível verificar o surgimento de uma série de ‘novos’ campos, esboços de disciplinas” (Vainfas, 1997, p.146), mudanças essas que fizeram despontar uma Nova História. “A história nova alargou o campo do documento histórico, substituiu a história de Langlois e Seignobos, essencialmente baseada nos textos e nos documentos escritos, por uma outra história que tem como fontes uma multiplicidade de documentos figurados.” (Le Goff, 1978, p.256).

Já a História, enquanto disciplina, de sala de aula, foi se estruturando, no Brasil, baseada em políticas de governo, sendo utilizada como ferramenta de controle e poder de grupos dominantes, por diversas vezes, como durante o período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985).

A educação, assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado brasileiro, nesse período esteve estritamente vinculado ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico. O projeto delineado nos planos e programas de desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional dos setores políticos dominantes. (Fonseca, 2003, p.16)

Apesar de referenciar um período associado à dureza de um regime que impunha limites à liberdade de expressão e de ensino nos estabelecimentos educacionais, visando

atender os interesses de uma elite, a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser vista por muitos como uma continuidade desse projeto, que teve início na Lei 5692/71, que reorganizou o ensino secundário e integrou a disciplina de História às áreas de Estudos Sociais, reduzindo sua autonomia e seu espaço no currículo. Embora a BNCC tenha sido implementada em um contexto democrático, há críticas de que sua elaboração e adoção também refletem os interesses de grupos privilegiados, que discutiremos ainda.

O período ditatorial foi extremamente influente na organização da História enquanto disciplina escolar, uma vez que ela foi utilizada como instrumento para vincular os interesses do governo, com o objetivo de promover uma suposta unidade nacional por meio do estudo de símbolos, hinos e “heróis” nacionais. Essa intencionalidade ficou evidente com a implementação da Lei nº 5.692/71, que associou o ensino de História à formação moral e cívica de alunas e alunos, alinhando-o aos ideais do regime militar.

Tal configuração só começou a ser alterada no início da década de 1980. Como aponta a professora Selva Fonseca (2003, p. 25), “No final dos anos 70 e ao longo dos 80, ocorreram mudanças significativas no ensino de História, fazendo com que a configuração por ele assumida (estudos sociais) durante os anos de autoritarismo fosse paulatinamente transformada.”

Uma característica que devemos apontar aqui, é que, durante os governos militares, muitos cursos de nível superior foram sendo ampliados, e o acesso de grupos femininos (destacando que, em sua maioria, eram mulheres brancas) a esse nível educacional foi alcançado

Longo foi o processo para a permissão legal do acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação escolar. Autorizada em 1827 pela Lei Geral do Ensino de 5 de outubro, mas restrita apenas às escolas femininas de primeiras letras, a educação das mulheres só conseguiu romper as últimas barreiras legais em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários. A partir de então, o curso normal secundário, ramo intensamente frequentado pelas mulheres desde o final do século XIX, não mais foi discriminado por ser “apenas” um curso profissionalizante, mas passou a possibilitar, também, o acesso ao ensino superior. A partir de então, as inúmeras normalistas poderiam ingressar na academia. E foi o que fizeram. (Rosemberg, 2015, p.334)

Cada vez mais, o espaço público, até então predominantemente masculino, passou a ser também ocupado pelas mulheres. Além das reformas educacionais do período, é importante destacar a atuação dos movimentos sociais de caráter feminista, que colocaram em pauta os interesses de mulheres, influenciaram diretamente esse processo de transformação.

Diversos coletivos passaram a reivindicar o reconhecimento da mulher como agente social relevante, desafiando a visão tradicional que a relegava a papéis de submissão e dependência.

Conforme observamos, “a partir da década de 1960, o movimento feminista foi fundamental para reposicionar a história das mulheres. O reconhecimento da importância dessa história e a urgência em compreender que não apenas os homens, mas também as mulheres possuem uma história própria, é fruto de um processo longo e árduo” (BOCK, 1989, p. 159). No entanto, é essencial compreender que a categoria "mulher" não é unificada pois as demandas e vivências das mulheres são diversas e devem ser analisadas a partir de uma análise que considere as múltiplas formas de opressão.

A entrada das mulheres nos espaços acadêmicos, especialmente a partir do século XX, teve um impacto significativo na ampliação das discussões sobre gênero. À medida que mais mulheres conquistaram espaço nas universidades, como alunas, pesquisadoras e professoras, o campo dos estudos de gênero se consolidou como uma área relevante de investigação. Com isso, temas como desigualdade de gênero, o papel das mulheres na sociedade, e a desconstrução de estereótipos começaram a ganhar mais visibilidade nas Ciências Humanas e Sociais, e posteriormente em outras áreas do conhecimento.

No entanto, ao analisarmos a participação feminina nos espaços acadêmicos, é fundamental observar as diferenças específicas vivenciadas por mulheres negras em relação às mulheres brancas. Historicamente, elas enfrentaram barreiras adicionais, decorrentes do racismo institucional e de condições socioeconômicas adversas. Autoras como Sueli Carneiro (2011) e Djamila Ribeiro (2017) destacam como essa sub-representação impacta a produção de conhecimento, restringindo debates sobre raça, gênero e outras articulações entre marcadores sociais.

Essa presença crescente das mulheres nos ambientes acadêmicos contribuiu para questionar o silêncio histórico em torno das contribuições femininas e dos desafios enfrentados por elas, promovendo uma reavaliação crítica de muitos aspectos da história, literatura, ciências, entre outros.

No entanto, a questão que surge é se essa expansão das discussões acadêmicas sobre gênero realmente chega às salas de aula do ensino básico. Em algumas escolas, principalmente nas redes públicas, o que observamos são certas resistências ou limitações para abordar tais temáticas, seja por falta de formação adequada dos docentes, seja por questões ideológicas e culturais presentes nas comunidades escolares. Embora existam avanços em termos de inclusão da discussão de gênero, será que existem garantias que essa abordagem seja de fato crítica, contínua e não apenas pontual?

Outra questão relevante de se discutir é que, incluir as vozes de mulheres, negras e de grupos historicamente marginalizados, na educação, pode promover uma pedagogia com abordagem decolonial, a qual questiona as heranças do eurocentrismo e do colonialismo, buscando desconstruir as heranças coloniais no sistema de ensino, saberes e práticas pedagógicas. Walsh (2013) aborda a necessidade de práticas educativas que rompam a lógica colonial que inviabiliza povos e seus saberes. A ideia apresentada pela autora é da construção de uma interculturalidade crítica que vá além de uma inclusão superficial das culturas não hegemônicas, buscando questionar as relações de poder e as hierarquias coloniais.

Este capítulo tem como objetivo compreender a estrutura do espaço escolar que fundamenta esta pesquisa, analisando tanto a modalidade de ensino adotada, quanto os fatores que influenciam o Ensino de História. Para isso, será apresentado um breve histórico sobre o funcionamento da rede de ensino EETI no Estado do Pará, uma vez que essa modalidade foi o ponto de partida para muitos dos questionamentos levantados ao longo do estudo.

Além disso, será realizada uma análise de documentos legais essenciais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). O objetivo é identificar como a temática de gênero está presente (ou ausente) nessas diretrizes educacionais e avaliar de que maneira a rede de ensino integral contribui para a implementação de práticas pedagógicas voltadas para questões sociais relevantes, como feminismo e interseccionalidade.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR

Iniciar esta pesquisa a partir do ambiente de trabalho, que é a escola, abre diversas perspectivas sobre seu processo de construção, pois, além de buscar exemplificar esse espaço, ela nos permite repensar o papel que ela desempenha. A escola, sendo um espaço tão diverso e dinâmico, faz com que o ato de escrita seja permeado pelas inúmeras relações que esse lugar proporciona: as relações profissionais entre as(os) colegas, com a equipe de apoio, e, principalmente, com as(os) discentes, bem como o próprio lugar.

Figura 1 – Localização da E.E.E.F.M Professora Placídia Cardoso no bairro do Jurunas, Belém-PA



Fonte: Google Maps e acervo pessoal. Elaborada pela autora

Conforme mostrado na Figura 1, o bairro do Jurunas apresenta uma vasta ocupação territorial e um dos mais populosos⁵, localizado em Belém do Pará, e é um dos mais antigos e tradicionais da cidade, com características marcantes que refletem sua rica história e diversidade cultural. Tem sua origem influência de culturas de povos tradicionais, ribeirinhos e migrantes de outras regiões que ali se estabeleceram, por volta do fim do século XVII e início do século XVIII.

"A partir do século XVIII que o sítio geográfico onde se localiza o bairro do Jurunas foi sendo lentamente incorporado à área de expansão da cidade. As primeiras ruas surgiram a partir da abertura de caminhos que permitiam, às vezes com muita dificuldade, o trânsito entre o centro e as terras que estavam sendo utilizadas para moradia e/ou para atividades econômicas de baixo custo e rendimentos, pela população mais pobre, que utilizava áreas devolutas para construir chácaras, vacarias, coqueiras, canteiros e hortas." (Rodrigues, 2008, p.145)

Atualmente, o Jurunas é um bairro populoso e dinâmico, com grande parte de seus moradores pertencendo às classes trabalhadoras. Apesar dos desafios socioeconômicos, o bairro destaca-se por sua área comercial ativa, especialmente nas ruas Roberto Camelier, Fernando Guilhon e Bernardo Sayão. Essas vias são importantes polos de comércio local, empregando muitos moradores e estimulando a economia.

É importante frisar que a população do bairro sofre constantemente com enfrentamento relacionados às questões de saneamento básico, e problemas com alagamentos,

⁵ O LIBERAL. Censo 2022: Guamã é o bairro mais populoso de Belém; confira os dez primeiros. De acordo com a mesma fonte, o Jurunas aparece como o 6º bairro mais populoso da cidade. Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/censo-2022-guama-e-o-bairro-mais-populoso-de-belem-confira-os-dez-primeiros-1.887339>. A

durante o inverno amazônico, fator esse que revela a falta de infraestrutura adequada, inclusive nas proximidades da escola, conforme apresenta a imagem abaixo.

Figura 2 – Alagamento na esquina da escola (Tamoios - Tv de Breves, Jurunas, Belém-PA)



Fonte: Acervo pessoal. Alagamento na esquina da escola. (Tamoios- Tv de Breves)

Outros problemas enfrentados no bairro estão relacionados à violência, inclusive contra a mulher, como apontam os estudos de Esteves (2021), a qual realiza um levantamento acerca das mortes intencionais contra a mulher e os casos de feminicídios em Belém, destacando alguns bairros que possuem mais incidências desses casos. Tem-se que os feminicídios aconteceram

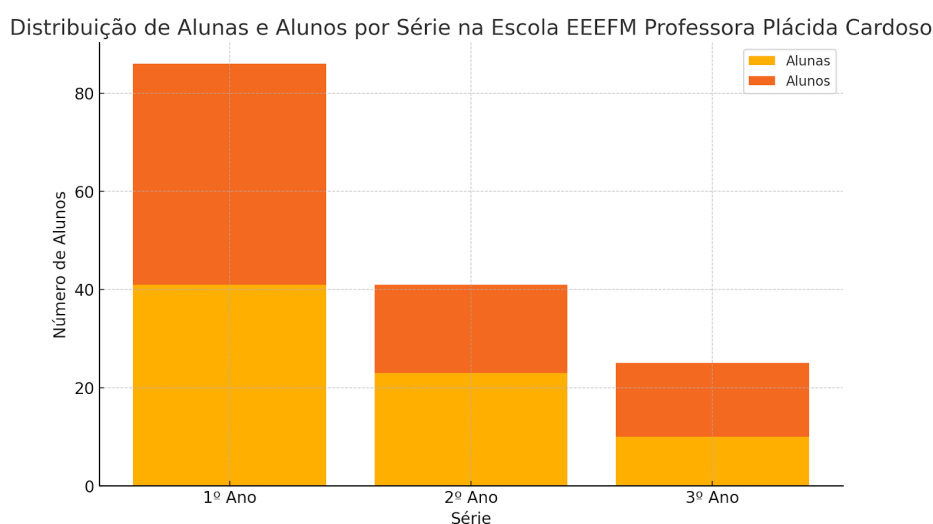
"em 48 dos 71 bairros do espaço urbano de Belém, Pará, o que representa a distribuição das mortes intencionais mulheres em aproximadamente 68% dos bairros da cidade de Belém, com diferentes níveis quantitativos. Mais da metade das ocorrências (55,74%) aconteceu nos limites espaciais de 11 bairros: Guamá (27), Jurunas (20), Cabanagem (18), Pedreira (14), Bengui (12), Parque Verde (8), Tapanã (8), Pratinha (8), Terra Firme (7) e Tenoné (7), considerados bairros perigosos e situados em zonas periféricas da cidade de Belém, que são densamente povoadas, com precárias condições de infraestrutura e áreas de aglomerados subnormais (CORREA, LOBO, 2015)."(Esteves, 2021, p.76)

A violência contra a mulher, como aponta Heleieth Saffioti (2001), é uma manifestação estrutural do patriarcado, presente em todas as classes sociais. No entanto, contextos de vulnerabilidade podem intensificar as dificuldades de enfrentamento e acesso à justiça, destacando a necessidade de políticas públicas que atendam às especificidades de cada grupo. É importante reconhecer que fatores como vulnerabilidade socioeconômica e desigualdades raciais podem agravar as experiências de mulheres periféricas, tornando-as mais expostas a certas formas de violência. Assim, o desafio é abordar essa temática de forma

crítica, considerando as interseções entre gênero, raça e classe sem reforçar preconceitos e estereótipos.

Neste contexto geográfico e social encontra-se a escola que inspirou muitos dos questionamentos desta pesquisa, especialmente sobre as ausências/presenças das discussões acerca das trajetórias femininas e das perspectivas de gênero, bem como sobre o uso de documentários como linguagem e ferramenta pedagógica para compreender essas temáticas no ensino de História. A E.E.E.F.M Professora Plácida Cardoso, localizada no bairro do Jurunas, oferece a modalidade de Ensino de Tempo Integral. Nesta modalidade, estavam matriculados, no ano de 2024⁶, 154 alunas e alunos, que estavam organizados entre as séries do Ensino Médio da seguinte forma:

Figura 3 – Distribuição de estudantes por gênero na E.E.E.F.M Professora Plácida Cardoso



Fonte: Diário escolar 2024- Elaborado pela autora.

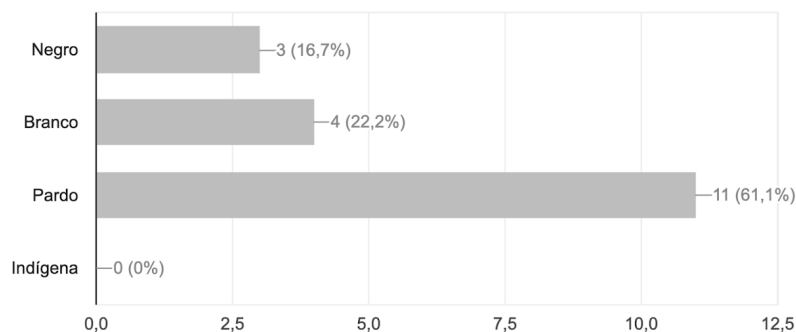
A análise das listas de frequência, indicam 74 meninas e 78 meninos, apontando para uma leve predominância de meninos. O objetivo aqui não é apenas quantificar, mas identificar que esse espaço é permeado por diversas relações, fazendo com que a educação proposta neste lugar seja aquela que promove a igualdade e desafia estereótipos que podem impactar as escolhas e comportamentos das(os) alunas(os), seja na vida acadêmica, social ou profissional. Embora a diferença numérica seja pequena, ela abre espaço para refletirmos sobre a importância de abordar os estudos de gênero no ambiente escolar.

⁶Durante o ano de 2025 estão matriculadas(os) 239 discentes.

Quanto à identificação relacionada à cor/etnia de alunas e alunos do Ensino Médio, realizei uma pesquisa amostral acerca da auto identificação desses a partir de um questionário aplicado em sala de aula.

Figura 4 – Distribuição de estudantes por autodeclaração de cor/etnia

Como você se descreveria? Como se auto identifica?
0 / 18 respostas corretas



Fonte: Elaborada pela autora.

Como apresentado na figura 4, a maioria das alunas e alunos da turma autodeclarava-se parda com uma aproximação entre os números entre brancos e aqueles que se identificam como negros. A predominância de estudantes que se identificam como pardos reflete o contexto do colorismo no Brasil, no qual a identificação racial está atravessada por uma 'hierarquia dentro da hierarquia', como aponta Alessandra Devulsky em '*Colorismo*' (2020). Embora muitas pessoas autodeclararam-se “pardas”, elas fazem parte da população negra em sua diversidade de tons de pele, desde os indivíduos de pele mais escura (retinta) até aqueles de pele mais clara. O colorismo surge como um "braço articulado" do racismo, estruturando e colocando em prática relações de poder e exclusão.

Assim, a divisão entre "pardos" e "pretos" acaba reforçando confusões e apagamentos sobre a identidade negra, pois todos enfrentam, em maior ou menor grau, as marcas estruturais do racismo que perpassa a sociedade brasileira. Como também aponta Carneiro (2020), essa divisão de "cor" se apresenta como uma forma arbitrária que tem como objetivo estabelecer fissuras na identidade étnica e cultural, através de sua partição em pretos, pardos etc.

No ambiente escolar, isso pode se traduzir em diferentes níveis de aceitação e pertencimento, influenciando as dinâmicas entre as (os) próprias(os) estudantes. Esses dados, mais uma vez corroboram, para o cenário descrito pelo IBGE (Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística), acerca dos indivíduos que compõem as regiões consideradas periféricas. O Estado do Pará, segundo dados do último Censo, em 2022, "em relação à cor ou raça, a maioria dos moradores se identifica como parda (1.038.224), seguida por branca (301.295), preta (178.851), indígena (3.221) e amarela (1.467)⁷". O Estado do Pará ocupa, segundo os dados desse Censo, o quarto lugar em número de habitantes nas regiões consideradas favelas e comunidades urbanas, aparecendo na 9ª posição com a Baixada da Estrada Nova Jurunas e na 14ª posição com a Baixada da Condor, em Belém.

Essa realidade socioeconômica, do bairro Jurunas, reflete as dinâmicas interligadas de opressão que atravessam o cotidiano das alunas e alunos, especialmente das mulheres negras. Como Lélia Gonzalez (2020) destaca em suas reflexões sobre "amefricanidade", a experiência de ser mulher negra no Brasil está intrinsecamente ligada tanto ao racismo estrutural quanto à opressão de gênero, que se manifesta de maneira particular nas periferias urbanas. Importante observar que, mesmo quando ocorre ascensão social, essas mulheres não deixam de vivenciar as marcas do racismo e do sexismo e seguem enfrentando discriminações que, muitas vezes, se tornam mais sutis, mas não menos violentas.

Como discute Bento (2022), a escola tem um papel central, tanto na reprodução, quanto no enfrentamento do racismo. Na perspectiva de reprodução, muitas vezes esse espaço mantém e naturaliza os privilégios da branquitude em detrimento de outros grupos, pois ela se organiza para preservar seus espaços de poder, reforçando as desigualdades. Na perspectiva de enfrentamento, à medida que busca discutir e promover uma educação antirracista, questionando o racismo que estrutura nossa sociedade, ampliando a representatividade negra e revisando o currículo buscando uma pluridiversidade.

Quanto à questão da mulher e a presença/ausência dessas no currículo da rede estadual, a qual a escola Placídia Cardoso está inserida, cabe aqui discorrer um pouco sobre o próprio nome da instituição. A escola recebeu esse nome em homenagem à professora Placídia Cardoso, que exerceu por muitos anos o magistério e dirigiu escolas como Dr. Freitas, Benjamin Constant e D. Pedro II, entre outras. O que é mais interessante é que mesmo homenageando uma professora, que nasceu em 05 de outubro de 1877⁸, a escola foi inaugurada em 19 de abril de 1941, em homenagem à data de aniversário de Getúlio Dorneles

⁷ DIÁRIO ONLINE. Belém tem 745 mil pessoas morando em favelas. Disponível em: <https://amp.dol.com.br/noticias/para/882194/belem-tem-745-mil-pessoas-morando-em-favelas>.

⁸ Informações e histórico da escola foram encontradas no site feito pela gestão no ano de 2014. Disponível em: <https://escolaplacidiacardoso.blogspot.com/2014/09/historico-da-escola-estadual-professora.html>.

Vargas, refletindo a ideia do interesse do culto a imagem desse homem e não da mulher que trabalhou na educação do lugar.

Em sociedades patriarcais, costuma-se privilegiar narrativas que exaltam as contribuições e símbolos associados aos homens, enquanto as trajetórias de mulheres acabam invisibilizadas ou tratadas de forma secundária. Smith (2021), mostra como a patrimonialização costuma valorizar monumentos, grandes feitos políticos e arquitetônicos, que, historicamente, destacam a atuação de homens, enquanto apaga ou marginaliza as memórias e contribuições de grupos subalternizados, incluindo as mulheres.

Esse duplo movimento de dar o nome de uma mulher ao espaço educacional, mas vincular sua inauguração a um homem em posição de poder, o presidente do Brasil, no período, ilustra como o patrimônio e a memória coletiva frequentemente perpetuam valores masculinos, minimizando a centralidade do papel feminino na história local e nacional. Em outras palavras, a escolha de datas, monumentos e referências públicas costuma revelar o que (e quem) se julga mais "digno" de comemoração, reiterando hierarquias de gênero.

Outra reflexão que o ambiente escolar nos proporciona está diretamente relacionada às questões que esta pesquisa busca discutir: gênero, sob a perspectiva interseccional, e o antirracismo. Como aponta Bárbara Carine em sua obra *Como ser um educador antirracista* (2023), a formação antirracista precisa envolver todos os membros da escola, desde as(os) docentes até profissionais da limpeza, agentes administrativos e familiares das(os) estudantes promovendo, assim, uma abordagem coletiva e integrada, pois todas(os) que atuam no interior da escola são educadoras(es).

Dessa forma, repensar as possibilidades práticas de uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais e com a articulação entre diferentes marcadores sociais exige partir da realidade concreta da escola, como espaço de formação, disputa e transformação. É a partir desse lugar que busco delinear minhas primeiras inquietações.

Considerando esses apontamentos, é importante, antes, refletir sobre a implementação das Escolas de Ensino em Tempo Integral no Estado do Pará, fundamentada pela Lei nº 13.415/2017, podemos identificar mudanças importantes para o Ensino Médio, com a ampliação da jornada escolar e reorganização do currículo com foco no desenvolvimento integral das(os) estudantes.

Contudo, essas mudanças também provocam reflexões sobre como cada componente curricular, incluindo História, pode se adaptar a esse novo contexto. Dada a flexibilidade curricular e a possibilidade de personalização da formação, é necessário questionar de que maneira o ensino de História pode ser integrado de forma significativa, especialmente ao

abordar temas como gênero e diversidade. A seguir, será discutido como o modelo de escola integral impacta o ensino dessa disciplina e quais possibilidades ele oferece para repensar as práticas pedagógicas.

2.2. O MODELO DE ENSINO INTEGRAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A implementação do modelo de Ensino Integral nas escolas brasileiras tem provocado transformações significativas na dinâmica educacional, impactando alunas(os), professoras(es), gestoras(es) e toda a equipe que compõem as unidades escolares. Explorar as especificidades desse modelo permite compreender tanto suas potencialidades quanto suas limitações para a inclusão de temáticas como gênero e antirracismo, aspectos fundamentais para a abordagem interseccional defendida neste capítulo.

A ampliação da jornada escolar pode certamente abrir espaço para um desenvolvimento mais completo das(os) estudantes. Mas essa mudança também nos convida a pensar com cuidado: o que, de fato, tem mudado no ensino de História? Será que essa nova organização tem contribuído para fortalecer a formação crítica e cidadã de discentes, sendo esse ponto fundamental na "função" da História, segundo algumas diretrizes escolares? Ou estamos apenas ocupando "mais tempo de aula" sem transformar verdadeiramente o conteúdo e o modo como ele é trabalhado em sala de aula?

A ideia de Escola Integral no Brasil, remonta aos ideários propostos pelos educadores Paulo Freire e Anísio Teixeira que defendiam uma educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, um desenvolvimento pleno que incluísse aspectos sociais, cognitivos e físicos. A Escola de Educação Integral surge nesse contexto como uma proposta pedagógica que prioriza a formação completa do aluno, enquanto que a Escola de Tempo Integral está mais associada à ampliação da jornada escolar, muitas vezes como estratégia para melhorar indicadores educacionais.

Figura 5 – Representação esquemática das modalidades de ensino integral no Brasil

DIFERENÇAS CONCEITUAIS	
Escola de Educação Integral:	Escola de Tempo Integral:
O Enfoque Pedagógico centra-se na formação integral do estudante,	O Enfoque está na ampliação do tempo que o aluno passa na escola.
O currículo é Integrado e interdisciplinar, com ênfase em projetos e práticas que promovam o desenvolvimento crítico e autônomo.	O currículo muitas vezes mantém a estrutura tradicional, adicionando atividades no contraturno.
O tempo escolar pode ou não ter jornada ampliada. O foco está na qualidade e na abordagem pedagógica.	A jornada escolar é obrigatoriamente estendida

Fonte: Cavaliere (2009)– Elaborada pela autora

Conforme apresentado na figura 5, baseada nas discussões de Cavaliere (2009), há risco em apenas estender o tempo escolar sem repensar a proposta pedagógica, o que pode levar ao esgotamento das(os) estudantes sem ganhos significativos na aprendizagem. A verdadeira educação integral requer uma transformação nas práticas pedagógicas, envolvendo metodologias ativas, interdisciplinaridade e participação da comunidade. Assim, esse modelo, poderia possibilitar a inclusão de narrativas que combatem a discriminação racial e reconhecem a interrelação entre diferentes marcadores sociais, em que se objetive trabalhar de forma crítica esses tópicos necessários à educação.

A jornada ampliada da Escola de Educação Integral, como pensada inicialmente por Paulo Freire e Anísio Teixeira, proporciona uma valiosa oportunidade para trabalhar temas relevantes por meio da integração de diferentes recursos, como leituras e materiais audiovisuais, pois para além da ampliação do tempo escolar, busca-se ampliar a formação crítica de discentes. Alinhada a esse contexto, e as possibilidades que esse modelo viabiliza, esta pesquisa propõe o uso de documentários como ferramentas pedagógicas para fomentar discussões sobre gênero, a partir de uma perspectiva que considere a sobreposição de categorias sociais, além do antirracismo, dentro desse modelo de ensino.

Uma forma prática de aproveitar a jornada ampliada, bem como o objetivo de formar integralmente as(os) discentes desse modelo de ensino seria por meio da utilização de obras audiovisuais, como os documentários que são objeto central de análise nesta pesquisa: “De

que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar” e *“Mulheres Negras: Projetos de Mundo”*. Essas produções trazem, com sensibilidade e profundidade, as vozes de meninas e mulheres negras, abordando questões que atravessam suas vivências, suas lutas e suas formas de resistência. Ao serem inseridos no contexto escolar, esses documentários se transformam em potentes ferramentas pedagógicas para refletir sobre identidade, desigualdade, protagonismo e justiça social.

Carla Akotirene (2018) destaca que a interseccionalidade é uma lente teórica e uma ferramenta que não apenas identifica desigualdades, como propõe ações transformadoras, pois pode possibilitar a reparação histórica, na medida que reconhece que identidades são simultaneamente influenciadas por diversos marcadores. No contexto da Escola de Educação Integral, essa perspectiva pode ser incorporada ao planejar atividades pedagógicas, como a análise de documentários que discutam a vivência de mulheres negras em espaços periféricos, conectando suas narrativas às experiências das(os) estudantes.

O modelo de Ensino Integral a qual proponho discutir, e que é apresentado como modalidade no Estado do Pará, engloba os preceitos do modelo da Escola de Educação Integral e da Escola de Tempo Integral, descritos por Cavaliere (2009), apresentados na figura 5.

O modelo colocado em prática no Pará, que denominamos de Escola de Ensino em Tempo Integral (EETI), visa não somente ampliar a jornada de estudos, mas preparar estudantes para questões acadêmicas, estimular e desenvolver aspectos relacionados às suas emoções e ao seu desenvolvimento global. Assim, para que se concretize efetivamente como “integral”, é fundamental rever e aprofundar os Projetos Pedagógicos das escolas. Mais do que aumentar o tempo de permanência em sala de aula, essas instituições devem incorporar princípios de diversidade, antirracismo e abordagem de múltiplas dimensões em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Tal revisão exige que currículos, metodologias e avaliações considerem a realidade plural das(os) estudantes, incluindo questões de gênero, raça, sexualidade, territorialidade e condição socioeconômica. Assim, ao mesmo tempo em que se trabalham competências acadêmicas, também se constroem vivências e reflexões que contribuam para o desenvolvimento integral de cada aluna(o).

A ampliação desse olhar significa, por exemplo, abordar a história das populações indígenas e afrodescendentes de forma crítica e contextualizada; promover debates sobre violências de gênero e racismos estruturais; ou mesmo trazer a discussão sobre

representatividade e acesso a direitos, estimulando o exercício de uma cidadania ativa. Assim, esse modelo de escola

antes de tudo compreende princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, que como tal, deveria ser característica de todas as escolas. Desse modo, corresponde à educação integral um amplo conjunto de práticas pedagógicas socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizado numa escola de tempo integral. (Libâneo, 2014 pg. 5-6)

Como bem define Libâneo, a escola que pretende adotar o modelo de tempo integral deve ir além da simples ampliação da carga horária, promovendo a formação integral de seu corpo discente. A ampliação do tempo permite a implementação de atividades extracurriculares que enriquecem o processo educativo, criando espaços para o desenvolvimento de narrativas mais diversificadas, como clubes de leitura, oficinas culturais e cineclubes voltados à discussão de documentários.

Além de repensar a proposta pedagógica quanto ao uso de recursos audiovisuais, é fundamental considerar de que maneira a ampliação da jornada escolar, no modelo da Escola de Ensino em Tempo Integral (EETI), pode influenciar as dinâmicas de gênero no ambiente educacional. Esse tempo estendido abre espaço para o aprofundamento de debates sociais relevantes, permitindo a inserção de temáticas diversas de forma mais significativa no cotidiano escolar.

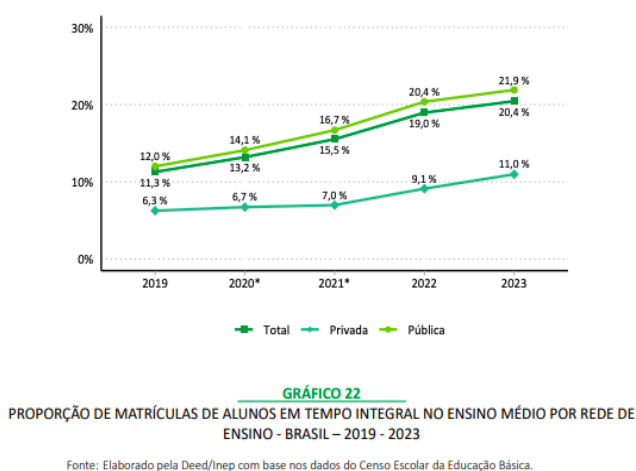
A inclusão dessas questões não apenas enriquece o currículo, como também contribui para a formação de cidadãs e cidadãos mais conscientes das desigualdades existentes e preparados para atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, disciplinas como História assumem um papel essencial, ao permitir a reinterpretação das narrativas históricas sob a ótica de diferentes sujeitos, especialmente das mulheres, e ao fomentar uma compreensão crítica sobre o passado e suas implicações no presente.

A EETI foi concebida como uma estratégia para ampliar o acesso à educação e promover o desenvolvimento integral dos estudantes, com uma jornada escolar de pelo menos 7 horas diárias ou 35 horas semanais. Desde iniciativas pioneiras, como as Escolas-Parque de Anísio Teixeira na década de 1950, até programas mais recentes, como o Mais Educação (2007) e o Novo Ensino Médio (2017), o modelo busca integrar práticas acadêmicas, culturais e sociais para formar cidadãos mais preparados.

O objetivo do Governo Federal, quanto a ampliação desse modelo educacional, seria de elevar os indicadores de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral das(os)

estudantes brasileiras(os), garantindo maior proteção e inclusão social para todas(os), com atenção especial àquelas(es) em situação de vulnerabilidade social, além de avançar na qualidade social da educação no Brasil. A partir dos dados preliminares do Censo Escolar, 2023, houve um número crescente de matrículas destinadas às escolas públicas de Tempo Integral, o que estimula ainda mais o governo a alcançar a meta do atual Plano Nacional de Educação.

Figura 6 – Evolução das matrículas em escolas de tempo integral no Brasil



Fonte: Censo Escolar 2023.

Embora o aumento das matrículas na EETI tenha sido significativo, ainda há pouca compreensão sobre o impacto de como essa proposta educacional tem contribuído, ou não, para a superação de desigualdades dentro do ambiente escolar. Para que a escola possa, de fato, cumprir seu papel na formação crítica e cidadã, é essencial que as políticas educacionais assegurem o tratamento das narrativas históricas e sociais sob uma perspectiva de gênero e interseccionalidade, promovendo uma educação mais justa, plural e inclusiva.

No Estado do Pará, a organização da Escola de Tempo Integral evoluiu significativamente desde 2009, com o programa Mais Educação, até a criação de legislações específicas em 2012, como as Resoluções nº 002/2012 e nº 003/2012 – GS/SEDUC, que estruturaram as escolas nessa modalidade. O modelo adotado prevê uma jornada escolar de pelo menos 7 horas diárias, voltada ao desenvolvimento integral das(os) estudantes, contemplando aspectos acadêmicos, sociais e emocionais.

Cabe pontuar que, apesar de o modelo de escola de tempo integral representar uma proposta diferenciada em relação ao ensino regular, ainda enfrenta diversos desafios que comprometem sua efetividade. Entre os principais problemas, destacam-se a infraestrutura

inadequada (com espaços insuficientes para atividades pedagógicas, culturais e esportivas, além da ausência de locais adequados para que as alunas e os alunos possam descansar entre os turnos), além da dependência de recursos para a realização de muitas atividades. Soma-se a isso a baixa valorização profissional diante da ampliação da carga horária, exigindo, inclusive, que docentes acompanhem os(as) estudantes durante o período do almoço.

Quanto ao que diz respeito a parte diversificada do currículo, que inclui as disciplinas eletivas, essas representam uma oportunidade importante para compensar as limitações do currículo tradicional. Essas disciplinas temáticas possibilitam a exploração de narrativas sociais relevantes, como a história das mulheres negras e de outros grupos historicamente marginalizados, conectando essas trajetórias a debates sobre resistência, desigualdade e justiça social.

Como sublinha Beatriz Nascimento (1976, p. 54), “Numa sociedade como a nossa, em que convivem elementos arcaicos com o processo de modernização, a educação representa um fator de pressão dos grupos sociais subordinados, visando melhores condições de vida”. A partir dessa perspectiva, o ensino de História deve incorporar análises que articulem diferentes marcadores sociais, dialogando diretamente com as experiências vividas por alunas e alunos, e conectando os desafios históricos às realidades contemporâneas. Nesse sentido, torna-se necessário analisar as legislações educacionais vigentes, identificando em que medida elas viabilizam, ou limitam, o estudo e o desenvolvimento de propostas pedagógicas que deem conta dessas questões tão urgentes e transformadoras.

A partir da análise do modelo de ensino da EETI, é essencial agora discutir como as políticas públicas e os currículos oficiais podem viabilizar a inclusão de práticas pedagógicas interseccionais e antirracistas nessa modalidade de ensino, tema da próxima seção.

2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E GÊNERO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Como já identificamos, a estrutura das EETI, permite a partir dessa maior jornada de tempo escolar e o objetivo da formação integral, a possibilidade de se pautar questões pertinentes à realidade de alunas e alunos, principalmente numa possível disciplina eletiva. O que cabe, agora, é identificar os aspectos legais acerca das possibilidades efetivas em se trabalhar tais temáticas.

Embora os aspectos legais sejam um dos desafios para a discussão de temas como gênero e antirracismo nas escolas, eles não são os únicos. A falta de formação continuada para

professoras(es) sobre essas temáticas é um obstáculo significativo, pois muitas(os) educadoras(es) não se sentem preparadas(os) para abordar questões consideradas sensíveis. Além disso, a estrutura escolar muitas vezes não favorece a implementação de disciplinas eletivas ou projetos interdisciplinares, seja pela falta de recursos materiais, seja pela sobrecarga de trabalho docente. Outro ponto crítico é a resistência de setores da sociedade que veem essas discussões como ideológicas, o que pode gerar pressões externas e até mesmo censura nas escolas.

Nesse sentido, a escolha dos documentos analisados obedecerá a critérios específicos, como serem normativos vigentes que impactam diretamente o Ensino de História e/ou por mencionarem termos como gênero/mulheres, antirracismo e abordagem interseccional. A partir disso, buscaremos identificar nesses documentos os pontos que dialogam com essas temáticas e analisar como eles influenciam a construção do currículo escolar.

A ausência de narrativas sobre mulheres negras no currículo oficial reflete uma marginalização histórica que perpetua desigualdades de gênero e raça no ambiente escolar. Costa, (2021) em sua dissertação *“As mulheres Existem: teoria feminista, estudos de gênero e história das mulheres na formação de professores de história”* evidencia como o currículo oficial (nas licenciaturas e, por consequência, na educação básica) frequentemente invisibiliza a participação das mulheres negras na história, limitando-se a apontamentos superficiais ou vinculados apenas à condição de escravizadas ou subalternas. Essa abordagem expõe a necessidade de descolonizar o ensino, rompendo com a hegemonia eurocêntrica. O resultado é um currículo que leva em conta as trajetórias femininas em sua pluralidade como raça, classe, identidade de gênero, etc.

Levando em consideração que a ausência de uma análise crítica sobre a participação de mulheres negras na história pode perpetuar práticas racistas e machistas no ambiente escolar, podemos refletir a respeito das pesquisas de Lélia Gonzalez (2020), que em sua crítica à “eurocristandade” (sociedade branca, cristã e patriarcal), destaca como as narrativas históricas tradicionais frequentemente ignoram as contribuições de povos africanos e afrodescendentes, reforçando uma visão limitada do papel de mulheres e homens negros na construção das sociedades, sobretudo nas Américas. Para desconstruir as bases coloniais e construir uma perspectiva afrocentrada, ela argumenta ser necessário reconhecer as

“amefricanidades” e o “pretuguês”⁹, identidades que surgem do encontro entre culturas africanas e locais.

Nesse sentido, no contexto das Escolas de Ensino em Tempo Integral (EETI), torna-se essencial investigar como as políticas públicas, em especial a BNCC, abordam temas como interseccionalidade, sexismo, gênero e antirracismo, identificando de que maneiras docentes e estudantes podem fomentar reflexões críticas no espaço escolar.

2.3.1. ANÁLISE DA BNCC E AS NARRATIVAS AUSENTES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo homologado em 2018, durante o governo do então presidente Michel Temer, representou um retrocesso no que diz respeito à abordagem de temáticas sensíveis no currículo, especialmente em relação ao estudo sobre as mulheres e às discussões de gênero, antirracismo e outras pautas fundamentais. Na versão aprovada para o Ensino Médio, não há menções explícitas à trajetória das mulheres ao longo da História, o que evidencia uma organização curricular conservadora e excludente, que silencia vozes e experiências historicamente marginalizadas.

Em relação às questões envolvendo a discussão sobre a perspectiva de gênero, Judith Butler (2024), em sua obra *Quem tem medo do gênero?*, analisa como o termo "gênero" tem sido reprimido e temido por diversos setores da sociedade, muitas vezes sem que esses setores compreendam, de fato, o significado do conceito. Esse medo é frequentemente instrumentalizado como uma ferramenta de controle político, religioso e social, sendo utilizado para justificar práticas de repressão e silenciamento.

Como aponta a autora, “o discurso de posse de Bolsonaro, no início de janeiro de 2019, continha o compromisso de erradicar ‘a ideologia de gênero’ nas escolas, e ele prometeu resistir à ‘submissão ideológica’” (Butler, 2024, p. 57). Tal posicionamento ilustra como o termo gênero se torna alvo de disputas ideológicas, dificultando avanços em políticas educacionais inclusivas e comprometidas com os direitos humanos, bem como a prática de projetos escolares que envolvam essa temática.

Além das questões relacionadas ao movimento contrário à chamada "ideologia de gênero", outro fator que amplificou o temor em torno do conceito foi o movimento *Escola Sem Partido* (ESP). Criado no início dos anos 2000, o ESP é um movimento de cunho político

⁹ *Amefricanidade* é um conceito de Lélia Gonzalez que destaca a vivência comum das populações negras na América Latina, especialmente das mulheres negras, como parte de uma identidade histórica e cultural compartilhada. Já *pretuguês* refere-se à influência das línguas africanas no português falado no Brasil, valorizando as expressões linguísticas das comunidades negras e denunciando o racismo linguístico

e ideológico que se posiciona contra o que denomina como “doutrinação ideológica” nas escolas, alegando que professoras(es) impõem suas visões políticas, geralmente associadas às bandeiras da esquerda brasileira, no ambiente educacional.

Esse movimento ganhou força especialmente a partir de 2016, quando parlamentares conservadores começaram a propor projetos de lei inspirados em suas diretrizes em diferentes cidades e estados. Tais propostas exigiam que docentes adotassem uma suposta postura de neutralidade no ensino, abstendo-se de abordar temas como gênero, feminismo, racismo estrutural e luta de classes.

Assim, a influência do *Escola Sem Partido*, aliada à atuação de parlamentares conservadores na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuiu para a construção de um documento curricular com viés mais conservador, limitando o espaço para discussões críticas e plurais dentro das escolas, principalmente aquelas ligadas às discussões de gênero e antirracismo.

É importante, antes de aprofundarmos a análise da BNCC, destacar que esse não é um currículo, mas um documento orientador que define o que deve ser ensinado (os objetivos de aprendizagem), deixando para Estados, Municípios e escolas a responsabilidade de detalhar como esse conteúdo será ensinado nos currículos locais. No entanto, se uma Base Curricular não prioriza questões como gênero e antirracismo, fica comprometida a inclusão desses temas nos currículos regionais e escolares. Afinal, sem uma orientação explícita sobre a importância de trabalhar essas perspectivas, existe o risco de que redes de ensino e escolas perpetuem a invisibilização dessas pautas.

A BNCC serviu para atender os interesses do grupo conservador, ligado a empresas privadas de educação, durante a sua implementação final. Esses interesses podem refletir nos objetivos que aqueles que estavam no poder ansiavam. Foucault (2007), discute os variados mecanismos de poder que estão permeados na sociedade e como esses, moldam o saber e o comportamento dos indivíduos.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; e estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2007, p. 12).

As ideias de controles propostas por Foucault nos leva a refletir como os currículos, enquanto instrumentos de poder, refletem interesses de grupos dominantes. A partir da concepção de que um currículo pode ser entendido como uma ferramenta de controle social, já que atende a interesses de grupos que o construiu, haja vista que ele não é neutro, é interessante questionar quais padrões a BNCC quer impor, já que omite pautas importantes. Através das microfísicas do poder, entendido aqui, como um conjunto de mecanismos e práticas pelas quais o poder é exercido, os conteúdos e objetivos de uma base nacional curricular, podem reforçar certos padrões culturais, sociais e políticos.

Apple (2008), teórico que analisa as relações de poder entre currículo e educação, afirma que o currículo reflete as estruturas econômicas, políticas e sociais que os grupos têm interesses de manter. O currículo é visto como um documento que ajuda a formar identidades, é nele que o poder se concretiza já que ele pode refletir os interesses de grupos dominantes, por isso, ele deve assumir uma nova postura, sendo empreendido como espaço de resistência. E nessa aquisição de novas posturas, que professoras e professores têm um papel fundamental, de questionar o conhecimento dito “oficial”, realizando práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

De forma generalizante, A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia tem como objetivo, enfatizar os conhecimentos desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental de alunas e alunos e ampliar as discussões questões sobre identidade, cultura, diversidade, direitos humanos e movimentos sociais, como exemplificado na habilidade a seguir

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço” (Brasil, 2018, p. 572).

A ideia apresentada na habilidade é bem ampla. Usam o termo "diversidade", sem especificar a importância de trabalhar questões de gênero e raciais de maneira aprofundada. Isso pode levar à superficialidade no tratamento do tema. Na prática, essa habilidade está relacionada ao estudo da cultura material, da arqueologia, da museologia e do patrimônio histórico, ou seja, ao ensino voltado para a análise de objetos, vestígios e contextos socioculturais relacionados à memória coletiva. No entanto, ao não explicitar a importância de trabalhar marcadores sociais como gênero e raça de maneira estruturada, pode-se limitar a

inserção de debates mais profundos e articulados entre diferentes dimensões sociais, enfraquecendo a potencialidade formativa do ensino de História em relação à construção de uma consciência crítica e inclusiva

Nesse sentido, é possível ressignificar a aplicação da habilidade EM13CHS104 por meio de uma abordagem interseccional, incorporando narrativas historicamente silenciadas. Ao tratar, por exemplo, da República brasileira, pode-se trazer à tona figuras como Carolina Maria de Jesus, cronista, escritora e poeta, cuja obra revela as experiências de mulheres negras diante da pobreza, da desigualdade social e do racismo nas periferias urbanas. Bem como utilizar o documentário *Mulheres Negras: Projetos de mundo* (2016), para abordar a vivência de mulheres negras, na atualidade.

Uma atividade prática, envolvendo a habilidade mencionada, seria a análise de documentos históricos, do documentário citado e de trechos de Carolina, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (1960), seguida de um debate sobre como essas vivências se conectam às lutas contemporâneas por igualdade racial e de gênero. Tal proposta amplia o escopo da habilidade, ao articular cultura material e produção literária com uma leitura crítica e inclusiva da História.

A partir dos referenciais propostos por Akotirene (2018), que defendem a articulação entre marcadores sociais como ferramenta para compreender a sobreposição de opressões relacionadas à raça, gênero e classe, a utilização de documentários e das obras de Carolina Maria de Jesus no Ensino de História representa uma aplicação prática dessa perspectiva. Ao valorizar as epistemologias produzidas por mulheres negras, estamos reconhecendo suas contribuições intelectuais e posicionando seus saberes como legítimos e essenciais à construção do conhecimento histórico.

Essa proposta também dialoga com as reflexões de Catherine Walsh (2013), ao concretizar uma abordagem decolonial, na qual os conceitos de (re)existir e (re)surgir são operacionalizados. Isso ocorre à medida que as subjetividades e epistemologias de grupos historicamente subalternizados, como as mulheres negras, são colocadas no centro do debate educacional, promovendo o reconhecimento das desigualdades históricas e a valorização de outras formas de saber e existência.

O silêncio do documento quanto às questões interseccionais e antirracista (termo que não existe no documento da BNCC) reforça estereótipos de gênero e minimiza a contribuição das mulheres negras para a formação da sociedade brasileira, evidenciando a necessidade urgente de uma revisão curricular que incorpore essa perspectiva interseccional e antirracista.

Sem diretrizes claras, educadoras e educadores podem sentir-se inseguros para abordar essas questões que são consideradas temas sensíveis para se trabalhar em sala de aula, o que pode trazer danos à educação, já que quando não se discutem esses assuntos há o risco de se perpetuar estereótipos e preconceitos no ambiente escolar.

Assim, é imprescindível que as revisões curriculares incorporem essas perspectivas de forma estruturada, oferecendo diretrizes claras que orientem e fortaleçam a prática docente. Além disso, é urgente investir em formações continuadas para as(os) profissionais da educação, promovendo um espaço de reflexão crítica e de preparação adequada para lidar com essas temáticas de forma ética.

Dessa forma, ao buscar identificar de que forma os documentos normativos se organizam e influenciam, ou deixam de influenciar, o debate sobre as questões de gênero e o antirracismo, torna-se relevante evidenciar como o Estado do Pará estrutura seu currículo. Essa análise será o foco da próxima seção.

2.3.2 O DCEPA E SUAS ABORDAGENS SOBRE GÊNERO E ANTIRRACISMO

Na contramão da proposta apresentada pela BNCC, o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) reconhece que o currículo deve ser construído a partir das realidades e especificidades locais. Por isso, propõe a elaboração de um currículo crítico, que considere as experiências e o cotidiano social das(os) estudantes que frequentam a sala de aula. Como destaca o próprio documento: trata-se de compreender o currículo como “uma montagem do cotidiano social vivido por aqueles que frequentam a sala de aula” (Pará, 2021, p. 40). Esse documento orientador se organiza a partir da perspectiva freireana de que a educação é, acima de tudo, um ato libertador, capaz de transformar realidades e promover a emancipação dos sujeitos.

O DCEPA (2021) destaca que o currículo escolar deve abordar fenômenos contemporâneos como o mundo do trabalho, a vida moderna, o desenvolvimento tecnológico, as redes sociais, as atividades esportivas e corporais, as práticas discursivas, as produções culturais, artísticas e estéticas, as diferentes formas de cidadania e os movimentos sociais. Esses elementos estão profundamente conectados às experiências das(os) estudantes e são fundamentais para um currículo que gere impactos significativos, considerando as relações sociais, as dinâmicas de poder e as identidades sociais que compõem as territorialidades presentes no ambiente escolar.

Nesse contexto, a escola deve assumir sua responsabilidade educativa em relação à vida pública, promovendo o diálogo, a tolerância e o respeito pelas diferenças. Assim, esse

espaço deve fomentar o protagonismo das(os) estudantes e demais envolvidos, adotando práticas como a escuta ativa. Essas ações são essenciais para lidar com as múltiplas perspectivas presentes na sociedade, possibilitando, dessa forma, construir um ambiente mais democrático.

Além disso, o documento enfatiza a importância de uma educação integral que reconheça as(os) jovens como sujeitos capazes e protagonistas de suas próprias histórias. Ao reconhecê-los como sujeitos históricos, dotados de direitos universais, geracionais e singulares institucionalizados, o currículo os legitima como agentes transformadores de suas múltiplas realidades, sejam sociais, culturais, territoriais e de gênero. Como afirma o DCEPA, “Como atores fundamentais na etapa final da educação básica, os jovens precisam ser valorizados em suas diversidades, de forma a promover uma educação mais inclusiva e transformadora” (Pará, 2021, p. 70).

Nesse sentido, o DCEPA se diferencia da BNCC ao abordar de maneira mais explícita questões relacionadas a gênero, identidade e diversidade no contexto escolar. Na organização da estrutura curricular da área de Ciências Humanas, por exemplo, a expressão “gênero e sexualidade” aparece como objeto de conhecimento a ser trabalhado em sala de aula nos quatro componentes curriculares da área, Geografia, Filosofia, Sociologia e História. Além disso, há uma preocupação em tratar essas temáticas também na parte diversificada do currículo, como na Formação para o Mundo do Trabalho (FMT), demonstrando o compromisso com uma educação que ultrapasse os limites da Formação Geral Básica e incorpore, de fato, os debates contemporâneos sobre inclusão e justiça social.

(...)os caminhos dos sujeitos do ensino médio devem considerar as questões social, de gênero, política, econômica e cultural, permitindo criar novas possibilidades por meio da construção de identidades, inovando suas ideias, a partir da aprendizagem, entender o contexto e o território que fazem parte e que precisam ser considerados. Além disso, os jovens estudantes do ensino médio precisam analisar suas possibilidades, ampliar potencialidades e mobilizar escolhas conscientes para promover mudanças. (Pará, 2021, p.361)

É importante destacar que, embora as questões relacionadas à perspectiva de gênero estejam evidenciadas de forma clara no DCEPA, não há uma menção explícita ao termo "interseccionalidade". No entanto, o documento traz de forma aberta a necessidade de se trabalhar tanto a temática de gênero quanto a educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar, o que indica um compromisso com a valorização da diversidade.

Assim, mesmo sem nomear diretamente a abordagem, o documento se aproxima de uma perspectiva interseccional ao reconhecer que as desigualdades precisam ser

compreendidas a partir da sobreposição de marcadores sociais distintos como raça, gênero e território. A seguir podemos identificar esses pontos, na estrutura curricular do DCEPA.

Figura 7 – Estrutura curricular do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA)

5.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO	487
5.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO	502
5.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO	507
5.4 A EDUCAÇÃO EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO ENSINO MÉDIO	517
5.5 A EDUCAÇÃO EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO	520
5.6 O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO	522
5.7 O SISTEMA EDUCACIONAL INTERATIVO-SEI	533
5.10 A EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NO ENSINO MÉDIO	541
5.8 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NO ENSINO MÉDIO	551
5.9 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ENSINO MÉDIO	555
5.11 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO	571
5.12 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO	582

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Pará (2021). p.19

O Tópico 5.8, da imagem, anterior, favorece a perspectiva de uma Educação, voltada para as questões étnicorraciais. Nele é possível perceber um recorte a partir do aspecto interseccional, ao referenciar também as questões referentes à questão de gênero.

O tópico, destaca a necessidade de se construir um Plano de Ação para a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que contemple a socialização e valorização da cultura negro-africana, enfatizando a formação de professoras e professores para o enfrentamento das discriminações racial, de gênero e da homofobia, além do desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos inclusivos. Esse plano deve ainda respeitar a individualidade dos alunos, entendendo-a como resultado de interações sociais e naturais, além de valorizar os diversos saberes e identidades presentes no ambiente escolar, especialmente em celebrações e eventos culturais.

Outro ponto relevante a se discutir, quanto ao DCEPA são as diretrizes claras acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar deve inserir

temas para debate; estudo e discussão sobre a profissionalização da juventude; a Educação Superior como um direito ao jovem quilombola egresso do Ensino Médio; as possibilidades de inserção em processos de ações afirmativas nas instituições de Educação Superior como um direito constitucional garantido aos jovens oriundos de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas do país; a relação entre a sociedade moderna e os conhecimentos tradicionais e as questões que envolvem as situações de abandono do campo pelos jovens. Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial. (Pará, 2021, p.565).

Ao longo de toda a sua estrutura, o documento reforça a importância de discutir temas como questões étnico-raciais, gênero e diversidade, sempre centrando essas discussões no protagonismo das(os) jovens que frequentam as escolas paraenses, independentemente da modalidade de ensino oferecida. Essas perspectivas atravessam a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, o que evidencia que sua responsabilidade não recai exclusivamente sobre a professora ou o professor, mas deve ser compartilhada por toda a comunidade escolar.

A ideia de uma formação integral, como já discutido anteriormente, é ampliada quando se considera a incorporação de pautas de reivindicação por reconhecimento de direitos humanos, o combate ao racismo e a todas as formas de preconceito, bem como a efetivação dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, das comunidades indígenas, do campo, quilombolas, dos direitos das mulheres, das populações LGBTQIA+ e de outras “minorias” cujos direitos estão assegurados na legislação. Nesse sentido, o documento propõe uma ampliação do conceito de diversidade para o de pluridiversidade, como destaca: “redefinindo o conceito de diversidade para pluridiversidade” (Pará, 2021, p. 595).

Assim, como apresentado, o DCEPA revela uma estrutura ampliada que possibilita às(aos) docentes amplificarem, no ambiente escolar, e principalmente nas aulas de História, as discussões sobre Gênero, a partir de uma abordagem que articula diferentes marcadores sociais e combate às desigualdades raciais, podendo utilizar diversos recursos que estão presentes e inseridos na vida das(os) discentes, como recursos audiovisuais, para discutir essas temáticas.

Assim, cabe continuar identificando as bases legais que dão respaldo para que essas questões estejam cotidianamente sendo repensadas e trabalhadas na escola, pois mesmo com esse respaldo normativo, pouco se realiza esse debate. A simples existência da legislação não tem sido suficiente para garantir a implementação efetiva dessas discussões no cotidiano escolar.

Dessa forma, torna-se necessário não apenas reafirmar a importância desse debate, mas pensar estratégias concretas para que ele aconteça de forma significativa, no ambiente escolar. É justamente a partir dessa lacuna na abordagem de pautas fundamentais, como antirracismo, interseccionalidade e gênero, que surge a proposta deste projeto, voltado para a implementação de eletivas temáticas. Essas eletivas poderiam atuar como um espaço estruturado para aprofundar essas discussões, permitindo que estudantes e docentes tenham

um ambiente seguro e fundamentado para refletir criticamente sobre essas questões, promovendo um ensino de História mais representativo.

2.3.3 A PERSPECTIVA INTERSECCIONAL NA LDB

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de 1996, que orienta a organização, funcionamento e gestão do sistema educacional brasileiro, estabelece princípios de liberdade de ensino e pluralidade de ideias em seu Artigo 3º, o que já possibilita a inclusão de narrativas de mulheres. Apesar de existir essa possibilidade somente em 2024, com a aprovação da Lei nº 14.986, que institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, há um esforço para destacar as experiências femininas. A nova lei, deverá ser colocada em prática nas escolas de educação básica em todo o País a partir de 2025, sejam elas públicas ou privadas, durante a segunda semana do mês de Março tendo como objetivo

incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política. (BRASIL, 2024)

Convém enfatizar que, no texto da lei supracitada, os termos *experiências* e *perspectivas* são destacados como elementos relevantes para a compreensão das atuações femininas em diferentes âmbitos, como o histórico, o artístico e o social. No entanto, embora a iniciativa represente um avanço importante na luta pela visibilidade das mulheres nos currículos escolares, é necessário rever o uso restritivo da expressão “contribuições femininas”.

Essa formulação pode limitar o debate ao reconhecimento de figuras ou ações pontuais, sem necessariamente problematizar as estruturas de poder e desigualdade que atravessam as relações de gênero. Além disso, ao não utilizar explicitamente a categoria gênero, a lei deixa de contemplar discussões fundamentais, como aquelas relacionadas às masculinidades e à diversidade de identidades de gênero. Assim, como já discutia Saffioti (2001, p.15)

"Estruturas de dominação não se transformam meramente através da legislação. Esta é importante na medida em que permite a qualquer cidadão prejudicado pelas práticas discriminatórias recorrer à justiça. Todavia, enquanto perdurarem discriminações legitimadas pela ideologia dominante, especialmente contra a mulher, os próprios agentes da justiça tenderão a interpretar as ocorrências que devem julgar a luz do sistema de ideias justificador do presente estado das coisas"

Ainda em relação à Lei nº 14.986/2024, outro ponto interessante seria a adoção de uma abordagem integrada das desigualdades sociais que permitiria refletir sobre como os papéis de gênero são construídos socialmente, como se articulam a outras formas de opressão e como afetam diferentes sujeitos de maneiras distintas. A perspectiva interseccional, evidenciaria que as contribuições das mulheres não são homogêneas e que variam de acordo com suas vivências raciais, sociais, territoriais e culturais.

Nesse sentido, como defende Carla Akotirene (2018), é fundamental reconhecer que mulheres negras enfrentam formas sobrepostas de opressão, o que exige que suas trajetórias e vozes sejam abordadas de maneira específica, e integradas de forma estruturada ao currículo escolar. Pensar o gênero sob a perspectiva de articulação entre marcadores sociais nos leva, inevitavelmente, à reflexão sobre o antirracismo, e reforça a necessidade de buscar na própria LDB os caminhos que possibilitem tornar essa pauta mais evidente e efetiva no cotidiano das escolas.

Um exemplo concreto de caminho já instituído nessa direção, é a Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, destacando a importância de incluir a perspectiva racial na educação básica. Essa lei, busca não apenas resgatar a história e a cultura afro-brasileira, mas enfrentar o racismo estrutural que silencia as narrativas negras nas escolas. O próprio documento orientador do Ministério da Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) já demonstra essa preocupação, ao destacar a importância dos materiais pedagógicos e da formação docente. O silêncio sobre as questões raciais, como aponta o documento, contribui para a manutenção da ideia de superioridade branca e, ao invés de eliminar as diferenças, amplia as desigualdades.

Contudo, como já discutia Sueli Carneiro (2011) acerca do destaque ao conhecimento desenvolvido pela população negra, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige a valorização das epistemologias negras, reconhecendo suas contribuições intelectuais e históricas de forma profunda e comprometida, e não apenas mencionando, de maneira superficial, a “participação” da população negra em eventos históricos pontuais. Apesar de seu potencial transformador, a aplicação prática da lei ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de formação docente específica e a resistência institucional em incorporar temas considerados sensíveis ao currículo escolar.

A pesquisa organizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, em 2023, revela desafios estruturais na implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. O estudo aponta

que menos de 30% das redes municipais de ensino desenvolvem ações concretas para aplicar a lei, enquanto 18% das secretarias não realizam nenhuma iniciativa nesse sentido. A falta de capacitação docente, materiais pedagógicos adequados e apoio governamental são barreiras que dificultam a efetivação dessa política educacional. Além disso, a pesquisa destaca que, na maioria dos municípios, a abordagem da temática ocorre apenas em novembro, no Dia da Consciência Negra, sem um planejamento pedagógico contínuo, que discuta amplamente as questões referenciadas pela lei.

O que podemos destacar é que as alterações na LDB, promovidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 14.986/2024, resultam das lutas históricas dos movimentos sociais e representam avanços importantes para incluir pautas relacionadas às mulheres e às questões étnico-raciais no currículo escolar. Essas mudanças abrem caminhos significativos para que essas discussões sejam cada vez mais presentes nas salas de aula, especialmente nas aulas de História, onde há grande potencial para promover reflexões críticas sobre as contribuições de mulheres e povos negros na construção da sociedade brasileira.

Dessa forma, as alterações na LDB, embora representem avanços significativos no âmbito nacional, demandam esforços complementares no nível estadual para que possam ser efetivamente implementadas. A seguir, serão analisadas as principais legislações estaduais e suas implicações para o ensino de História.

2.3.4 LEGISLAÇÕES ESTADUAIS E SUAS ABORDAGENS DE GÊNERO E ANTIRRACISMO

No caso do Estado do Pará, legislações estaduais como a Lei nº 8.775/2018, a Lei nº 9.015/2020 e a Lei nº 9.341/2021 surgem como importantes iniciativas para possibilitar a abordagem de questões relacionadas ao gênero e ao antirracismo de forma mais específica e alinhada às realidades locais.

Essas normativas ampliam o alcance das diretrizes nacionais, oferecendo respaldo legal para que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e enfrentem desigualdades históricas no contexto educacional paraense. Cabe destacar que, tanto a Lei nº 8.775/2018, quanto a Lei nº 9.341/2021, foram produzidas pelo então deputado estadual Carlos Bordalo, do Partido dos Trabalhadores (PT), representando um progresso frente às limitações da BNCC, e das ampliações de discursos conservadores acerca de questões de inclusão e diversidade.

A lei número Nº 8.775, de 2018, instituiu a semana de Empoderamento Feminino, nas Escolas Públicas e Privadas do Estado do Pará, sendo entendido como Empoderamento feminino “o ato de estimular entre meninas, jovens e mulheres sua participação efetiva nas diversas esferas da sociedade, estimulando mudanças culturais, desconstruindo preconceitos e promovendo a equidade de gênero.” (Pará, 2018).

Durante uma semana (do mês de março), as escolas são incentivadas a desenvolver atividades, palestras, debates e projetos que abordem temas relacionados aos direitos das mulheres, o papel delas na sociedade, e a importância da autonomia e da autoestima feminina. Essa iniciativa, visa fortalecer a formação de estudantes conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, estimulando a participação de meninas e mulheres na sociedade de forma ativa. Cabe destacar que essas ações seriam realizadas na primeira semana do mês de março

(...) com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar, os poderes públicos e a sociedade civil organizada para o tema, tais como:

I - oficinas e palestras sobre a trajetória de mulheres que mudaram a história, como cientistas, engenheiras, médicas, filósofas, artistas plásticas, escritoras, cineastas e evangelistas;

II - estímulo a pesquisas realizadas pelos próprios alunos sobre mulheres que fazem parte do seu cotidiano e que deixaram importantes legados para a família e/ou comunidade;

III - apresentação de filmes sobre direitos humanos com foco em igualdade de gênero e autonomia das mulheres;

IV - apresentação de artistas mulheres das mais diferentes linguagens (cinema, literatura, poesia, teatro, dança, música); (Pará, 2018)

Apesar da lei proporcionar um aparato legal importante para que as perspectivas de gênero sejam trabalhadas na escola, não há direcionamentos claros quanto os caminhos para se discutir que mulheres brancas, negras e indígenas possuem trajetórias e vivências que são diferentes, em que as categorias de gênero, classe e raça impactam diferentemente suas experiências e a forma como se empoderam.

Cabe referenciar, também, a lei Nº 9015, de 2020, que instituiu a Política Estadual de Empoderamento da Mulher no Estado do Pará a qual estabelece as diretrizes e normas gerais, bem como os critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas mulheres. A Política Estadual de Empoderamento da Mulher também visa fortalecer ações educativas e campanhas de conscientização em parceria com órgãos públicos e privados, promovendo uma cultura de respeito e igualdade no estado.

A seguir, o quadro 1 apresentará uma comparação entre essas duas legislações, destacando suas abordagens, objetivos e ações, evidenciando como ambas contribuem para a promoção do empoderamento feminino no Pará.

Quadro 1 – Principais legislações educacionais e suas abordagens sobre empoderamento feminino

Aspecto Analisado	Lei Nº 8.775	Nº 9.015
Nome da Lei	Semana de Empoderamento Feminino nas Escolas	Política Estadual de Empoderamento da Mulher
Abrangência	Escolas públicas e privadas do Estado do Pará	Multissetorial (educação, trabalho, saúde, segurança, política, etc.)
Objetivo	Conscientizar estudantes e comunidade escolar sobre igualdade de gênero e combate à violência	Promover a igualdade de gênero, autonomia e participação das mulheres em várias áreas
Ações	Realização de atividades educativas, como palestras e debates, durante uma semana.	Estruturar políticas públicas de longo prazo para eliminar barreiras e combater discriminação.
Quando é realizada	Semana específica de conscientização anual.	Contínua com objetivos para longo prazo
Participação	Comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários)	Órgãos públicos e privados

Fonte: Lei Nº 8.775 e Lei Nº 9.015- Elaborada pela autora

Como exposto na tabela anterior, enquanto a Lei nº 8.775, de 2018 configura-se como uma iniciativa pontual voltada especificamente ao ambiente educacional, ao instituir a Semana de Conscientização sobre o Empoderamento Feminino, a Lei nº 9.015, de 2020 propõe uma política mais ampla e contínua. Essa legislação busca promover o empoderamento e a igualdade de gênero em diversos setores da sociedade paraense, indo além dos muros da escola. No entanto, apesar dos avanços que representam, nenhuma dessas leis trata de forma aprofundada as diferenças entre as mulheres, deixando de considerar, por exemplo, os marcadores de raça, classe e território que atravessam suas experiências.

Nesse contexto, também cabe aqui destacar a Lei nº 9.341, de 2021, que institui a Política Estadual de Educação para a Promoção da Igualdade Racial. Este dispositivo legal representa um avanço significativo ao possibilitar a discussão sobre o antirracismo de forma mais direta no âmbito educacional do Pará. Inserida no conjunto das políticas públicas estaduais, essa lei tem como objetivo promover a inclusão e a valorização de grupos

étnico-raciais historicamente marginalizados no sistema educacional. Além disso, reforça a obrigatoriedade do cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e amplia o debate sobre as relações étnico-raciais nas escolas, contribuindo para uma educação que seja mais plural e antidiscriminatória.

Patricia Hill Collins (2016) argumenta que as instituições sociais devem adotar uma abordagem crítica para desconstruir as opressões sistêmicas. Nesse sentido, legislações como a Lei Nº 9.341/2021 podem ser implementadas de forma mais efetiva ao adotar uma perspectiva interseccional, como propõe Akotirene (2018), garantindo que as vozes de mulheres negras e indígenas estejam presentes no currículo e nas práticas pedagógicas, haja vista que, uma das formas de validar essa análise das múltiplas formas de opressão seria valorizando suas experiências e saberes, sem deixar de considerar os impactos ligados ao racismo estrutural e ao colonialismo.

A análise dessas leis revela que, embora reconheçam a diversidade cultural e racial, sua implementação ainda enfrenta desafios, especialmente na abordagem das sobreposições entre gênero, raça e classe. Muitas vezes, a aplicação prática dessas legislações nas escolas não considera as especificidades das mulheres negras, indígenas ou quilombolas, cujas vivências estão marcadas pela confluência de múltiplas opressões. Esse vazio reforça a necessidade de práticas pedagógicas que abordem essas articulações entre diferentes formas de desigualdade de maneira crítica.

O que podemos compreender, a partir dos dispositivos apresentados, é que, mesmo com os percalços trazidos pela onda conservadora na organização da BNCC, há mecanismos legais que asseguram a discussão sobre as práticas, vivências e experiências de mulheres. Esses mecanismos tornam-se ainda mais relevantes quando se faz uma leitura articulada das desigualdades.

No entanto, para que essas discussões sejam efetivas em sala de aula, é imprescindível que professoras e professores tenham acesso a materiais pedagógicos que promovam leituras críticas das desigualdades sociais, articulando raça, gênero e classe, e enfrentando o preconceito racial de forma estrutural. Esses materiais, como documentários, relatos orais, biografias de mulheres negras e indígenas e recursos interativos, são ferramentas fundamentais para ampliar o repertório didático e envolver alunas e alunos na compreensão dessas questões. O que agora questiono é: como desenvolver práticas pedagógicas e materiais que não apenas informem, mas também motivem e envolvam nossas (os) estudantes na busca por compreender e transformar essas relações sociais?

As legislações que asseguram a discussão de temas como gênero e antirracismo no ambiente escolar são fundamentais para promover reflexões críticas entre as(os) estudantes. No entanto, para alunas e alunos que pertencem à geração nativa digital, habituada a consumir vídeos curtos, seguir influenciadoras(es) em redes sociais e interagir constantemente com conteúdos de plataformas como o *YouTube* e o *TikTok*, é necessário que essa formação vá além dos dispositivos legais. Torna-se urgente a construção de práticas pedagógicas diferenciadas, que dialoguem com as linguagens midiáticas com as quais esses sujeitos estão familiarizados.

Vivemos em uma sociedade marcada pela lógica da autopromoção, onde o "eu" projetado nas redes sociais frequentemente assume formas idealizadas e condicionadas por influenciadoras(es) e "produtores de conteúdo digital", que reforçam estereótipos e padrões excludentes. Esse cenário é ainda mais preocupante diante do crescimento de discursos de ódio e de movimentos como os *red pills*¹⁰ e os *incels* (*involuntary celibates*)¹¹, que propagam visões misóginas, violentas e profundamente conservadoras, muitas vezes disfarçadas de entretenimento, autoconhecimento ou suposta crítica social. Esses grupos alimentam a intolerância de gênero e a banalização da violência simbólica e física contra mulheres, impactando diretamente a formação de valores da juventude.

Muitos dos conteúdos midiáticos populares, veiculam imagens e ideais que, frequentemente, reforçam estereótipos de gênero, limitando a percepção sobre o papel de diferentes mulheres na sociedade. Por isso, é essencial integrar o uso de recursos audiovisuais, como documentários, no processo de letramento histórico e crítico na perspectiva de gênero e antirracista, ajudando as(os) estudantes a interpretar e questionar o que consomem diariamente. Essa prática não apenas estimula o pensamento crítico, como prepara as(os) jovens para serem consumidores conscientes, capazes de identificar e refletir sobre as representações de gênero presentes na mídia.

Portanto, embora existam avanços significativos nas políticas públicas educacionais que permitam a inclusão de temáticas interseccionais e antirracistas, a dificuldade das(os) profissionais da educação em acessar materiais diversificados ainda é uma barreira significativa. Como aponta Caroline Barroso Miranda (2020) em sua dissertação, as mulheres negras ainda são sub-representadas nos livros didáticos de História, que muitas vezes

¹⁰ O termo "red pill" (pílula vermelha), originalmente inspirado no filme *Matrix* (1999), foi apropriado por grupos de homens online. Tomar a red pill significa, para esses grupos, "acordar" para a suposta ideia de que os homens estariam sendo oprimidos por uma sociedade dominada por valores feministas.

¹¹ São homens que se identificam como celibatários involuntários e que culpam as mulheres por sua falta de relações afetivo-sexuais. Em fóruns online, muitos reproduzem discursos de ódio, misoginia e vitimização, frequentemente promovendo ideias extremistas e violentas.

perpetuam estereótipos ou relegam essas figuras a papéis secundários e pouco significativos. A análise de Miranda (2020) evidenciou como a narrativa histórica, apresentada nos materiais didáticos, contribui para o apagamento das contribuições de mulheres negras reforçando a visão eurocêntrica da História. Nesse contexto, os documentários, como fontes e ferramentas didáticas, apresentam-se como uma alternativa inovadora para promover esses debates, fortalecendo o papel do ensino de História.

Assim, com base nos apontamentos apresentados ao longo do capítulo, foi possível explorar como as Bases Curriculares e legislações estaduais, como as Leis nº 8.775/2018, nº 9.015/2020 e nº 9.341/2021 que oferecem suporte legal para a promoção de discussões sobre gênero e antirracismo no ambiente escolar. Embora representem avanços importantes no campo das políticas educacionais, a análise evidenciou lacunas significativas, especialmente no que se refere à incorporação efetiva das relações entre gênero, raça e classe, que ainda são frequentemente negligenciadas na prática pedagógica cotidiana.

Nesse cenário, torna-se necessário observar também como os documentos de alcance nacional e estadual dialogam (ou se distanciam) no enfrentamento dessas questões. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora seja um documento normativo de abrangência nacional, ainda apresenta retrocessos significativos na abordagem de gênero e na incorporação da questão antirracista. Em contrapartida, o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) assume um posicionamento mais progressista, ao oferecer diretrizes mais específicas e práticas para o trabalho com questões interseccionais. O DCEPA busca preencher lacunas deixadas pela BNCC, enquanto as legislações estaduais do Pará atuam como reforço a essa proposta, ampliando o debate e a aplicabilidade dessas temáticas no cotidiano escolar.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) serve como uma base legal fundamental que possibilita abordagens mais inclusivas, mesmo em contextos onde documentos normativos, como a BNCC, apresentam limitações. Dessa forma, a combinação entre a LDB, os documentos estaduais e as legislações locais reforça a importância de construir uma educação crítica e inclusiva, capaz de abordar a diversidade e as múltiplas camadas de desigualdade social relacionadas a raça, gênero e classe de maneira significativa.

Diante do exposto, percebe-se que a invisibilização de mulheres negras no ensino de História não é apenas resultado da falta de representatividade nos livros didáticos, mas de um pacto social que mantém o eurocentrismo e a branquitude como referência histórica. A escola, enquanto espaço de construção de saberes, pode romper com essa lógica ao incorporar práticas pedagógicas que valorizem perspectivas que considerem múltiplas dimensões de

opressão e promovam a igualdade racial. O uso de documentários surge como uma estratégia essencial para esse processo, permitindo que as(os) estudantes reflitam criticamente sobre as narrativas que lhes são apresentadas.

Nesse sentido, o próximo capítulo buscará ampliar as reflexões teóricas desenvolvidas até aqui, apresentando estratégias práticas e recursos pedagógicos que possam fortalecer a compreensão das(os) discentes acerca das temáticas propostas para o Ensino de História. Com foco especial no uso de documentários como ferramentas didáticas, discutiremos como essas narrativas audiovisuais podem contribuir para a construção de um ensino pautado na perspectiva interseccional e antirracista, promovendo o engajamento das(os) estudantes e a desconstrução de estereótipos. A transição da teoria para a prática será fundamental para demonstrar como essas propostas podem ser efetivamente aplicadas no cotidiano escolar, favorecendo a construção de um letramento histórico crítico, sensível às questões de gênero, raça e classe.

3 ÂNGULOS DA HISTÓRIA: DOCUMENTÁRIOS COMO FERRAMENTAS DE LETRAMENTO HISTÓRICO ANTIRRACISTA E INTERSECCIONAL

Como podemos usar narrativas visuais para desconstruir as histórias que tradicionalmente excluem mulheres negras e outras vozes marginalizadas? De que forma os documentários, enquanto fontes históricas e pedagógicas, podem promover um letramento histórico que vá além das perspectivas eurocêtricas, permitindo que alunas e alunos compreendam o passado de forma crítica, antirracista e interseccional? Essas são questões que orientam as discussões deste capítulo.

No Capítulo 1, discutimos a importância de uma abordagem interseccional e antirracista no ensino de História, destacando as limitações do currículo oficial e os desafios enfrentados por políticas públicas educacionais. Foram exploradas as bases conceituais da interseccionalidade, conforme discutida por autoras como Crenshaw (1989), Patricia Hill Collins (2016) e Carla Akotirene (2018), evidenciando como o currículo ainda se mostra limitado no tratamento dessas temáticas e na inclusão de narrativas não hegemônicas.

Compreender que marcadores sociais como classe, gênero e raça moldam experiências faz com que o uso de recursos diversos, como os documentários, seja fundamental para possibilitar um ensino mais diverso. O currículo e os materiais didáticos convencionais tendem a apresentar uma narrativa histórica centrada em uma visão branca, cristã e masculina, negligenciando as experiências e contribuições de mulheres negras e outros grupos subalternizados.

Com esse propósito, a pesquisa propõe o uso de dois documentários que dialogam diretamente com a necessidade de repensar as narrativas históricas. A escolha dessas produções não é casual, pois parte da intenção de evidenciar o percurso das experiências interseccionais desde a infância, a partir da vivência de meninas negras no espaço escolar, até a vida adulta, trazendo à tona as trajetórias de mulheres negras que enfrentam e ressignificam o racismo e o sexismo em suas práticas sociais, políticas e culturais. Dessa forma, busca-se compreender como as marcas do racismo estrutural e do patriarcado atravessam gerações, revelando continuidades, rupturas e estratégias de resistência.

O primeiro documentário, *"De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar"*, problematiza a representação da população negra nos materiais didáticos, destacando seus impactos sobre as meninas negras no contexto escolar. Foi dirigido pela professora Caroline Barroso e integra a dimensão propositiva de sua pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da UFPA.

A obra aborda criticamente a representação e a sub-representação da população negra, especialmente das mulheres negras, nos livros didáticos, enfatizando como essas questões impactam as alunas tanto dentro quanto fora da escola. A seguir, a imagem de exibição do documentário.

Figura 8- Imagem de divulgação do documentário “De que cor eu sou?”



Fonte: YouTube – Canal oficial do documentário *De que cor eu sou?*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3TDtgQc0zOg>>. Acesso em: 18 ago. 2025.

Já o segundo documentário, "*Mulheres Negras: projetos de mundo*" (2016), dirigido pela feminista negra, Day Rodrigues em parceria com Lucas Ogasawara, representa um exemplo significativo para a abordagem da interseccionalidade e do antirracismo para o Ensino de História. O documentário aborda temas como ancestralidade africana, identidade, vivências, territorialidade, cultura negra e resistência política. Além disso, destaca a importância das mulheres negras não apenas como figuras de resistência, mas como intelectuais e protagonistas na produção de conhecimento e na luta por direitos. Como podemos ver na imagem de exibição do documentário.

Figura 9- Imagem de divulgação do documentário “Mulheres Negras: Projetos de Mundo”



Fonte: Divulgação / Mulheres Negras: Projetos de Mundo (2016)

O documentário evidencia a urgência de dar visibilidade à história e aos interesses da comunidade negra. Ao analisá-lo é possível compreender como raça, gênero e classe se entrelaçam na marginalização histórica dessas populações, e como suas vozes foram silenciadas nos currículos e na historiografia. Logo no início, a filósofa Djamila Ribeiro provoca uma reflexão sobre a ausência da escuta das mulheres negras em diversos espaços:

“(...)A questão é que muitas vezes quem sempre foi privilegiado, ele foi acostumado a falar, sempre. Só que o diálogo é assim, um fala e o outro escuta. Só que quem está num grupo privilegiado tem uma dificuldade muito grande de ouvir. E eu penso que agora, para o diálogo ser possível com essas pessoas, elas precisam se colocar no lugar da escuta.(...)” (Mulheres Negras: Projetos de Mundo, 2016, 0h00min46s),

Quando utilizado em sala de aula, esse documentário, em que cada mulher narra suas vivências a partir da perspectiva de gênero, raça e classe, possibilita ampliar os horizontes sobre a história afro-brasileira e estimula reflexões sobre a luta por direitos, a permanência do racismo estrutural e as formas de autorrepresentação da comunidade negra.

Schmidt e Garcia (2005) discutem que o ambiente de sala de aula, especialmente nas aulas de História, deve ser um espaço de formação de consciências e compartilhamento de saberes. Nesse contexto, os documentários podem desempenhar um papel central ao oferecer

novas formas de captação e didatização de conteúdos históricos, especialmente aqueles ligados às questões interseccionais e antirracistas. Para isso, as autoras destacam a necessidade de tanto professoras(es) e alunas(os) buscarem novas concepções de conteúdos, histórias e problematizações, principalmente das histórias que não tiveram acesso “ à História”.

É, portanto, fundamental desenvolver metodologias que articulem a História ensinada em sala de aula à História vivida por diferentes grupos sociais, conectando memórias, experiências e realidades diversas. Ao trazer imagens, relatos e testemunhos, os documentários propiciam novas formas de “olhar” os conteúdos históricos, ampliando a compreensão crítica dos estudantes e discutindo hegemonia, exclusão e resistência.

Esse recurso, especialmente quando voltado às discussões de gênero e raça, permite que alunas e alunos tenham acesso a perspectivas historicamente marginalizadas. Os relatos audiovisuais facilitam ainda o entendimento de conceitos complexos, como racismo estrutural e sexismo, além de abrir espaço para problematizações sobre movimentos sociais, silenciamentos e desigualdades.

Ao aprofundar a análise das narrativas visuais, este capítulo investigará como os documentários podem promover o letramento histórico, a partir da possibilidade de oferecer um “novo ângulo”, uma perspectiva, que pode e deve ser problematizada especialmente no que diz respeito a gênero e antirracismo. Retomando os conceitos apresentados por Sueli Carneiro (2011) e Djamila Ribeiro (2019) acerca do lugar de fala da mulher negra, será a partir de suas vozes e experiências relatadas nos documentários, que discutiremos como essas ferramentas podem desconstruir estereótipos de gênero e raça, oferecendo as(aos) estudantes uma compreensão crítica do passado e das estruturas que moldam o presente.

Baseados nas premissas discutidas por Peter Lee (2006) e Seixas e Morton (2006), acerca da necessidade de alunas e alunos desenvolverem um letramento histórico acerca do que se quer/busca aprender no contexto das aulas de História, essa teoria terá um “rearranjo” objetivando integrar o letramento histórico a uma perspectiva interseccional e antirracista. Buscamos demonstrar como a análise dessas narrativas visuais podem permitir a desconstrução de discursos dominantes e a valorização de novas formas de compreensão da história.

Assim, o capítulo se organizará em torno de três subseções. A primeira, discutindo os documentários como fonte histórica, linguagem pedagógica e material didático utilizada para o Ensino de história, dialogando com autoras e autores diversos como, Napolitano (2003), Bittencourt (2004), Rosenstone (2010) e Ramos (2008) acerca de seu uso. A segunda seção,

se destinará a aprofundar a relação com os seis grandes conceitos acerca de letramento histórico, explicitando como, no contexto dos documentários, esses conceitos podem adquirir uma dimensão interseccional e antirracista. E, por fim, o último tópico destacará a importância dos feminismos e do antirracismo, discutindo também como ausências ou silenciamentos podem ser identificados nas narrativas audiovisuais.

3.1 DOCUMENTÁRIOS COMO FONTE E LINGUAGEM PEDAGÓGICA PARA DISCUTIR INTERSECCIONALIDADE e ANTIRRACISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA

De que forma os documentários podem ser utilizados como fontes históricas para fomentar uma análise crítica das representações de gênero no Ensino de História? E como sua linguagem pode possibilitar a ampliação do conhecimento histórico? Além disso, como essas duas dimensões (fonte e linguagem) podem ser exploradas pedagogicamente para promover reflexões críticas em sala de aula? Para discutir essas e a outras questões que serão levantadas ao longo do capítulo, cabe identificarmos, inicialmente o que é um documentário e, como esse, pode ser utilizado nas aulas de História, como fonte e linguagem.

A definição de documentário não está solidificada. John Grierson, cineasta escocês e um dos primeiros a utilizar o termo ainda na década de 1960, do século XX, o entendia como um “tratamento criativo da realidade”. Outra definição interessante é a de Ramos (2008, p. 22), que vê o documentário “como uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo”.

No campo da História, Robert Rosenstone (2010) discute o uso de filmes, também referenciando documentários, como fontes que podem ser trabalhadas por historiadoras e historiadores, atribuindo novas perspectivas para pensar e ler o passado. Para o autor, as imagens alteram a percepção que as pessoas possuem sobre as narrativas históricas, de modo que os documentários podem ser entendidos como documentos históricos.

No entanto, como destaca Marcos Napolitano (2003), os documentários não são apenas representações neutras da realidade, mas construções narrativas que refletem escolhas ideológicas, culturais e estéticas. Para o pesquisador, o documentário é um recurso audiovisual que interpreta o mundo, e não uma reprodução fiel da realidade. Por isso, assim como qualquer outra fonte histórica, é fundamental questionar aspectos como autoria, público-alvo, linguagem e mensagem ao utilizá-lo em sala de aula.

Os resultados da pesquisa¹² com docentes de História, que fazem parte da turma do PROFHISTÓRIA 2024, campus Ananindeua e outros professores de História, via Google formulário, mostram que os principais objetivos no uso de documentários são estimular o pensamento crítico, fornecer contexto histórico e desenvolver habilidades de análise, além de aumentar o engajamento dos estudantes e proporcionar visão crítica sobre os eventos históricos. Esses achados dialogam diretamente com autores como Napolitano (2003) e Rosenstone (2010), que enfatizam a necessidade de compreender o documentário não apenas como repositório de informações, mas como narrativa intencional que favorece a problematização crítica do passado.

Os autores, referenciados anteriormente, entendem o documentário não como uma verdade, mas como uma representação do mundo que buscam apresentar e reapresentar. Nesse sentido, esses podem ser ferramentas para discutir questões de gênero e antirracismo no Ensino de História, pois permitem explorar como as representações de masculinidades, feminilidades e identidades raciais são construídas, reproduzidas e contestadas ao longo do tempo.

Nesse sentido, essas produções audiovisuais permitem identificar como as narrativas visuais refletem relações de poder e disputas simbólicas que ainda impactam o presente, e que ajudam a condicionar “os padrões” a serem estudados e pesquisados. No entanto, para buscar compreender seu potencial pedagógico, é necessário diferenciar esse gênero cinematográfico do mais comumente assistido, o filme ficcional.

Para diferenciar o documentário do filme de ficção, o Quadro 1 apresenta um resumo elaborado a partir de autores como Ramos (2008), Napolitano (2003), Ferro (1985), Rosenstone (2010), Mauad (2006) e Nichols (2005). A comparação considera objetivos, abordagens e formas de construção narrativa, evidenciando que, embora ambos sejam narrativas visuais, o documentário¹³ mantém um compromisso com a realidade e carrega intencionalidades sociais e históricas.

¹² A pesquisa de campo, intitulada "Usos de Documentários no Ensino de História: Percepções e Práticas dos Docentes", foi realizada por meio de questionário online aplicado entre outubro e novembro de 2024. Contou com a participação de 23 professoras e professores de História, atuantes predominantemente nas redes pública municipal e estadual, além de alguns na rede privada. Ao todo, 23 docentes responderam ao formulário, que continha perguntas fechadas e abertas sobre perfil profissional, uso de documentários em sala de aula e percepções pedagógicas.

¹³ Documentários podem recorrer a reencenações e à forte construção narrativa, como em *Serras da Desordem* (Andrea Tonacci, 2004), que combina imagens originais, entrevistas e dramatizações para reconstituir os acontecimentos narrados. Por sua vez, filmes de ficção podem se apoiar em pesquisas históricas rigorosas. A classificação central, em ambos os casos, é analisar as intencionalidades, as estratégias de linguagem e os regimes de verdade mobilizados. (França, 2010)

Quadro 2- Aspectos diferenciais entre filmes e documentários.

ASPECTO	FILME FICCIONAL	DOCUMENTÁRIOS
NATUREZA	Narrativa dramatizada, podendo ou não ser inspirada em fatos reais	Baseado em fatos/dados
OBJETIVO	Entretenimento.	Informação e Reflexão.
NARRATIVA	Roteiro artístico e criativo, com liberdade para alterar, condensar ou reinventar fatos.	Construída a partir de evidências, depoimentos e registros, preservando compromisso factual
PLANEJAMENTO	Altamente roteirizado.	Mais flexível e adaptável durante a produção, podendo se reconfigurar conforme as situações reais. Há também o uso de roteiro para orientação.

Fonte: Ramos (2008); Napolitano (2003); Nichols (2005). Elaboração própria.

Como apresentado no quadro acima, o documentário, mesmo que tenha como objetivo trazer reflexões sobre assuntos diversos, ele também tem que ser visto como um produto, uma fonte repleta de intencionalidades. Como destaca Ramos (2008), o documentário não visa apenas entreter, mas fazer asserções sobre o mundo, possuindo intencionalidades sociais, pois essa produção tem compromisso com o real.

A partir dessa perspectiva, podemos inferir que esse gênero possui uma função social, pois pode ser utilizado para além de um registro histórico, como uma ferramenta de transformação social, como um meio de se preservar a memória coletiva de grupos que pouco são pautados em sala de aula, além de ser um instrumento de reflexão sobre questões ligadas a contemporaneidade de discentes.

Nesse contexto, na obra *Introdução ao documentário* Nichols (2005, p. 55), afirma que “a lógica que organiza um documentário sustenta um argumento, uma afirmação ou uma alegação fundamental sobre o mundo histórico, o que dá ao gênero essa particularidade”. Essa perspectiva abre caminho para compreender que, além de sustentar um argumento, o documentário também pode explorar outras dimensões expressivas.

Essa compreensão é aprofundada por Consuelo Lins (2004) ao analisar a obra de Eduardo Coutinho, na qual evidencia como o documentário contemporâneo pode incorporar dimensões de performatividade. Nos documentários *Jogo de Cena* (2007) e *Edifício Master* (2002), observa-se que a performance dos(as) participantes diante da câmera não é um

elemento a ser eliminado, mas sim integrado ao discurso fílmico. Tal abordagem aproxima o espectador da construção da própria obra, ao evidenciar que o documentário é, ao mesmo tempo, registro e interpretação. Assim, o documentário não apenas “registra” vozes, mas constrói performances que impactam a recepção do público.

Esse aspecto torna o documentário uma ferramenta valiosa para discussões em sala de aula, já que ele pode ser entendido como uma representação da realidade que se deseja evidenciar. Para isso, é essencial realizar uma leitura crítica dessa fonte, buscando interpretar o conteúdo apresentado no audiovisual.

Assim, essas produções podem desempenhar um papel fundamental no Ensino de História, sendo utilizadas tanto como fontes históricas quanto como linguagem audiovisual capaz de representar e problematizar eventos e sujeitos históricos. Ao aliarem som, imagem e narrativa, os documentários oferecem múltiplas camadas de interpretação que possibilitam às(aos) estudantes desenvolver uma leitura crítica das representações de gênero, raça e classe. Nesse sentido, além de constituírem uma linguagem expressiva, os documentários podem ser explorados como recursos pedagógicos, contribuindo para ampliar o repertório dos(as) discentes e para promover debates mais aprofundados. O primeiro ponto a destacar aqui é a discussão sobre fonte histórica.

3.1.1 DOCUMENTÁRIOS COMO FONTES PARA A SALA DE AULA

Muitas vezes, na sala de aula, parte-se do pressuposto de que as(os) discentes já compreendem claramente o conceito e as tipologias das fontes a serem utilizadas durante as aulas, o que, na maioria das vezes, não acontece. Como afirma Nichols (2005, p. 72), “quando falam do mundo histórico, os documentários fazem-no com todos os meios disponíveis, especialmente com sons e imagens inter-relacionados”. Por isso, para que o uso desses recursos seja realmente significativo no Ensino de História, é fundamental refletir sobre o próprio conceito de fonte histórica e sobre como ele é compreendido em sala de aula, especialmente considerando que o documentário incorpora diversos tipos de fontes em seu conteúdo.

A concepção tradicional de fontes históricas baseava-se na distinção entre fontes primárias (aquelas que são consideradas testemunhos diretos) e fontes secundárias (que seriam aquelas que são produtos das primárias). José D’Assunção Barros, em sua obra *O que é Fonte Histórica?* (2019) propõe ultrapassarmos essa definição e então fazer um uso não

dogmático das fontes, buscando ver nessas, um viés plural, que deve considerar mais o processo de análise e estudo da fonte histórica do que apenas sua classificação.

Nesse mesmo sentido, Barros (2019) destaca que a classificação de uma fonte depende do objetivo da pesquisa, de sua contextualização e de sua intencionalidade. Aplicando essa perspectiva ao Ensino de História, os documentários podem ser considerados fontes multifacetadas, pois integram diferentes tipologias, como imagens, narrações, sons e entrevistas. Isso permite discutir como as narrativas históricas são construídas a partir de escolhas e intencionalidades específicas, sendo fundamental refletir sobre quem o produziu, com qual objetivo e quais fontes foram privilegiadas, já que nenhuma fonte pode ser considerada neutra.

A partir dessa compreensão, é possível estabelecer um diálogo com a proposta de Marc Ferro (1985), em *Cinema e História*, ao abordar o uso dos documentários em sala de aula. Ferro argumenta que o cinema, e por extensão o documentário, deve ser desenvolvido não apenas como reflexo do passado, mas como uma construção ativa da narrativa histórica, pois esse intervém na realidade e atua como agente da história, já que “a sociedade que produz o filme é aquela que o recebe” (p. 15). Dessa forma, essas fontes audiovisuais podem revelar tanto o interesse explícito da(o) diretora/diretor quanto as mensagens implícitas sobre as ideologias e valores de sua época.

Outra proposição discutida por Marc Ferro (1985), seria a necessidade de se organizar procedimentos para fazer uso de recursos audiovisuais na História, pois não devemos ver a imagem pela imagem, como mera ilustração e sim como um documento repleto de intencionalidades e com uma riqueza de significação. Esse traçado, permitiria que compreendêssemos essa fonte não apenas como um reflexo do passado, mas como uma ferramenta ativa de construção histórica, que deve ser analisada em suas múltiplas camadas de significado.

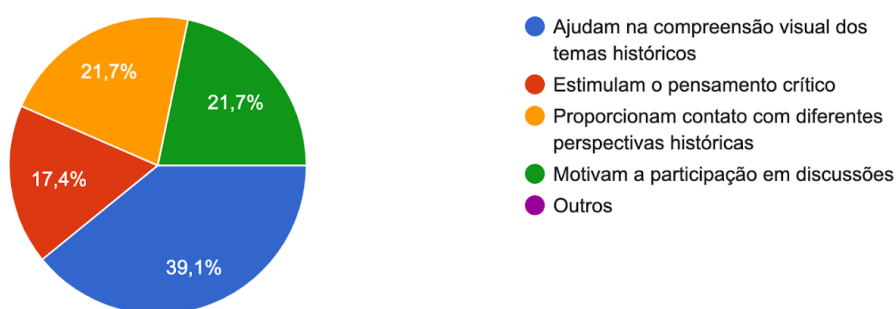
Os documentários, quando utilizados como fontes em sala de aula, não podem ser compreendidos como registros neutros da realidade. Pelo contrário, como lembra Napolitano (2003), constituem representações audiovisuais elaboradas a partir de escolhas políticas, sociais e estéticas. Assim como qualquer outra fonte histórica, carregam intencionalidades e disputas de significado. Essa compreensão também aparece nas práticas docentes, pois, ao serem questionados sobre o uso de documentários, professoras e professores destacam que seus principais objetivos vão além da simples transmissão de conteúdos.

Quando perguntados, essas(es) docentes mostram que os principais objetivos no uso de documentários são estimular o pensamento crítico, fornecer contexto histórico e

desenvolver habilidades de análise, além de aumentar o engajamento dos estudantes e proporcionar visão crítica sobre os eventos históricos, como podemos identificar na figura a seguir.

Figura 10- Gráfico sobre os benefícios, apontado pelas(os) docentes quanto ao uso de documentários em sala de aula

23 respostas



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário “*Usos de Documentários no Ensino de História: Percepções e Práticas Docentes*” (2024).

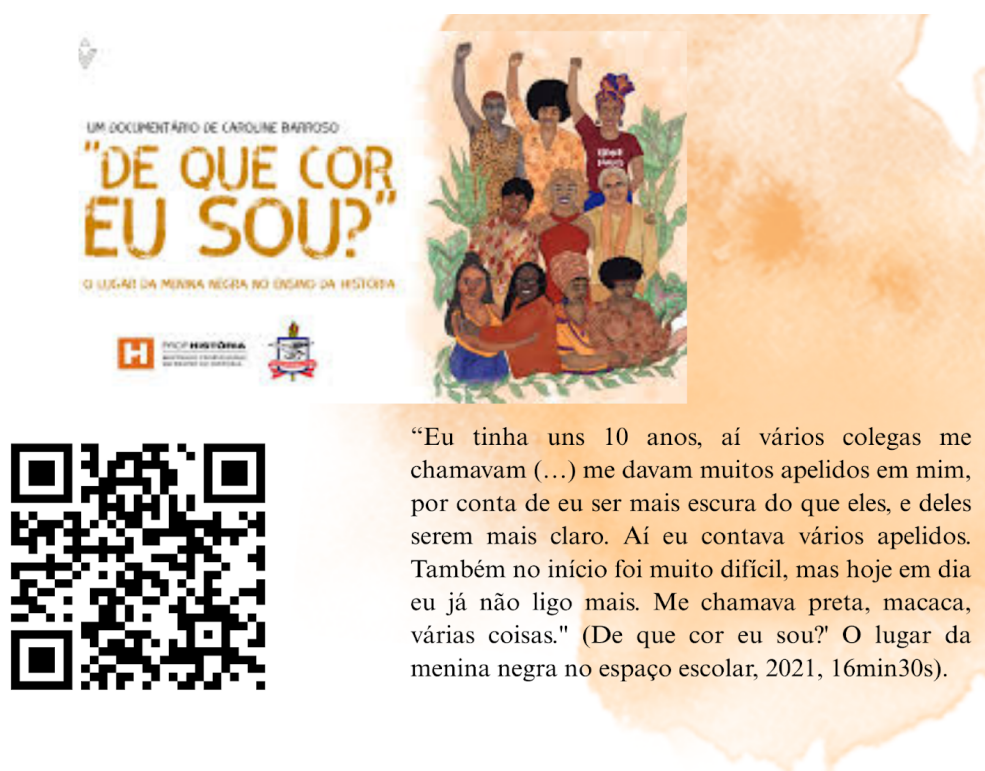
Esses apontamentos, quanto aos benefícios do uso de documentários, a partir do gráfico apresentado na Figura 10, dialogam diretamente com autores como Napolitano (2003) e Rosenstone (2010), que enfatizam a necessidade de compreender o documentário não apenas como repositório de informações, mas como narrativa intencional que favorece a problematização crítica do passado.

Essa perspectiva amplia a reflexão docente de que não basta exibir o documentário sendo preciso orientar as(os) estudantes para que reconheçam os elementos de construção narrativa. Nesse sentido, Bittencourt (2004) reforça que toda fonte histórica, inclusive a audiovisual, deve ser lida como construção discursiva, e não como simples espelho do passado.

Portanto, trabalhar com documentários em sala de aula implica estimular perguntas fundamentais: quem produziu a obra? para qual público? com quais objetivos? quais vozes são destacadas e quais foram silenciadas?. Quando esse exercício crítico é realizado, o documentário deixa de ser apenas um suporte didático complementar e assume o papel de instrumento pedagógico capaz de revelar memórias, lutas e resistências historicamente invisibilizadas.

A partir desses questionamentos norteadores, documentários como *De que cor eu sou?* *O lugar da menina negra no espaço escolar* (2021) podem ser mobilizados como fontes históricas. No contexto desta pesquisa, a obra apresenta relatos de meninas negras sobre suas percepções e vivências no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que promove discussões sobre o racismo, a representação desses grupos sociais e as experiências pessoais das estudantes. Essa abordagem pode ser observada no trecho selecionado a seguir.

Figura 11- Cartaz do documentário “De que cor eu sou?” com QR code e citação sobre experiências de racismo no ambiente escolar.



Fonte: *De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar*. Direção: Caroline Barroso. Brasil: Produção do projeto *De que cor eu sou?*, 2021. Cartaz de divulgação. Frame capturado pela autora, 16min30s.

A fala da aluna evidencia o racismo e o preconceito vivenciados por ela no ambiente escolar, especialmente em sua infância. O depoimento (tido como uma fonte) revela não apenas a persistência dessas práticas discriminatórias, mas, infelizmente, uma certa “naturalização” do sofrimento, já que a estudante afirma não se importar mais com os “apelidos”, indicando como o racismo ainda é recorrente e, muitas vezes, banalizado no cotidiano escolar. A experiência dela revela ainda o caráter estrutural do racismo presente na sociedade brasileira.

Agora, analisando um trecho do documentário "Mulheres Negras: Projetos de mundo"(2016), a entrevistada Monique Evelle, revela um outro aspecto sobre as situações vivenciadas por meninas e mulheres pretas.

Figura 12- Frame do documentário “Mulheres Negras: Projetos de Mundo” com QR code e citação sobre colorismo reconhecimento identitário (2016, 12min57s).



Fonte: *Mulheres Negras: Projetos de Mundo*. Direção: Day Rodrigues e Lucas Ogasawara. Brasil: Produtora independente, 2016. Frame capturado pela autora, 12min57s.

A entrevistada, em sua fala, evidencia como muitas vezes, o racismo é mascarado sob a forma de “brincadeiras” e apelidos, sendo minimizado ou até mesmo negado socialmente. No entanto, ao se reconhecer e se afirmar como mulher negra, ela passa a compreender a gravidade dessas práticas e a rejeitar a ideia de que se trata apenas de brincadeiras inofensivas. Essa postura mais incisiva demonstra a importância da autoidentificação e da autoafirmação racial como formas de resistência e enfrentamento ao racismo estrutural. Ao nomear-se negra, Monique rompe com a lógica da invisibilização e da negação, assumindo uma posição ativa diante das violências simbólicas e cotidianas.

Comparando os dois trechos expostos aqui, o depoimento da aluna evidencia a dor e uma “naturalização” do racismo no ambiente escolar. Já a fala de Monique Evelle, já adulta e com uma trajetória de reflexão e enfrentamento, revela um processo de conscientização e autoafirmação.

A análise desses dois depoimentos evidencia não apenas a persistência do racismo em diferentes fases da vida, como também a possibilidade de transformação a partir do fortalecimento da identidade e da consciência racial, elementos fundamentais para o enfrentamento das práticas discriminatórias.

O uso de documentários, e das falas das entrevistadas como fonte, nesse contexto, revela-se uma estratégia pedagógica que permite acessar e escutar as histórias e vivências de diversas alunas e mulheres sobre os desafios enfrentados dentro e fora do espaço escolar. Eles possibilitam que estudantes comparem depoimentos, identifiquem padrões e diferenças nas experiências relatadas e reflitam sobre as desigualdades raciais presentes no cotidiano.

Além de promover o contato direto com relatos reais, enriquecer o repertório das(os) alunos(os) e estimular o debate sobre temas como interseccionalidade, antirracismo e identidade, o uso dessas produções em sala de aula também convida à reflexão crítica sobre as formas de representação presentes nessas produções. É nesse sentido que as discussões propostas por bell hooks se tornam especialmente relevantes.

Na obra *"Olhares Negros: Raça e Representação"* (2019), bell hooks discute como as imagens das mulheres negras no cinema são construídas dentro de um contexto supremacista branco, patriarcal e racista. Embora a autora não trate diretamente dos documentários, pois seu foco está nos filmes narrativos, as reflexões propostas por hooks podem ser igualmente aplicadas aos documentários, compreendendo-os também como construções culturais que refletem as visões de mundo de seus realizadores.

Assim, as reflexões de bell hooks (2019) nos convidam a desconfiar das representações aparentemente naturais ou neutras sendo necessário percebermos que não basta apenas acessar relatos e vivências. É preciso interrogar como essas falas são enquadradas, editadas e apresentadas, pois tais escolhas também carregam marcas de poder. No espaço escolar, essa problematização possibilita que estudantes não apenas ouçam vozes antes silenciadas, mas também desenvolvam ferramentas analíticas para compreender as disputas de representação que atravessam o audiovisual.

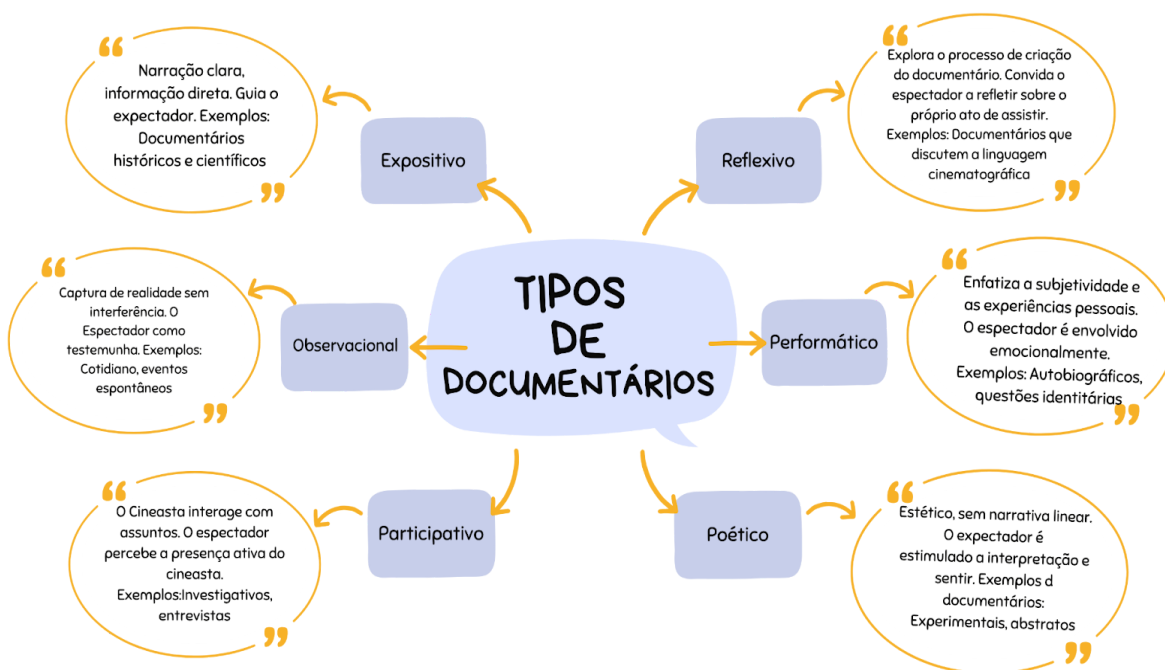
Portanto, ao refletir o documentário como fonte multifacetada para o ensino de História, é necessário avançar para a análise do seu potencial enquanto linguagem. Compreender os códigos audiovisuais e narrativos dessas produções permite aprofundar as reflexões sobre representações, intencionalidades e impactos na construção do conhecimento histórico, aspecto que abordamos a seguir.

3.1.2 DOCUMENTÁRIO COMO LINGUAGEM PARA A SALA DE AULA

Ao trabalhar com documentários no Ensino de História, é essencial ir além da análise de seu conteúdo informativo e refletir sobre a linguagem que organiza essas produções. Os documentários constroem sentidos por meio de escolhas narrativas, estéticas e técnicas como a edição, a trilha sonora, a seleção de imagens e depoimentos que moldam a forma como o espectador percebe os acontecimentos retratados.

Aqui, é fundamental mobilizar a tipologia proposta por Bill Nichols (2005), que descreve seis modos de representação documental (expositivo, observativo, participativo, reflexivo, performático e poético), para que possamos entendê-lo como linguagem. Cada modo carrega potenciais e limites, influenciando como a realidade retratada é apresentada e percebida em termos de autoria, voz, subjetividade e objetividade, como apresentado na Figura a seguir:

Figura 13- Modos de representação documental de Bill Nichols



Fonte: NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*. São Paulo: Papirus, 2005, p. 62-63. Elaboração própria.

À luz das tipologias apresentadas por Nichols (2005), podemos agora verificar como os documentários escolhidos se posicionaram dentro dessas categorias e as implicações que isso traz para a prática pedagógica.

As obras "Mulheres Negras: Projetos de Mundo" e "De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar", enquadram-se predominantemente no modo participativo de

documentário. Essa classificação se justifica pela centralidade das entrevistas e depoimentos, nas quais a presença das cineastas é perceptível. É válido pontuar que em ambos os casos, a(o) espectador é convidado a testemunhar e refletir sobre as narrativas mediadas, o que também confere a esses filmes elementos do modo performático, ao enfatizarem a subjetividade e as experiências emocionais das entrevistadas, promovendo uma conexão mais profunda com as questões identitárias e sociais abordadas.

A forma como os documentários são estruturados, segundo as ideias de Bill Nichols (2005), permitem uma reflexão aprofundada sobre as intencionalidades e os objetivos de sua produção. O modo expositivo, caracterizado por uma narração tradicional e autoritária, tende a reforçar perspectivas dominantes. Em contrapartida, os modos participativo e performático valorizam a vivência e a fala dos sujeitos envolvidos, promovendo uma maior diversidade de vozes e experiências. Dessa forma, a escolha do modo documental impacta diretamente na maneira como as histórias são contadas e nas possibilidades de representação dos diferentes sujeitos.

Dessa forma, compreender o documentário como uma linguagem possibilita tando educadoras(es), como estudantes a irem além da simples análise do “conteúdo” e a problematizarem os modos de produção, representação e circulação dessas obras. Isso permite que elas(es) decodifiquem os interesses das(aos) realizadoras (es) quanto as mensagens implícitas sobre identidade, poder, cultura e história, confirmando o documentário não apenas como fonte histórica, mas como intervenção política, poética e epistemológica sobre o real.

Nesse sentido, em experiência em sala de aula realizada em 01 de setembro de 2025, com a participação de estudantes do 1º ano da Escola Estadual de Ensino Integral Professora Plácida Cardoso, localizada no bairro do Jurunas, Belém/PA. Na ocasião, foram exibidos trechos do documentário mencionado e aplicado um roteiro de orientação e análise fundamentado nos conceitos de letramento histórico em perspectiva interseccional e antirracista. Após a exibição do documentário “*De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar*” mostrou como as(os) estudantes compreenderam o audiovisual como uma linguagem própria e não apenas como portador de informações.

Foi entregue a cada discente um roteiro de observação do documentário (Ver roteiro de observação do documentários- Apêndice C), a partir do qual se pode perceber que as respostas ao roteiro indicaram que eles não se limitaram ao conteúdo temático (o racismo nas escolas), mas se sensibilizaram com a força estética dos depoimentos, das imagens e do tom emocional das narrativas. Termos como “depoimentos emocionantes”, foram recorrentemente citados por

diferentes alunas(os), que destacaram como esses recursos “tornaram a mensagem mais forte” e “reflexiva”.

Um exemplo concreto dessa apropriação ocorreu quando destacaram que os depoimentos assistidos no documentário eram mais impactantes por serem “*de meninas do nosso meio*”, demonstrando que perceberam que o valor do documentário se encontra só no “que” é dito, mas no “como” e no “quem” diz. Essa observação evidencia uma leitura clara da centralidade da voz e da performance das entrevistadas como recurso narrativo.

Assim, a recepção do documentário revelou que o grupo assimilou o audiovisual como uma forma comunicativa distinta, mobilizando emoção, memória e reconhecimento identitário. Essa apropriação prática confirma que os modos participativo e performático descritos por Nichols (2005) foram compreendidos intuitivamente pelas(os) estudantes, que reconheceram nas vozes das meninas negras tanto a força da denúncia quanto a sensibilidade da experiência vivida. Assim, o documentário foi entendido pelas(os) discentes como um ato de fala e de presença e não simplesmente como registro informativo, consolidando o potencial pedagógico do cinema documental como linguagem para o ensino de História.

Outro ponto relevante nas pesquisas de Nichols (2005, p. 72) sobre documentários é que esses “representam questões, aspectos característicos e problemas encontrados no mundo histórico, pode-se dizer que falam desse mundo tanto por meio de sons como de imagens”. Assim, esses elementos influenciam diretamente a compreensão do espectador sobre o conteúdo histórico retratado, ressaltando a importância da análise crítica e reflexiva sobre como tais recursos podem reforçar ou questionar narrativas dominantes, ideologias e perspectivas históricas.

Trabalhar com documentários como linguagem implica desenvolver o letramento visual das(os) estudantes, ou seja, sua capacidade de interpretar criticamente imagens, sons e símbolos. Para Martins (2006), o uso das linguagens audiovisuais na escola estimula diferentes formas de aprendizagem e exige do espectador uma leitura crítica que ultrapassa o conteúdo verbal.

A linguagem audiovisual dos documentários se vale de códigos próprios, como enquadramentos, cortes, contrastes de luz e variações de ritmo, que não apenas comunicam informações, mas também provocam sensações, sugerem leituras e direcionam o olhar do espectador. Como destaca Peter Burke (2004), as imagens devem ser tratadas como documentos históricos, pois também carregam intencionalidades, silenciamentos e representações.

A(O) professora/professor atua como mediador(a), quando fazem uso de recursos audiovisuais, em uma relação triangular, conforme discutem Mauad e Knauss (2006), construída entre aqueles que "fizeram a história", deixando registros, aqueles que desejam contá-la e aqueles que querem vê-la e ouvi-la. Essa mediação é necessária, pois as imagens, podem atuar como mediadoras entre passado e presente, ajudando a construir memórias coletivas e narrativas históricas.

No caso dos documentários, as imagens (fotografias, vídeos de arquivos, produções artísticas, documentos, etc.) são selecionadas para sustentar a narrativa que se quer apresentar. O documentário selecionado, *De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar (2021)*, faz uso constante de imagens que reforçam as pautas discutidas em seu conteúdo, evocando temas como a representação e a sub-representação de mulheres negras, identidades e experiências pessoais das alunas. Esses elementos são apresentados como aspectos relevantes a serem debatidos.

3.1.3 DOCUMENTÁRIO COMO MATERIAL DIDÁTICO

No contexto do Ensino de História, o material didático adquire funções que vão além da mera transmissão de conteúdos, sendo cada vez mais reconhecido como mediador ativo no processo de construção do conhecimento histórico. Como afirma Circe Bittencourt (2008), tais materiais, são concebidos como instrumentos de trabalho de professoras(es) e alunas(os) que facilitam tanto a apropriação de conceitos e informações quanto o domínio da linguagem específica da disciplina de História.

Aliada a essa definição, Bittencourt, ainda diferencia os tipos de materiais didáticos utilizados nas escolas a partir da definição utilizada pelo *Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)* da França em: suportes informativos e documentos. Os primeiros sendo criados para a escola, adequados ao interesse escolar e as propostas das disciplinas e o segundo sendo produzido para fins diversos, utilizados e ressignificados por docentes com finalidades educacionais, como novelas, jornais, filmes e documentários.

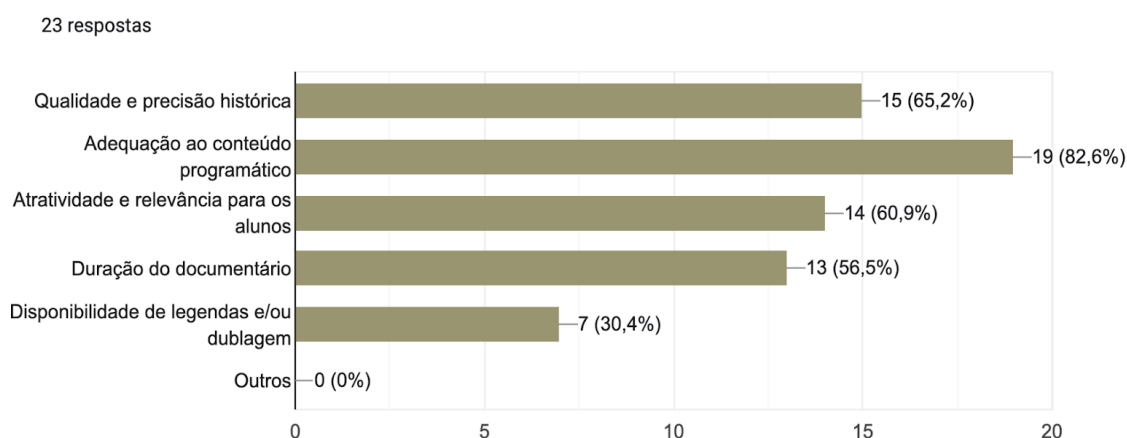
Assim, ao utilizar o documentário como material didático para o Ensino de História, pensando na definição adotada Bittencourt (2008), podemos criar uma ponte entre o conteúdo e as(os) estudantes, ao utilizar elementos que não foram feitos para a sala de aula, mas que são ressignificados nesse ambiente, haja vista que as imagens têm o poder de evocar emoções, promover identificação e gerar empatia.

Além disso, esse recurso pedagógico pode incentivar questionamentos sobre as narrativas históricas tradicionalmente ensinadas, bem como sobre as disputas de memória, como exemplificado na análise dos livros didáticos apresentada no próprio documentário. Como lembra Chartier (1990), todo discurso sobre o passado é uma construção que depende da relação entre fonte, narrativa e leitor ou, neste caso, espectador.

A utilização dos documentários no Ensino de História vai muito além da simples exibição audiovisual. Segundo Marcos Napolitano (2003, p. 27), "o documentário deve ser compreendido como narrativa audiovisual construída, com escolhas políticas e estéticas, e não como simples registro fiel dos fatos". Essa visão é complementada por Robert Rosenstone (2010, p. 14), ao afirmar que "a história filmada não pode ser lida com os mesmos critérios da história escrita", destacando a especificidade da linguagem audiovisual na construção das representações históricas.

Nesse sentido, a abordagem crítica e mediadora por parte do docente é essencial para garantir que os documentários sejam ferramentas efetivas para o ensino histórico crítico. Circe Bittencourt (2004, p. 118) ressalta que "os estudantes devem ser levados a compreender que toda fonte histórica, inclusive audiovisual, é uma construção". Desse modo, é fundamental que (a)o educadora/educador esteja preparado para guiar as discussões, facilitando o entendimento das escolhas feitas pelos documentaristas e suas implicações na construção das narrativas históricas apresentadas às(aos) alunos.

Figura 14- Principais critérios apontados por professoras(es) para a escolha de documentários para a sala de aula



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário *“Usos de Documentários no Ensino de História: Percepções e Práticas Docentes”* (2024).

A pesquisa revela que as(os) docentes priorizam critérios como adequação ao conteúdo programático, seguido por qualidade e precisão histórica, atratividade e relevância para os alunos, além da disponibilidade de legendas ou dublagem. Esses critérios indicam uma preocupação em garantir que os documentários sejam não apenas informativos, mas acessíveis e engajadores para as(os) estudantes.

Portanto, ao compreender o documentário como narrativa construída, torna-se evidente que a mediação docente não se limita a problematizar as obras em si, mas se estende à atitude de repensar o próprio currículo no qual essas práticas estão inseridas. Nesse ponto, surge o desafio de enfrentar a hegemonia de uma perspectiva eurocêntrica no ensino e de se construir alternativas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e étnica.

Diante dos desafios impostos pela predominância de currículos eurocentrados, diversas instituições têm buscado desenvolver materiais orientadores para apoiar docentes na abordagem das temáticas étnico-raciais em sala de aula. Um exemplo significativo é o guia intitulado "Recrutar a escola sob a perspectiva das relações étnico-raciais" (Instituto Alana / Porvir, 2021), que reúne relatos de práticas pedagógicas, experiências de formação docente, currículos interculturais e trabalhos com comunidades tradicionais. O documento destaca a importância da integração de recursos audiovisuais e outros materiais como ferramentas para a construção de práticas curriculares antirracistas e decoloniais.

No quinto capítulo do referido guia, intitulado "Curadoria de Recursos para Recrutar a Escola", são apresentados diversos recursos que visam ampliar e fortalecer a educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Entre os recursos indicados, destacam-se: livros infantojuvenis e para adultos que abordam a história e a cultura africana e afro-brasileira; materiais de apoio elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e outras instituições, que orientam sobre o trabalho antirracista; a plataforma audiovisual Videocamp, que disponibiliza uma série de filmes e documentários relacionados à temática; e planos de aula estruturados, que utilizam esses materiais como suporte para o desenvolvimento das atividades docentes.

Conforme argumenta bell hooks (2017, p. 25), a educação deve ser "um espaço de resistência, onde novas formas de conhecimento possam emergir". Nesse sentido, quando materiais como documentários são inseridos em um contexto educacional voltado para questões antirracistas e interseccionais, eles assumem uma função política relevante, possibilitando a discussão de experiências historicamente marginalizadas.

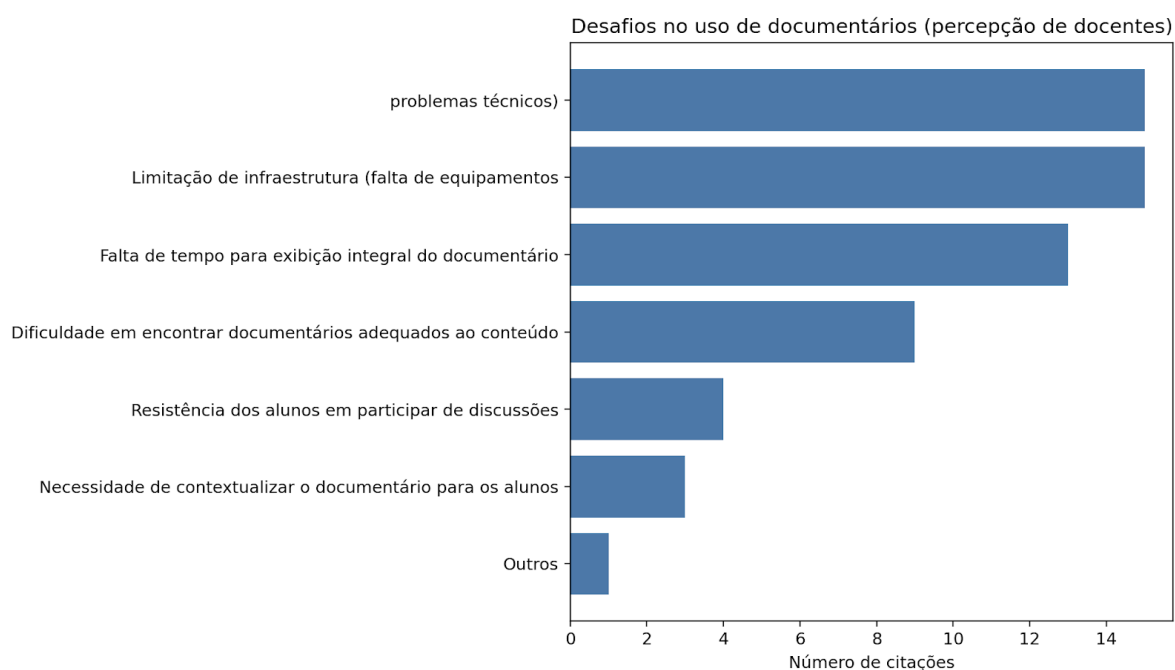
Assim, o uso desse audiovisual como material didático contribui para ampliar a compreensão das(os) discentes sobre o passado e suas conexões com o presente, desafiando visões simplistas e naturalizadas sobre as relações de gênero e raça. Essa abordagem crítica e

interseccional no ensino de História não apenas enriquece o aprendizado, como promove uma educação antirracista e inclusiva

Apesar das potencialidades, o uso pedagógico dos documentários apresenta alguns riscos. Primeiramente, o perigo de serem tratados como verdades absolutas, o que torna essencial destacar seu caráter construído e contextualizado. Em segundo lugar, há o risco de reforço de estereótipos caso a análise não seja mediada de forma crítica. Além disso, questões relacionadas ao acesso e à disponibilidade dos materiais também se apresentam, uma vez que muitos documentários estão sujeitos a restrições de direitos autorais ou exigem pagamento para sua utilização. Por fim, outro problema frequente é a falta de equipamentos adequados nas escolas, como caixas de som e aparelhos de exibição, o que muitas vezes obriga os professores a adquirirem esses recursos por conta própria.

Considerando os desafios enfrentados no uso de documentários em sala de aula, diversos docentes apontam algumas dificuldades recorrentes. Entre os principais problemas destacados estão a falta de infraestrutura adequada, como equipamentos e recursos para exibição, a dificuldade em encontrar documentários alinhados ao conteúdo histórico e a escassez de tempo para a exibição integral dessas obras. Esses e outros dados podem ser visualizados e analisados na Figura 8.

Figura 15- Principais desafios relatados por professoras(es) no uso de documentários em sala de aula



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário *“Usos de Documentários no Ensino de História: Percepções e Práticas Docentes”* (2024).

A pesquisa com docentes reforça esses desafios, apontando que 60,9% enfrentam limitações de infraestrutura, como falta de equipamentos adequados para exibição (projetores, caixas de som), e 52,2% relatam falta de tempo para a exibição integral dos documentários. Além disso, 39,1% mencionam dificuldades em encontrar documentários adequados ao conteúdo programático. Muitos professores relatam a necessidade de levar seus próprios equipamentos para viabilizar o uso desses recursos em sala de aula, evidenciando a precariedade estrutural que impacta diretamente a prática pedagógica.

Diante desse cenário, além das questões estruturais relacionadas a exibição de audiovisuais em sala de aula, torna-se ainda mais urgente a implementação de políticas públicas que garantam condições adequadas para o ensino antirracista e a mediação crítica em sala de aula. Nesse sentido, destaca-se a consulta pública realizada para o novo Plano Nacional de Educação 2024-2034 (PNE), que ouviu movimentos negros, indígenas, quilombolas, educadores e conselhos sociais, reunindo cerca de 400 propostas organizadas no chamado "Caderno PNE Antirracista".

As propostas, em geral, cobram que o olhar antirracista seja a base da formação dos jovens e dos professores, e não "um processo técnico". Assim, deve dialogar também com as realidades do entorno das escolas e incluir novas formas de educar e aprender, como a arte-educação, as pedagogias de terreiro e a cultura hip hop. (AGÊNCIA BRASIL, 2025).

A urgência de consolidar práticas antirracistas demanda, além de ações pedagógicas, inclusão de novas epistemologias, o monitoramento e a avaliação contínua dos resultados na escola, envolvendo o aspecto para além do quantitativo, mas qualitativo e participativo. O caderno recomenda a adoção de indicadores específicos de diversidade racial, gênero e inclusão, possibilitando que as transformações curriculares e culturais sejam mensuradas, compartilhadas e reorientadas quando necessário, principalmente com a reavaliação contínua do PPP das escolas e de seus currículos.

Embora o uso do documentário no ensino de História apresente importantes potencialidades, a consolidação de práticas antirracistas e interseccionais exige mais do que a adoção de materiais didáticos diversificados. Entre os fatores necessários, destaca-se um processo formativo consistente das(os) docentes.

Nesse sentido, Silva, Almeida e Lima (2025) indicam que as principais barreiras à efetividade dessas abordagens residem na insuficiência da formação inicial e continuada sobre as relações étnico-raciais, na dificuldade de apropriação de metodologias inovadoras e no receio de tratar temas considerados sensíveis. Reforça-se, portanto, a urgência de políticas públicas que incorporem a obrigatoriedade do tema nas licenciaturas e ampliem a oferta de formação continuada, aspecto estratégico para o avanço da educação histórica antirracista no século XXI.

Diante de tantos desafios em se pautar antirracismo e interseccionalidade em sala de aula, torna-se necessário que o uso do documentário vá além da simples exibição do conteúdo e se converta em uma prática de análise crítica. Esse olhar aprofundado não apenas minimiza os riscos de reprodução de estereótipos, mas fortalece o papel do documentário como ferramenta formativa. Para que esse potencial se concretize, é essencial compreendê-lo simultaneamente como fonte histórica, linguagem audiovisual e material didático, como já discutimos.

Essa abordagem permite deslocar a análise do “o que o filme mostra” para “como e por que essa narrativa foi construída”, considerando autoria, montagem, enquadramentos, vozes, silenciamentos e contextos de produção. Ao adotar essa perspectiva, o documentário deixa de ser apenas um recurso de informação e se transforma em instrumento de reflexão crítica, possibilitando aos estudantes desenvolver interpretação, argumentação e ética elementos centrais para o conceito de letramento histórico.

Com esse entendimento, é possível avançar da discussão teórica sobre o potencial pedagógico e a mediação crítica dos documentários para a análise de obras específicas, que exemplificam de forma concreta como o letramento histórico e visual pode ser desenvolvido em sala de aula. Assim, os documentários *De que cor eu sou? O lugar da menina negra na escola no espaço escolar* e *Mulheres Negras: Projeto de Mundo*, analisados anteriormente como fontes e linguagens, serão agora examinados sob a perspectiva dos conceitos estruturantes do letramento histórico propostos por Lee (2006) e Seixas (2013).

Nesse sentido, o próximo tópico se dedicará a investigar de que forma o uso de documentários em sala de aula pode promover o letramento histórico e visual, estimulando habilidades como a análise de evidências, a identificação de continuidades e rupturas, a compreensão de múltiplas perspectivas e a reflexão ética sobre o passado e presente. A partir dos conceitos estruturantes do letramento histórico, propostos por Lee (2006) e Seixas (2013), e articulando-os com as perspectivas interseccionais e antirracistas já discutidas, buscaremos demonstrar como a análise crítica de narrativas audiovisuais permite aos estudantes questionar

representações hegemônicas, reconhecer silenciamentos e construir interpretações mais plurais e diversas da história.

3.2 NARRATIVAS VISUAIS: LETRAMENTO HISTÓRICO NA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL E ANTIRRACISTA

Quando as crianças iniciam a vida escolar, é comum que pais e responsáveis se preocupem em saber se elas já aprenderam a ler e escrever, como se essa fosse a principal e obrigatória função a ser cumprida nesse momento. No entanto, durante o processo de alfabetização, professoras e professores buscam ir além: procuram também desenvolver o letramento dessas(es) estudantes. Magda Soares (2003), uma das principais referências brasileiras sobre o tema, destaca que o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita, ou seja, a capacidade de utilizar a linguagem escrita em diferentes práticas sociais, superando a ideia restrita de decodificação e codificação de símbolos.

Ao trazer esse conceito para o contexto do Ensino de História, o termo letramento histórico refere-se ao desenvolvimento de competências analíticas e reflexivas para esse campo. Pesquisadores como Seixas e Morton (2013) e Peter Lee (2006) elaboraram esse conceito para ir além da simples memorização de datas, acontecimentos e personagens. Eles defendem que as(os) estudantes devem ser capazes de interpretar criticamente fontes históricas, compreender diferentes narrativas, situar eventos em seus contextos e refletir sobre a relevância dos fatos para a construção do conhecimento histórico.

Assim como Magda Soares (2003) define letramento como a capacidade de usar a leitura e a escrita em práticas sociais, podemos pensar o letramento histórico, à luz das teorias de Peter Seixas e Peter Lee, como a capacidade de usar o conhecimento histórico de forma crítica e contextualizada. Isso implica compreender como o conhecimento histórico é produzido, interpretado e utilizado socialmente, desenvolvendo habilidades de análise, argumentação e reflexão sobre o passado e seu impacto no presente.

Ao ser pensado sob uma perspectiva interseccional e antirracista, esse letramento deve permitir que as(os) estudantes compreendam como o passado estrutura e impacta diretamente o presente. Para isso, é necessário considerar as desigualdades de raça, classe e gênero como eixos centrais de análise histórica. Isso implica reconhecer que a história não é neutra ou universal, mas construída a partir de disputas de memória, narrativas hegemônicas e silenciamentos sistemáticos, especialmente daquelas(es) que foram historicamente marginalizadas(os), como pessoas negras, indígenas, mulheres e populações empobrecidas.

O letramento histórico, ou literácia histórica, como apresenta Peter Lee (2006) tem como uma das primeiras exigências “que os alunos entendam algo do que seja história, como um compromisso de indagação” Lee, 2006, pg. 136) com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: "passado", “acontecimento”, "situação", “evento”, "causa", "mudança", assim por diante”.

Lee (2006) critica fortemente o ensino tradicional da História, baseado na repetição de datas e “grandes nomes”, que muitas vezes reforça narrativas hegemônicas e estereotipadas presentes nos livros didáticos. Para ele, é comum que estudantes aceitem passivamente versões prontas do passado, o que contribui para uma visão fragmentada e desarticulada da História, desconectada das realidades que vivenciam. Diante disso, o autor defende que o ensino de História deve incentivar as(os) estudantes a mobilizarem o passado de forma crítica, interrogativa e reflexiva, como uma ferramenta para compreender o presente e atuar sobre ele.

Enquanto Lee (2006), realiza uma discussão acerca da base teórica para se compreender o conceito de letramento histórico, os autores Peter Seixas e Tom Morton (2013), oferecem um caminho pedagógico a ser perseguido e operacionalizado propondo seis grandes conceitos que podem estruturar o aprendizado histórico das(os) estudantes e, ao mesmo tempo, servir como ferramentas para o questionamento das narrativas dominantes. Como podemos ver na figura a seguir:

Figura 16- Mapa visual sobre o “The Big SIX”



Fonte: SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. The big six: historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education. 2013, p.10-11.

Para esses autores, o letramento histórico pode ser desenvolvido a partir da mobilização das habilidades apresentadas no mapa visual acima, permitindo que as(os) discentes compreendam, de fato, a importância do passado.

Assim, em sua obra “The Big Six”, Seixas e Morton apresentam dois caminhos claros para tornar essas habilidades possíveis de serem desenvolvidas nas aulas de História: O Ensino Baseado em Projetos, o qual se apresenta como uma abordagem que envolve alunas e alunos em projetos que explorem narrativas diversas, o que poderia permitir uma compreensão mais contextualizada da história, já que as(os) discentes tornam-se protagonistas e sujeitos ativos no processo de aprendizagem; e o uso de fontes primárias que possibilitaria o desenvolvimento de habilidades críticas nas aulas.

Os trabalhos de Peter Lee (2006) e Seixas e Morton (2013) oferecem fundamentos essenciais para pensar o letramento histórico como prática crítica, porém quando essa abordagem é pensada a partir de uma perspectiva interseccional e antirracista, o letramento histórico ganha uma dimensão ainda mais potente. É necessário não apenas analisar evidências, como também questionar quais vozes foram silenciadas; não apenas atribuir

significados, mas refletir sobre os critérios que tornam certos eventos “importantes”; não apenas reconhecer continuidades, mas entender como as estruturas de opressão se transformam sem desaparecer.

Ao articular os conceitos de letramento histórico que trazem as habilidades a serem desenvolvidas pelas(os) discentes com as perspectivas discutidas anteriormente, ampliamos a compreensão sobre os diversos papéis desempenhados pela História. Associado a essa abordagem, não pensamos apenas em estimular as(os) alunas(os) a aprender a questionar fatos e identificar fontes, mas transformar a sala de aula em um espaço de investigação, questionando sobre quem narra, o que se conta, quem é silenciado e quais questões estruturam e se relacionam às desigualdades do presente.

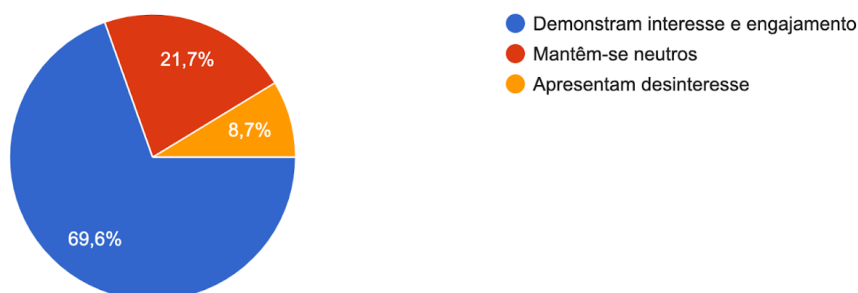
Assim, para que essa prática seja efetivada em sala de aula é fundamental que caminhos pedagógicos estejam alinhados com a escuta ativa e com a valorização das múltiplas vozes estudadas. Seria fazer com que as(os) alunas(os) atuem como sujeitos históricos que analisam outros sujeitos, e não apenas objetos.

Os documentários “*Mulheres Negras: Projetos de Mundo*” (2016) e “*De que cor eu sou: O Lugar da Menina Negra no Espaço Escolar*”(2021) podem oferecer caminhos férteis para esse tipo de prática. Ambos podem ser inseridos no planejamento curricular como fontes de análise histórica e como meios para a reflexão crítica sobre a sociedade brasileira, suas exclusões e resistências, pois possibilitam a aproximação das(os) estudantes com experiências reais, marcadas por múltiplas opressões e resistências.

Os trabalhos de Peter Lee (2006) e Peter Seixas (2013) oferecem fundamentos essenciais para pensar o letramento histórico como prática crítica. No entanto, ao se observar a prática docente, percebe-se que o uso de documentários já produz efeitos significativos no cotidiano escolar. Como podemos observar na figura a seguir:

Figura 17: Principais reações das(os) alunas(os) relatadas pelas/por professoras(es) acerca do uso de documentários em sala de aula

23 respostas



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário “*Usos de Documentários no Ensino de História: Percepções e Práticas Docentes*” (2024).

De acordo com a percepção das professoras e professores consultados na pesquisa via Google Formulário, a reação dos estudantes frente ao uso desses recursos é majoritariamente positiva: 16 relataram interesse e engajamento, enquanto apenas 5 notaram neutralidade e 2 observaram desinteresse. Entre os benefícios, foram apontados principalmente a compreensão visual dos conteúdos históricos (9 respostas), o estímulo à participação em discussões (5), o contato com diferentes perspectivas históricas (5) e a estimulação do pensamento crítico (4).

Esses elementos reforçam que os documentários favorecem aprendizagens significativas, ampliando o repertório das(os) estudantes e promovendo habilidades alinhadas ao letramento histórico defendido por Seixas e Morton (2013).

Considerando as potencialidades evidenciadas na análise dos documentários, propõe-se, a seguir, um conjunto de atividades que traduzem essa abordagem em práticas concretas para o trabalho docente. O objetivo é demonstrar que é possível desenvolver propostas alinhadas às habilidades relacionadas ao letramento histórico, conforme sugerido no quadro a seguir:

Quadro 3- Conceitos do “THE BIG SIX” aplicados ao uso de Documentários na perspectiva interseccional e antirracista

Conceito	Aplicação com os documentários	Atividade prática em sala de aula
Evidência histórica	Analisar relatos das mulheres e meninas negras como fontes históricas vivas. Refletir sobre o que é dito, quem fala e o que é silenciado.	Identificar diferentes tipos de evidências apresentadas no documentário e confrontar com outras fontes (livros didáticos, dados oficiais, reportagens), descrevendo limites e vieses.
Continuidade e Mudança	Observar avanços e desafios persistentes nas trajetórias apresentadas. Identificando avanços e permanências das estruturas de opressão.	Análise de Políticas Públicas: As(Os) estudantes pesquisam políticas atuais relacionadas à equidade racial e de gênero e como são colocadas em diálogo com os temas apresentados nos documentários. Em grupos, debatem se essas políticas promovem mudança ou apenas manutenção de um sistema.
Causa e consequência	Analisar a forma pela qual as políticas de branqueamento e o mito da democracia racial impactam na população negra.	Debate de Causas: Após assistir cenas selecionadas, os grupos mapeiam causas de um problema social ou educacional exposto no

		documentário. Encerram com proposição de medidas concretas para enfrentamento no presente.
Perspectiva histórica	Reconhecimento de múltiplas visões sobre os processos históricos.	Mesa Redonda de Vozes: Cada grupo assume uma perspectiva (ex.: aluna negra, gestora escolar, professora branca, movimento negro, pais/responsáveis) e responde a questões sobre uma cena do documentário. Depois, compare as diferentes respostas e observe convergências e conflitos.
Dimensão ética	Debater o papel da escola e da sociedade diante das injustiças apresentadas nos documentários.	Códigos de Compromisso: Coletivamente, elaborar um conjunto de princípios para combater o racismo e o sexismo no ambiente escolar. O documento final deve incluir exemplos concretos de como colocar em prática essas ações. Pode ser fixado na escola como produto final.
Importância histórica	Instigar o questionamento acerca sobre quais eventos e personagens são considerados “importantes” para a história “oficial”	Nosso Museu: Estudantes pesquisam e propõem uma exposição (física ou virtual) sobre mulheres negras de relevância histórica, incluindo as retratadas nos documentários e outras pesquisadas. Os critérios de escolha devem ser explicitados e comparados aos critérios usados nos livros didáticos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos conceitos de Peter Seixas e Tom Morton (2013), adaptados para o contexto dos documentários analisados neste estudo.

Dessa forma, os documentários não apenas servem como material didático, mas atuam como um meio para a escuta, para os questionamentos acerca dos silenciamentos, para o reconhecimento e para a produção de saberes. Eles colocam em análise a narrativa histórica dominante e oferecem outras possibilidades de leitura do mundo, mais plurais, mais sensíveis e mais próximas da realidade vivida por grande parte das(os) estudantes.

Ao promoverem o encontro entre a linguagem visual e a prática de análise histórica, essas produções audiovisuais convidam a escola a se abrir à experiência, à escuta e à reconstrução de sentidos. A presença das vozes negras femininas nessas produções audiovisuais convoca a escola a assumir uma postura ética: não basta incluir conteúdos sobre diversidade; é preciso construir metodologias que desestabilizem as hierarquias do saber e da memória.

Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre como os documentários podem atuar como ferramentas de visibilidade e transformação, especialmente quando abordam questões de feminismos e antirracismo.

3.3 FEMINISMOS E ANTIRRACISMO: DOCUMENTÁRIOS COMO MEIOS DE VISIBILIDADE E REPRESENTATIVIDADE

Em um currículo historicamente marcado por silenciamentos (como já identificamos e discutimos ao longo do primeiro capítulo) defender o uso de documentários sob uma perspectiva decolonial e antirracista significa tratar o audiovisual como dispositivo pedagógico que rompe a ideia de uma história branca, masculina e eurocentrada promovendo um letramento histórico antirracista, ao deslocar o lugar de produção do conhecimento e legitimar outras epistemologias. Essa proposta dialoga com as Lei nº 10.639/2003, 11.645/2008 e 14.986/2024 e com o DCEPA (Diretrizes Curriculares do Estado do Pará), ao promover o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena por meio de múltiplas linguagens e fonte, além de possibilitar a inclusão das contribuições e conquistas das mulheres nos currículos escolares.

Dessa forma, o uso de documentários diversos, que trazem questões não privilegiadas em materiais didáticos "clássicos", possibilitam a construção de um mosaico de experiências femininas que fogem à lógica de um "feminino universalizado" e eurocentrado, ao representarem mulheres negras, indígenas, migrantes e de diferentes classes sociais. Essas narrativas visuais abrem espaço para a pluralidade de vozes e corpos, evidenciando as diferentes formas de vivenciar o ser mulher em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais.

Ao trazer para o centro do debate educacional narrativas produzidas por mulheres, especialmente mulheres negras, essas produções visuais selecionadas, oferecem não apenas informação, mas uma quebra dos estereótipos tradicionalmente reproduzidos nos materiais didáticos. Seria uma forma de impedir que uma história única seja apresentada na escola, uma vez que "A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história." (Adichie. 2019, p.14).

Nesse sentido, superar a história única implica repensar práticas pedagógicas e abrir espaço para perspectivas que considerem gênero, raça e classe. É justamente nessa direção que se insere a reflexão de Linhares (2021, p.139), ao apontar que "a educação feminista negra e

inclusiva possa ser uma das alternativas na construção de um mundo menos racista e sexista, em especial para mulheres negras, discussão essa que esteja de mãos dadas com o feminismo em sala de aula.”

Assim, fazer uso de produções desenvolvidas por mulheres negras, que contam a partir de suas perspectivas, suas histórias e vivências é permitir que alunas e alunos entrem em contato com essas epistemologias de uma forma mais sensível e diversificada, daquelas comumente apresentadas nos currículos escolares, deslocando o lugar de produção do conhecimento para outros materiais.

Essa abordagem contribui diretamente para o fortalecimento do feminismo negro, que, conforme destaca Djamila Ribeiro (2018) ultrapassa a ideia de um feminismo de identidade, já que é um projeto democrático. A luta desse feminismo se desdobra numa crítica contundente às variadas formas de dominação, buscando construir narrativas contra-hegemônicas, quebrando a universalidade dos sujeitos.

Assim, contradiscursos e contranarrativas não são importantes somente num sentido epistemológico, mas também no de reivindicação de existência. A invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que ela não tenha seus problemas nem ao menos nomeados. E não se pensa em saídas emancipatórias para problemas que nem sequer foram ditos. A ausência também é ideologia. (Ribeiro, 2018, p.83)

Como destaca a autora: *"a ausência também é ideologia."* A inclusão dessas vozes no currículo, por meio dos documentários, permite a emergência de outras formas de “ler e ouvir” o mundo e compreender as desigualdades. Assim, ao serem incorporados ao Ensino de História, esses materiais não apenas enriquecem o conteúdo curricular, como atuam como dispositivos que instigam o letramento histórico antirracista, ampliando a consciência crítica de estudantes e educadoras(es), uma vez que vão além da simples transmissão de fatos envolvendo a capacidade de analisar, interpretar e questionar fontes, compreender contextos e identificar intencionalidades e silenciamentos.

Nesse sentido, compreender quem são as vozes ausentes e quais histórias foram sistematicamente apagadas é um passo essencial para novas práticas pedagógicas. É justamente essa crítica que Lélia Gonzalez desenvolve ao defender a criação de um feminismo afro-latino-americano. A autora denuncia um sistema que impoe “um lugar inferior dentro de sua hierarquia (sustentado por nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade precisamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não apenas de nosso próprio discurso, mas de nossa própria história.” (Gonzalez, 2019. p.39). Assim, mesmo no feminismo

dito “universal”, branco e burguês, exclui-se o direito de mulheres negras falarem de si, como sujeitos e não como objetos descritos por terceiras(os).

Dentro dessa perspectiva e, a partir dos ideais propostos por bell hooks (2018), reforçados na obra de Ribeiro (2018), o feminismo negro permite às mulheres negras utilizarem sua perspectiva de marginalidade para criticar a dominação racista, classista e sexista, uma vez que “o arcabouço teórico e crítico, trazido pelo feminismo negro serve como instrumento para se pensar não apenas sobre as próprias mulheres negras, categoria também diversa, mas sobre o modelo de sociedade que queremos”(Ribeiro, 2018, p.82).

A discussão levantada pelo “feminismo universal”, ampliado a partir da década de 1970, sustentou a ideia da mulher “como um ser corpóreo e evidentemente branco” (Lugones, 2014, p. 82), ignorando as múltiplas formas de opressão que atravessam os corpos racializados. Ao não considerar marcadores como raça, classe e território, esse feminismo hegemônico reproduziu a lógica colonial que hierarquiza experiências e invisibiliza vivências dissidentes. Como alerta Lugones, ao assumir que existia “uma irmandade, uma sororidade, um vínculo já existente forjado pela sujeição do gênero” (Lugones, 2014, p. 82), essas correntes negligenciaram o fato de que nem todas as mulheres experienciam o patriarcado da mesma maneira.

Assim, a partir da necessidade de identificar e analisar os marcadores sociais que atravessam as vivências de mulheres, principalmente as não brancas, há a necessidade de se pautar a interseccionalidade. Pensar interseccionalmente é romper com a lógica da universalidade e da neutralidade histórica. É reconhecer que os sujeitos históricos não são abstratos, mas concretos e situados, atravessados por múltiplas identidades e experiências. Isso implica perguntar constantemente: “Quem está sendo representada(o)? Quem está sendo silenciada(o)? A partir de qual ponto de vista essa história está sendo contada?” Assim, a interseccionalidade se destaca como uma chave analítica, capaz de revelar não apenas as múltiplas camadas de opressão, mas os privilégios.

Compreender essa complexidade é fundamental para analisar a posição histórica das mulheres negras, frequentemente invisibilizadas tanto na historiografia tradicional quanto nos espaços escolares. Assim, essa perspectiva oferece uma ferramenta teórica e política para desnaturalizar hierarquias, pois, como aponta Sueli Carneiro (2003), mulheres negras enfrentam uma dupla invisibilidade: são silenciadas pelo racismo estrutural e pelo sexismo que perpassa o movimento feminista branco, sendo necessário o uso dessas lentes analíticas para evidenciar as opressões múltiplas que estruturam a vida dessas mulheres

Nesse sentido, o uso de documentários como *"De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar"* e *"Mulheres Negras: Projeto de Mundo"* alinha-se diretamente às propostas das pedagogias decoloniais, que buscam desafiar e transformar as estruturas de conhecimento eurocêntricas ainda predominantes nos currículos escolares. Catherine Walsh (2013) defende que as pedagogias decoloniais devem criar possibilidades alternativas frente à colonialidade do saber, permitindo que conhecimentos historicamente subalternizados ganhem legitimidade nos espaços educacionais. Os documentários, ao centralizarem vozes e experiências de mulheres negras, funcionam como ferramentas decoloniais que desestabilizam a pretensa universalidade do conhecimento ocidental.

Em sua obra *"Um feminismo decolonial"*, Françoise Vergès (2020), oferece importantes contribuições para pensarmos o uso de documentários numa perspectiva antirracista e decolonial. A autora propõe uma abordagem que reconheça como o racismo e o colonialismo estruturam as relações de gênero, criticando o feminismo hegemônico que frequentemente invisibiliza as experiências de mulheres não-brancas.

Ao questionar o feminismo hegemônico, frequentemente centrado em agendas eurocentradas e universalistas, Vergès (2020) destaca a necessidade de construir alternativas que partam das experiências históricas das mulheres negras, localizadas nos territórios do Sul Global. Sua proposta decolonial não busca a inclusão dessas pautas em sistemas opressores, mas a sua transformação radical, propondo uma pedagogia que desestabilize a normatividade branca, cis, ocidental e burguesa.

Ampliando essas discussões para o ambiente escolar, Pinheiro (2023) compreende a decolonialidade e o antirracismo como categorias de resistência e oposição às estruturas coloniais e racistas ainda predominantes na sociedade ocidental. A autora aponta, a partir de sua experiência na Escola Afro-Brasileira Maria Felipa¹⁴, a necessidade de uma revisão curricular que questione e substitua práticas pedagógicas centradas no referencial eurocêntrico e no Norte Global, propondo, como exemplo, a organização de um calendário antirracista e decolonial.

Ao afirmar que a “decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade” (p. 107), Pinheiro defende a revisão e a transformação das práticas escolares, de modo a deslocar a centralidade da produção de conhecimento e da história de

¹⁴ A escola busca criar um calendário de festividades que fuja do padrão eurocêntrico, celebrando marcos civilizatórios das culturas africanas e indígenas. Ou seja, há uma proposta de resignificação do calendário escolar, para reconhecer datas e eventos significativos dessas culturas, como em 02 de julho ao qual se comemora a independência do Brasil na Bahia e história de Maria Felipa e 16 de agosto, dia da Mitologia de Omulu e Obaluaê.

ancestralidade baseada majoritariamente no continente europeu e nos Estados Unidos, abrindo espaço para narrativas, saberes e memórias de outros contextos históricos e geográficos, especialmente aqueles invisibilizados pelas estruturas coloniais.

Dessa forma, pensando em uma abordagem decolonial, como lente para a escolha e a mediação do uso de documentários, é necessário considerar alguns pontos práticos. Em relação à escolha, é necessária a realização de uma curadoria, ou seja, um processo de seleção que privilegie obras de autoria de mulheres negras, com perspectivas situadas e com compromisso comunitário, sendo necessária sua contextualização histórica, explicitando seu tempo, espaço, interlocutores e pontos de vista.

Em relação ao processo de mediação sobre essa ótica decolonial, cabe às(aos) professoras(es) desenvolverem uma análise crítica que considere perguntas que abordam autoria, enquadramentos e silenciamentos, questionando quem aparece, quem é omitido, os termos utilizados. Além disso, é importante desenvolver atividades práticas com comparações com livros didáticos, mapas conceituais conectando passado e presente, resenhas críticas entre outros. Por fim, aplicar avaliações formativas por meio de rubricas¹⁵, que são um conjunto de critérios de avaliação detalhados, que considerem a análise das fontes audiovisuais, argumentação e uso de evidências.

Se a decolonialidade e o antirracismo, como sugere Pinheiro (2023), exigem revisão curricular e práticas pedagógicas comprometidas com outros referenciais, Nilma Lino Gomes aprofunda esse caminho ao reconhecer os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, atuam como sujeitos pedagógicos que constroem conhecimentos contra-hegemônicos.

A trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico” (Gomes, 2017, p. 15).

¹⁵ O sistema de rubricas utilizado já é utilizado nas Eletivas do Ensino Médio no Pará e é descrito pela Secretaria de Estado de Educação como um instrumento de avaliação qualitativa e formativa, estruturado em quatro dimensões principais: Conceitual, Procedimental, Atitudinal e Sociopolítica. Esse modelo é aplicado por meio de conceitos (A – Excelente; B – Bom; C – Regular; D – Insuficiente) e busca realizar um acompanhamento contínuo, reflexivo e processual da aprendizagem dos estudantes. Cf. PARÁ (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Caderno de Eletivas CHSA: orientações pedagógicas 2025*. Belém: SEDUC/PA, 2025.

Essa luta por uma educação contra-hegemônica e de disputas epistemológicas se reflete diretamente na produção e mediação de conteúdos audiovisuais. Assim, a escolha e a análise de documentários tornam-se um campo fértil para a descolonização do olhar e a valorização da autoria negra.

Essa perspectiva nos conduz à reflexão de que, mais do que “aparecer” na tela (representação) interessa a representatividade, no sentido de autoria e produção de saberes. Em diálogo com Nilma Lino Gomes (2017), os documentários se aproximam do “movimento negro educador” quando produzem conhecimentos que desafiam epistemologias hegemônicas e se tornam práticas pedagógicas de resistência.

Nessa mesma direção, bell hooks (2019) enfatiza que não basta aparecer na imagem: é preciso disputar quem fala e com que poder. Ao analisar a representação de corpos de mulheres negras no século XIX e na contemporaneidade, a autora mostra a permanência de um padrão, “o corpo pelo corpo”, sobretudo quando comparados às mulheres brancas. Como observa: “Pintores que exploraram a raça como um assunto político no século XIX geralmente criavam imagens contrastando os corpos das mulheres brancas com os das negras de formas que reforçavam o valor mais elevado da imagem da mulher branca” (HOOKS, 2019, p. 115).

Assim, não basta apenas apresentar, a mulher negra, mas fazer com que essa representação se transforme em representatividade implicando na autoria do que se mostra, no controle do olhar e na possibilidade de reescrever a narrativa.

A partir dessas discussões, documentários produzidos a partir de perspectivas contra-hegemônicas, quando utilizados em sala de aula, podem tornar-se materiais que permitem que estudantes reconheçam a pluralidade epistemológica do mundo, de representatividade, da disputa de sentidos possibilitando a compreensão de como determinados saberes foram historicamente silenciados e/ou deslegitimados.

Incorporar produções visuais documentais como dispositivos pedagógicos no ensino de História não constitui apenas uma escolha metodológica, mas um posicionamento político alinhado a uma prática educacional antirracista. Como enfatiza Djamila Ribeiro (2019), o antirracismo exige mais do que a simples negação do racismo: requer ações intencionais e contínuas capazes de problematizar as estruturas de opressão que atravessam o cotidiano, inclusive o escolar. Afinal, tanto os conteúdos curriculares quanto os modos de ensinar e aprender ainda reproduzem práticas e discursos que, muitas vezes, ecoam preconceitos e exclusões históricas.

Entender antirracismo como prática de ação contínua é uma premissa levantada por Ribeiro, em sua obra “O pequeno Manual Antirracista”. Ao elencar dez atitudes¹⁶ que efetivamente coloquem em exercício o antirracismo aponto como um dos princípios importantes, que dialoga com esta pesquisa é o de “Leia autores negros”, aqui expandida para ver, ouvir e assistir produções de pessoas negras, em especial de mulheres negras, no formato de documentários. Tal ampliação reforça a necessidade de conhecer e reconhecer a importância das epistemologias negras em um país de maioria negra no qual, ainda assim, “somente um grupo domine a formulação do saber” (RIBEIRO, 2019, p. 24).

A análise das narrativas sobre mulheres negras em documentários contribui de modo significativo para a dimensão ética do letramento histórico, conforme proposto por Morton e Seixas (2013) e já discutido neste capítulo. Essa dimensão pressupõe a reflexão crítica sobre as injustiças do passado e suas repercussões nas relações sociais do presente.

No entanto, ao se trabalhar com depoimentos e imagens que abordam racismo e violência simbólica, torna-se imprescindível instituir protocolos de cuidado que assegurem condições de aprendizagem seguras e éticas, como pontos a serem considerados no uso desses materiais. Entre eles, destacam-se: avisos de conteúdo prévios, pactos de escuta e acolhimento, possibilidade de retirada temporária sem prejuízo acadêmico e a indicação de redes de apoio.

Essa mediação pedagógica previne a naturalização de violências, protege estudantes diretamente atravessadas(os) pelo tema e favorece um debate mais qualificado. Em termos formativos, dialoga tanto com a proposta do ensino como prática de liberdade (hooks, 2017) quanto com a dimensão ética do letramento histórico (Seixas; Morton, 2013), ao integrar responsabilidade, empatia e análise crítica na experiência educativa.

Assim, após as discussões realizadas, este capítulo buscou demonstrar como os documentários podem atuar como ferramentas de letramento histórico antirracista e interseccional, tanto ao desconstruir narrativas eurocêntricas e silenciadoras quanto ao valorizar experiências, vozes e epistemologias historicamente marginalizadas. A análise das obras *De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar* e *Mulheres Negras: Projetos de Mundo* evidenciou a potência dessas produções na promoção de reflexões críticas sobre gênero, raça, identidade e poder no ensino de História, além de apontar caminhos concretos para a valorização da escuta e do protagonismo de estudantes negras e negros.

¹⁶ Djamila Ribeiro organiza o livro em torno de dez práticas para efetivar ações antirracistas: informe-se sobre o racismo; enxergue a negritude; reconheça os privilégios da branquitude; perceba o racismo internalizado em você; apoie políticas educacionais afirmativas; transforme seu ambiente de trabalho; leia autores negros; questione a cultura que você consome; conheça seus desejos e afetos; e combata a violência racial.

A argumentação desenvolvida apoiou-se em referenciais teóricos, em experiências pedagógicas e em resultados de pesquisa de campo com docentes e discentes, os quais reforçaram tanto as possibilidades quanto os limites e desafios da integração do audiovisual ao cotidiano escolar. Diante de barreiras de infraestrutura, da formação docente insuficiente e das resistências políticas, ressalta-se a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a efetivação da educação antirracista e interseccional, superando o uso meramente ilustrativo do cinema para investir em metodologias ativas e análises críticas, conforme indicam Seixas, Lee e Morton.

Nesse sentido, a utilização intencional e crítica de documentários no contexto escolar não apenas amplia o repertório formativo de professoras(es) e estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento de competências éticas, visuais e historiográficas, articuladas ao letramento histórico e à construção de uma prática educativa comprometida com a justiça social e a transformação democrática da escola.

Diante disso, o próximo capítulo avançará com a apresentação da disciplina eletiva “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”. A proposta curricular irá articular os documentários analisados com outras fontes históricas e estratégias pedagógicas, visando proporcionar um espaço sistematizado para o desenvolvimento do letramento histórico, visual e antirracista. Serão delineados os objetivos, conteúdos temáticos, metodologias e formas de avaliação que permitirão aprofundar a construção de uma escola mais plural, conforme discutido ao longo deste trabalho.

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES: IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA ELETIVA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Como a organização e prática de eletivas no Ensino Médio em Tempo Integral podem ser articuladas para possibilitar o aprofundamento de questões não privilegiadas nos currículos escolares tradicionais? De que maneira as percepções das(os) estudantes sobre documentários interseccionais e antirracistas podem promover um Ensino de História crítico e engajado? De que maneira o uso crítico de documentários pode contribuir para o desenvolvimento do letramento histórico dos(as) estudantes, favorecendo a análise de evidências, a compreensão de continuidades e mudanças e a construção de narrativas plurais no Ensino de História? Esses pontos nortearão nossas próximas discussões.

Assim, o presente capítulo tem como finalidade apresentar a materialização prática desta pesquisa, na forma de uma proposta didático-pedagógica concebida a partir das análises realizadas nos capítulos anteriores.

Se, no Capítulo 1, identificaram-se as lacunas e tensões do currículo oficial de História, e, no Capítulo 2, refletiu-se sobre as potencialidades do uso de documentários interseccionais e antirracistas como recurso e material didático para o ensino crítico, neste momento tais contribuições convergem para a elaboração de uma disciplina eletiva. A disciplina “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”, apresentada como a dimensão propositiva desta pesquisa, busca integrar teoria e prática, oferecendo uma resposta pedagógica propositiva que incentive estudantes a desenvolver suas próprias leituras de mundo a partir de perspectivas antirracistas, interseccionais e sensíveis às especificidades do território escolar.

Atento às demandas contemporâneas por uma educação diversificada é válido destacar que o Estado do Pará já conta com um guia oficial para a implementação de disciplinas eletivas no Ensino Médio, conforme apresentado no documento *Caderno de Eletivas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*¹⁷. Essas eletivas têm o objetivo de permitir uma abordagem aprofundada de temas específicos que dialoguem diretamente com as realidades locais e globais, favorecendo a construção de conhecimentos críticos, reflexivos e significativos para o ciclo da juventude na Amazônia paraense.

¹⁷ II PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDO, Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Caderno de ELETIVA. disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/CADERNO_ELETIVAS_CHSA_2025-ac337.pdf. acesso: 10 set.2025

As eletivas, inseridas nos Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos (PAIEs), configuram espaços para o desenvolvimento de competências específicas, como a promoção da reflexão ética, do respeito à diversidade cultural e da ampliação das perspectivas sobre identidade, poder e justiça social. Embora optativas¹⁸, são fundamentais para o exercício da autonomia estudantil e o fortalecimento da educação crítica.

De forma sintética, observa-se que o guia do Estado do Pará não apenas normatiza a estrutura das eletivas, como explicita o compromisso com uma educação voltada à diversidade cultural. As disciplinas propostas revelam o esforço em articular currículo e realidade local, conectando juventudes amazônicas a debates de alcance global, mas ancorados em suas próprias experiências históricas e identitárias.

Dessa forma, é possível pensar a implementação das eletivas considerando de forma mais direta a realidade amazônica, valorizando trajetórias de pesquisadoras, artistas e ativistas negras que têm contribuído para a construção de saberes e práticas fundamentais na região. Entre essas mulheres estão Zélia Amador de Deus, referência na luta antirracista e feminista; Simeia de Nazaré Lopes, que atua na valorização da cultura afro-amazônica; e artistas como Gaby Amarantos, Mariza Black e Dona Onete, que levam a música e a identidade amazônica ao cenário nacional. Também se destaca Nilma Bentes, ativista histórica do movimento negro no Pará, além de outras mulheres que, ainda que menos presentes na mídia, desempenham papéis fundamentais na educação, na arte e na preservação da memória negra na Amazônia.

Esse enfoque amplia o caráter interdisciplinar das eletivas ao conectar o currículo às práticas culturais e intelectuais da região, aproximando ainda mais o espaço escolar das realidades vividas pelas juventudes amazônicas. Além disso, pode se materializar tanto em novas propostas curriculares quanto em perspectivas de pesquisa futura, orientadas para a valorização da diversidade cultural, do protagonismo feminino negro e da memória coletiva da Amazônia.

Entre as eletivas já previstas no caderno disponibilizado pelo Governo do Estado do Pará, merecem destaque aquelas que abordam diretamente as temáticas de antirracismo, interseccionalidade, gênero e feminismos. A eletiva *“Identidade, Memória e Saberes Tradicionais”* propõe discutir os saberes dos povos tradicionais da Amazônia paraense, enfatizando o reconhecimento da diversidade cultural local e o fortalecimento de identidades plurais.

¹⁸ Embora as disciplinas eletivas sejam de caráter optativo em sua concepção, no modelo de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Pará, as(os) estudantes são orientadas(os) a escolher uma eletiva que será desenvolvida ao longo de um semestre letivo (aproximadamente seis meses), tornando-se um componente obrigatório dentro de sua trajetória formativa naquele período

Ao observar a estrutura curricular proposta pelo Estado e o papel estratégico das eletivas, compreende-se que o Ensino de História encontra nesse espaço uma oportunidade de consolidar práticas pedagógicas que atendam a uma perspectiva decolonial. Como lembra Apple (2006), o currículo deve ser compreendido como território de disputas políticas e culturais, no qual determinados saberes e identidades são privilegiados, enquanto outros permanecem marginalizados ou silenciados.

Nesse sentido, as eletivas configuram-se como espaços estratégicos para o fortalecimento de uma prática pedagógica crítica, que reconhece o protagonismo estudantil e promove discussões sobre temáticas relevantes à realidade das(os) discentes. Assim, consolidam-se como possibilidade concreta de inovação curricular, afirmando o Ensino Médio em Tempo Integral como espaço possível para ampliar as discussões que envolvem a interseccionalidade e o antirracismo, bem como o uso de materiais didáticos diversos, como documentários.

É importante destacar que, como parte do processo investigativo que fundamenta a disciplina “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”, foram realizadas aulas experimentais em uma turma do 1º ano do Ensino Médio da E.E.E.F.M. Professora Placídia Cardoso. Ao longo de três encontros, aplicaram-se alguns dos objetivos e metodologias que posteriormente compõem a proposta da eletiva. A escolha dessa turma justificou-se por seu número reduzido de estudantes, o que favoreceu a participação integral no processo, e também pelo perfil majoritariamente negro dos(as) alunos(as), conforme sua própria autoidentificação. Esse recorte possibilitou tanto uma experiência pedagógica mais próxima e dialogada, quanto a criação de um espaço em que as discussões sobre raça, identidade e representatividade encontraram terreno fértil para emergir.

Para garantir rigor analítico e captar a complexidade das experiências das(os) estudantes diante da proposta pedagógica, recorreu-se à triangulação metodológica. Como discutem Sales dos Santos & Correia Baptista (2023) essa metodologia articula os resultados de cada instrumento e os coloca em relação nas análises, o que permite a imersão da(o) pesquisadora/pesquisador nos significados presentes nas entrelinhas do contexto de produção simbólica.

Essa estratégia implicou o uso combinado de instrumentos quantitativos e qualitativos, entre eles os questionários diagnósticos, os roteiros de observação durante as exposições, as produções simbólicas elaboradas pelas(os) discentes (frases e cartas) e as rodas de diálogos realizadas após as atividades. As informações provenientes desses diferentes instrumentos foram comparadas e articuladas na análise dos resultados, permitindo que

emergissem múltiplas camadas de compreensão: cognitiva (interpretação de conceitos), afetiva (reações emocionais às narrativas), discursiva (formulação de argumentos) e crítica (posicionamentos sobre identidade, interseccionalidade, racismo e poder).

Esse procedimento metodológico ampliou a possibilidade interpretativa da pesquisa, fortalecendo as conclusões referentes à formação de um letramento histórico crítico e antirracista no contexto analisado.

As eletivas em História, como já discutidas anteriormente, configuram espaços privilegiados para explorar temas específicos de maneira aprofundada, favorecendo o desenvolvimento de habilidades críticas, a ampliação do repertório cultural e a construção de identidades plurais. Partindo dessa premissa, este capítulo demonstra como a eletiva pode ser planejada para abordar relações de identidade, poder e representação sob uma perspectiva interseccional e antirracista, ao mesmo tempo em que discute os desafios e as potencialidades de sua implementação.

A estrutura deste capítulo desenvolve-se em dois eixos. No primeiro (3.1) apresentam-se as metodologias de escuta e os resultados da pesquisa de campo realizada com estudantes da E.E.E.F.M. Professora Placídia Cardoso, localizada no bairro Jurunas (Belém/PA). Essas percepções discentes fornecem subsídios teórico-práticos para a construção da eletiva. No segundo eixo (3.2) detalha-se a disciplina “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”, que constitui o produto educacional desta dissertação, articulando ementa, objetivos, conteúdos, metodologias e sistema de avaliação.

4.1 METODOLOGIAS E PERSPECTIVAS DE DISCENTES SOBRE O USO DE DOCUMENTÁRIOS NAS AULAS DE HISTÓRIA

A concepção da disciplina “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo” fundamenta-se em uma escuta qualificada das vozes estudantis da E.E.E.F.M. Professora Placídia Cardoso, escola situada no bairro Jurunas, periferia de Belém, com a turma do 1 ano do ensino médio. O regime de tempo integral, por sua flexibilidade curricular, mostra-se propício à incorporação de componentes eletivos que dialoguem diretamente com o cotidiano discente.

Para compreender como os/as estudantes se relacionam com narrativas audiovisuais de cunho interseccional e antirracista, a pesquisa de campo mobilizou uma triangulação metodológica composta por:

- a) questionários diagnósticos aplicados antes das atividades;

b) roteiros de observação preenchidos durante a exibição de dois documentários-chave “De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar” (2021) e “Mulheres Negras: Projetos de Mundo” (2016);

c) rodas de diálogo configuradas com o grupos de estudantes, após cada sessão;

d) momentos de produção simbólica, se referindo às formas pelas quais discentes expressam sentidos, representações e valores em relação às atividades.

Essa estratégia combinou dados quantitativos básicos (perfil dos participantes, frequência de respostas) a um conjunto expressivo de narrativas e percepções qualitativas, revelando sentimentos, expectativas e tensões que emergem diante das imagens em movimento.

Assim, serão descritos os encontros dedicados à discussão e à operacionalização de propostas antirracistas e interseccionais no ambiente escolar, com foco especial na utilização de documentários em sala de aula. O objetivo é evidenciar como essa disciplina poderia se estruturar, indicando caminhos metodológicos e pedagógicos. Ressalta-se que muitas das propostas realizadas nos encontros que serão apresentados encontram-se organizadas e sistematizadas na disciplina eletiva, a qual poderá ser aplicada e adaptada em outros contextos escolares.

Descrição do primeiro encontro

A aplicação das atividades ocorreu entre o final de agosto e o início de setembro de 2025, distribuída em três encontros, cada um com duração de duas horas/aula. A turma possui regularmente 20 estudantes matriculados, entretanto, a frequência às aulas revelou-se reduzida: participaram 9 alunos(as) no primeiro encontro, 11 no segundo e 10 no terceiro encontro.

Figura 18 - Registro do primeiro encontro com a turma do 1 ano da EEFM Professora Placídia Cardoso



Fonte: Acervo pessoal.

A primeira aula da disciplina, com duração de 1h30min, foi dedicada a um diagnóstico inicial e à introdução de conceitos fundamentais. Após a apresentação da proposta e dos objetivos, aplicou-se um questionário anônimo e uma atividade de associação livre para mapear as percepções das(os) estudantes sobre racismo, discriminação e antirracismo. Em seguida, foram discutidos conceitos-chave, com exemplos do cotidiano e da mídia, e analisadas propagandas publicitárias para refletir sobre representações e estereótipos.

Durante cada atividade, foi utilizada uma Ficha de Observação Participante, estruturada em categorias que abarcam desde a caracterização do ambiente e dinâmica dos participantes, até o registro das reações e comportamentos dos alunos diante dos temas discutidos (racismo, interseccionalidade, engajamento etc.). Além disso, o instrumento permitiu a anotação de citações diretas, descrição detalhada de acontecimentos relevantes e reflexões preliminares da pesquisadora. Esse roteiro garantiu a sistematização e uma melhor organização de registros, possibilitando análises mais consistentes sobre o comportamento dos estudantes nas aulas, conforme modelo apresentado na Ficha de Observação Participante- Apêndice A.

No primeiro encontro, antes da realização das atividades previstas, aplicou-se uma ficha diagnóstica (conforme *Ficha Diagnóstica – Apêndice B*) com o objetivo de levantar

informações sobre o perfil da turma e seus conhecimentos prévios acerca das temáticas em debate. O instrumento contemplou aspectos demográficos, a autoidentificação racial dos(as) estudantes e suas concepções sobre racismo, interseccionalidade e movimento antirracista. Os dados revelaram que a maioria tinha entre 15 e 16 anos, com equilíbrio de gênero, diversidade racial (brancos, pardos e negros) e casos de não autoidentificação.

A sala de aula, que aconteceu a atividade, era um espaço amplo dotado de muitas cadeiras, onde as(os) estudantes organizaram-se preferencialmente nas laterais e na parte de trás, mantendo-se essa configuração nos demais encontros. Cada participante ocupou o lugar em que se sentia mais confortável. Os recursos utilizados foram um notebook, conectado a um data show e a caixas de som pessoais, visto que o equipamento da escola estava indisponível em razão do uso por outros docentes, evidenciando uma problemática recorrente relacionada à infraestrutura.

A atmosfera no início da atividade refletia certo cansaço da turma, pois as aulas ocorreram no período de 14h50 às 16h30, logo após o intervalo. Em termos de dinâmicas, os(as) alunos(as) mantiveram-se em grupos previamente formados, característica igualmente observada nos demais dias.

Durante a explanação dos conceitos de racismo, raça, branquitude e antirracismo, as(os) estudantes trocaram olhares significativos, especialmente na discussão acerca de “racismo recreativo”, sugerindo lembranças de experiências vividas nesse sentido. O mesmo ocorreu quando foram exibidas propagandas racistas: os olhares trocados e expressões faciais revelaram sinais de reflexão e desconforto. Essa interpretação foi confirmada pela fala de um dos alunos, que relatou já ter vivido uma situação em Santa Catarina, quando sua professora afirmou acreditar em “racismo reverso”. O estudante, que se autodeclara pardo, teria então rebatido: *“brancos não foram escravizados por serem brancos”*.

Antes da apresentação dos documentários, foi proposta uma atividade de análise de propagandas midiáticas, considerando que a mídia desempenha papel ambíguo e pode tanto combater, reproduzir, quanto ampliar formas de racismo e estereótipos. Nessa atividade, as(os) estudantes evidenciaram capacidade crítica ao reconhecer a persistência de representações racistas e sexistas. Destacaram, por exemplo, como as imagens da boneca Barbie evocam padrões de beleza centrados em corpos brancos, loiros e magros, ao passo que perceberam a intencionalidade em campanhas alternativas que buscavam propor Barbies de diferentes etnias e corpos, como mostrados na seguinte figura.

Figura 19- Representações de diferentes bonecas Barbies



Fonte: <https://blogmaniadebrincar.com.br/barbie-colecao/>

Na discussão sobre a propaganda da marca Dove, de 2017, dois alunos observaram que a mensagem implícita associava mulheres negras à sujeira, reforçando a ideia de que a “limpeza” resultaria em embranquecimento. Essa leitura pode ser compreendida à luz do que Cida Bento (2022) denomina *pacto narcísico da branquitude*, um acordo coletivo na sociedade que estabelece o branco como parâmetro de beleza, pureza e humanidade. Nesse sentido, a lógica publicitária expressa um imaginário social que naturaliza a branquitude como destino desejável e padrão a ser atingido, ao mesmo tempo em que inferioriza e degrada corpos negros, como apresentado na figura a seguir:

Figura 20- Propaganda Dove, 2017.



Fonte: <https://veja.abril.com.br/economia/dove-se-desculpa-por-propaganda-acusada-de-racismo/>

A leitura das(os) alunas(os) dialoga com críticas de bell hooks em *Olhares Negros: raça e representação* (2019), onde a autora evidencia como a mídia historicamente reiterou construções racistas e sexistas sobre os corpos femininos negros, ora reduzidos a objetos de controle, ora exibidos de forma estereotipada, sustentando sistemas de poder que naturalizam desigualdades. Nesse sentido, as percepções discentes reafirmam a atualidade das reflexões de hooks acerca da representação como espaço de disputa política e simbólica. Assim, após as atividades descritas, foi pedido para que as(os) discentes elaborassem uma frase de caráter antirracista para que pudessem ser compartilhadas no ambiente escolar.

Descrição do segundo encontro

Na segunda aula (1h30min), o foco foi a introdução ao conceito de interseccionalidade. Após breve retomada dos conteúdos da aula anterior, apresentou-se a definição proposta por Kimberlé Crenshaw, articulada a uma dinâmica coletiva (“Eu sou...”) que estimulou a reflexão sobre identidades. Em seguida, foram exibidos trechos do documentário *O lugar da menina negra no espaço escolar*, gerando debate sobre os desafios enfrentados por meninas negras no cotidiano escolar, suas estratégias de resistência e sentidos de pertencimento.

O segundo encontro contou com a participação de 11 adolescentes (5 meninas e 6 meninos), além da professora na função de mediação. A atividade iniciou-se com a apresentação das frases elaboradas pelos(as) alunos(as) ao final do primeiro encontro, produção simbólica que buscava sintetizar mensagens antirracistas a serem expostas no ambiente escolar. Entre os enunciados produzidos, destacam-se:

“Se você não vive o racismo, apenas reconheça e apoie quem sofre” (Djair);

“A cor da pele não define caráter, inteligência ou valor” (Bryan);

“A pessoa que comete racismo não sente, mas quem o sofre sim” (Antony);

“‘Piada’ racista não tem graça, tem violência” (Adria).

Ainda que iniciais e direcionadas ao plano interpessoal, essas construções revelaram sensibilidade e empatia, ao reconhecer tanto a gravidade simbólica das práticas racistas quanto os danos emocionais causados às vítimas. Sob uma perspectiva pedagógica, tais produções funcionaram como exercício de palavra e ação, aproximando-se da concepção freireana de linguagem como prática de transformação (FREIRE, 1987), ao qual se discute que ao se produzir um conhecimento, isso gera um compromisso com a transformação da realidade, pois a palavra assume a dimensão de ação.

moral e afetiva do fenômeno, sem conexão explícita com dimensões estruturais. O silêncio que se seguiu à problematização da questão revela o desconforto e, ao mesmo tempo, a abertura a uma tomada de consciência inicial. Conforme podemos avaliar na figura a seguir.

Figura 22- Nuvem de palavras construída a partir de dados fornecidos pelas(os) alunas(os) sobre o tema Racismo



Fonte: Respostas das(os) discentes a diagnose. Elaborado pela autora.

Outra nuvem de palavras que optei por construir junto aos(as) discentes foi a respeito de suas percepções sobre a escola, considerando que esse é o espaço em que passam grande parte do seu dia. O objetivo foi registrar, a partir das respostas da aula anterior, como os(as) estudantes significam esse ambiente, resultando na nuvem apresentada na figura a seguir.

Figura 23- Nuvem de palavras construída a partir de dados fornecidas pelas(os) alunas(os) sobre o tema escola



Fonte: Respostas das(os) discentes a diagnose. Elaboração própria

Em relação à escola, as palavras mais frequentes remeteram a experiências cotidianas presentes: “merenda”, “lanche”, “educação física”, reforçando a percepção imediata do espaço escolar, mais como lugar de sociabilidade do que como projeto de futuro. A recorrência da educação física evidencia que atividades de caráter mais prático e dinâmico são mais valorizadas pelos adolescentes, em contrapartida ao modelo de aula tradicional centrado na transmissão de conteúdos.

Nesse sentido, é possível estabelecer diálogo com bell hooks (2017), quando defende que a escola deve se constituir em um espaço de prazer na aprendizagem, capaz de engajar os sujeitos e provocar rupturas com práticas pedagógicas meramente reprodutivas. Também Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do oprimido*, problematiza a educação bancária e propõe uma pedagogia voltada ao diálogo e à conscientização, ressaltando que somente uma educação crítica pode romper com a visão limitada e funcional da escola, transformando-a em espaço de emancipação e de formação de sujeitos históricos.

Após a apresentação das nuvens de palavras, foi realizada a explicação introdutória do conceito de interseccionalidade, apresentada metaforicamente como um “cruzamento”, de modo a facilitar a compreensão discente. Em seguida, propôs-se a atividade prática “*Eu sou*”, na qual cada estudante foi orientado, em silêncio, a refletir sobre as três ou quatro identidades mais importantes que o definem no momento, considerando os desafios que surgem desses cruzamentos.

Posteriormente, os alunos e alunas foram convidados a completar a frase: “*Eu sou...*” a partir dessas dimensões. As(Os) 10 participantes realizaram o exercício de autoidentificação, trazendo aspectos relacionados à raça, gênero, classe e território. Os relatos

revelaram maior clareza do que no diagnóstico inicial, como nos exemplos: “*menino, pardo, morador de periferia, classe média*”; “*menina, negra, estudante, pobre*”, “*menino, pardo, morador do Jurunas e pobre*”.

Um dado significativo foi que todos se reconheceram como moradores da periferia, fortalecendo o eixo territorial como elemento estruturante na construção de suas identidades. Esse exercício encontra respaldos reflexões de Grada Kilomba (2019) acerca das identidades que foram subalternizadas, nas quais o espaço e a vivência cotidiana tornam-se componentes indissociáveis das marcas de raça e classe.

Um exemplo emblemático emergiu dessa discussão durante a roda de diálogo: um aluno branco relatou episódio recente em que, ao entrar na escola acompanhado de colegas negros usando casacos sobre o uniforme, apenas o amigo negro fora questionado e obrigado a mostrar a vestimenta. A comparação espontânea feita pelo aluno branco. “eu não fui abordado” manifesta a consciência incipiente do privilégio de branquitude (Bento, 2022). Ao tornar visível essa assimetria, o episódio materializa a crítica de bell hooks (2017) à neutralidade da escola, demonstrando que a instituição reproduz hierarquias de poder.

Tal situação também remete ao que afirma Bárbara Carine (2023) em *Como ser um educador antirracista*, ao defender que o compromisso com o antirracismo deve atravessar toda a instituição escolar, envolvendo não apenas docentes, mas também gestoras(es), funcionárias(os) e demais profissionais da comunidade educativa, de modo que todos compreendam o racismo e atuem ativamente em seu enfrentamento.

Após a roda de diálogos, os(as) estudantes assistiram a trechos do documentário “*De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar*”, com apoio de um roteiro de observação (conforme *Apêndice- C*) previamente estabelecido. Esse roteiro foi elaborado com base no conceito de letramento histórico, orientando que as(os) alunas(os) assumam uma postura crítica diante das narrativas e dos sujeitos representados. Para tanto, o instrumento previa categorias de atenção específicas, como, diretamente relacionadas às dimensões do **letramento histórico** (SEIXAS; MORTON, 2013), cujo objetivo é orientar as(os) estudantes na análise crítica de narrativas e evidências históricas:

- **Compreensão do contexto e dos espaços:** observar onde e como as situações retratadas se desenvolvem, estimulando a habilidade de **contextualização histórica**, essencial para não analisar os fatos de forma isolada.
- **Relações sociais e posições de fala:** identificar quem fala mais, quem silencia e como os diferentes sujeitos interagem, promovendo a **análise da perspectiva histórica**, ao reconhecer que diferentes grupos experimentam os eventos de modos distintos.

Ao direcionar o olhar discente para tais aspectos, o roteiro de observação não apenas sistematizou os registros, mas também funcionou como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da consciência crítica. Essa metodologia possibilitou que as(os) estudantes percebessem o documentário para além de sua dimensão meramente informativa, reconhecendo-o como um campo de disputa de sentidos sobre identidades, racismo e interseccionalidade.

O encontro foi finalizado com a exibição integral dos trechos do documentário selecionado e com a entrega do roteiro de observação, que orientará a continuidade das análises nos próximos momentos da pesquisa.

Terceiro encontro

O terceiro encontro (1h20min) teve como eixo o documentário *Mulheres Negras: Projetos de Mundo*, mas como aconteceu nos encontros anteriores foi apresentado um panorama sobre os dados formados a partir das discussões realizadas. Os dados mostraram que as(os) discentes conseguiram compreender a importância do documentário, correlacionando com a realidade vivenciada por elas(es).

Figura 24- Slide apresentado as(aos) discentes com os dados construídos a partir de suas respostas, na aula anterior, acerca do documentário "De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar".



DOCUMENTÁRIO ASSISTIDO

- Vários de vocês apontaram que os depoimentos emocionantes foram “o que tornou a mensagem mais forte”.
- Muitos associaram os depoimentos a consequências como sofrimento, mágoa, depressão e desvalorização.
- Vários perceberam que o racismo “persiste” e conecta passado e presente

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados do questionário indicam que as(os) estudantes, ao refletirem sobre o documentário, mobilizaram dimensões centrais do letramento histórico, ainda que em estágio

inicial. As menções a documentos oficiais, fotos antigas, pinturas e depoimentos revelam que compreenderam a importância das evidências históricas para a construção do conhecimento.

Da mesma forma, ao apontarem que o racismo “persiste” e “continua nas escolas” ou que “vem desde a estrutura que formou a nação brasileira”, demonstraram operar com a noção de continuidade histórica e com explicações de causa e consequência, como “*o racismo vem desde a estrutura que formou a nação brasileira*” (Bryan). Djair disse: “*o racismo continua nas escolas*”. A ênfase nos sentimentos de indignação, tristeza e empatia indica atribuição de significância histórica ao tema, isto é, reconhecer sua relevância para o presente.

Além disso, ao valorizar o protagonismo das meninas negras como “*do nosso meio*”, os(as) discentes evidenciam percepção da perspectiva e agência histórica de sujeitos historicamente silenciados. Portanto, observa-se que a proposta pedagógica favoreceu o desenvolvimento de competências próprias do letramento histórico, articulando emoção, crítica social e compreensão histórica, ainda que de forma preliminar, mas promissora para etapas mais avançadas de análise.

É válido ressaltar que ainda houve respostas incompletas ou em branco em algumas questões. Isso mostra que o processo está em andamento e que nem todos ainda conseguem elaborar reflexões sistemáticas sobre o que propusemos ou que se sentem motivadas(os) a participarem da atividade.

Nesse último encontro, como podemos conferir na Figura, X contamos com a presença de 10 estudantes estas (es) assistiram integralmente ao documentário *Mulheres Negras: Projetos de Mundo* (2016), munidos desta vez de um roteiro de observação simplificado (Ver apêndice C), concebido para favorecer respostas mais concisas e reflexivas. O instrumento, além de questões sobre personagens e emoções, buscava instigar os(as) discentes a se posicionarem criticamente acerca da relevância das narrativas das mulheres negras e da sua relação com a realidade social e escolar.

Figura 25- Alunas(os) assistindo ao documentário “Mulheres negras: Projetos de Mundo”



Fonte: Acervo pessoal.

As respostas registradas revelaram padrões comuns e percepções importantes. Entre os aspectos mais recorrentes, nota-se a identificação da centralidade das mulheres negras como protagonistas da narrativa e o reconhecimento de suas múltiplas experiências: trajetória profissional, discriminação cotidiana, racismo institucional, silenciamentos e formas de resistência. Várias respostas destacaram emoções de indignação e raiva, como também de orgulho e admiração, evidenciando que os relatos despertaram tanto empatia quanto reflexão crítica.

Alguns estudantes enfatizaram as falas sobre a negação de oportunidades de emprego em razão da cor da pele e do corpo, enquanto outros destacaram situações de violência simbólica. As cenas destacadas, discriminação no mercado de trabalho, violência policial e fome podem ser entendidas como evidências históricas (Seixas; Morton, 2013), a partir das quais as(os) estudantes constroem interpretações críticas, exercitando a conexão entre passado e presente.

Nesse sentido, a resposta de um aluno é bastante significativa: *“Ela não colocava foto no currículo por ser negra e gorda”* (Djair). Ao mobilizar esse episódio, o estudante não apenas apreende o relato do documentário, mas o transforma em referência analítica sobre racismo estrutural no mercado de trabalho, reconhecendo sua permanência no cotidiano atual.

Na seção da ficha de orientação, ao responderem à questão sobre cenas, imagens ou frases que as(os) marcaram, as(os) estudantes destacaram a referência à escritora Carolina

Maria de Jesus, especialmente sua afirmação acerca da fome: *“Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer”* (MULHERES NEGRAS: PROJETOS DE MUNDO, 2016, 07min45s). Esse apontamento evidencia como o documentário, ao recorrer a diferentes recursos narrativos, reforça o valor da obra e a potência do que se busca transmitir, a ponto de tal estratégia ser identificada e ressaltada pelas(os) discentes em suas percepções.

A roda de diálogo subsequente foi igualmente significativa. Quando questionados sobre o que essas mulheres revelam sobre o Brasil que não aparece nos livros didáticos, as(os) estudantes observaram que, quando lembram, esses materiais retratam pessoas negras apenas na condição de escravizados, raramente enfocando mulheres negras como sujeitos históricos. A única referência recordada foi a de Dandara, o que reforça a invisibilização dessas vozes no currículo. Assim, as(os) alunas(os) reconheceram que o documentário amplia o repertório histórico ao evidenciar protagonismos e narrativas silenciadas, apontando para a necessidade de uma abordagem mais crítica e com perspectiva decolonial.

Outro ponto relevante foi a forma como as(os) estudantes relacionaram as falas do documentário ao seu próprio cotidiano escolar e comunitário. Foram recorrentes as percepções de que o racismo permanece “instalado na cabeça das pessoas”, que mulheres negras ainda enfrentam preconceito na escola e no mercado de trabalho, e que “os privilégios não são igualmente distribuídos”.

Na atividade final, solicitou-se que as(os) estudantes escrevessem mensagens ou cartas dirigidas às entrevistadas que mais lhes chamaram a atenção. A proposta visava consolidar o exercício da dimensão ética (SEIXAS; MORTON, 2013), possibilitando a expressão de sentimentos de solidariedade, respeito e admiração, além de promover a reflexão sobre como os depoimentos impactaram suas compreensões acerca do racismo, do antirracismo e do papel das mulheres negras na sociedade.

Tal prática revelou, ainda, o exercício do protagonismo juvenil, evidenciado pela autoria das produções e em consonância com as orientações do Documento Curricular do Estado do Pará (2021), que incentiva a formação de sujeitos ativos, críticos e engajados na transformação social. As orientações dessa atividade encontram-se registradas na figura a seguir.

Figura 26- Orientações para a produção simbólica- Carta destinada às mulheres assistidas no documentário: Mulheres Negras: Projetos de mundo (2016)

Escolha uma das entrevistadas que mais chamou sua atenção e escreva uma mensagem ou carta curta para ela.

Na sua mensagem, você pode:

1. Comentar o que mais te impactou no relato dela.
2. Expressar seus sentimentos (solidariedade, admiração, respeito).
3. Relacionar a fala dela com questões que discutimos em sala sobre interseccionalidade e antirracismo.
4. Dizer de que forma o depoimento ajudou você a pensar diferente sobre o racismo e o papel das mulheres negras na sociedade.

Fonte: Elaboração própria.

As cartas escritas pelas(os) estudantes revelaram-se como manifestações de apoio e reconhecimento ao enfrentamento cotidiano vivido por mulheres negras em suas trajetórias. Nessas produções, as alunas e alunos as reconhecem como essas mulheres que, mesmo diante de dificuldades, conseguiram resistir e vencer. As mensagens expressam admiração, solidariedade e respeito pelas lutas e histórias narradas, ressaltando a importância de sempre lutar pelos próprios objetivos.

Entre as mensagens destaco, integralmente de uma aluna:

“Carta aberta para todas as Mulheres

Para todas as mulheres que apareceram nesse documentário, tem o meu total apoio, respeito e admiração a cada uma de vocês, por serem fortes, por não desistirem dos seus direitos. Apenas queria levantar ainda o fato de vocês quererem ser vistas pelo mundo como realmente são, e isso me ajudou a pensar, que nada é impossível a não ser que você não lute por aquilo, ainda mais quando aquilo é seu direito. (Aluna do 1º ano, Sophya.F)”

A carta da estudante Sophya.F, do 1º ano, demonstra não apenas admiração e respeito pelas mulheres retratadas, como também um processo de reflexão crítica sobre a luta por direitos e a necessidade de não desistir diante das dificuldades. Em outra carta, desta vez um menino diz:

“Que a discriminacao, racismo, machismo e tantos outros preconceitos não venham deixar morrer os sonhos e a beleza que há em ti. Suas falas hoje, foram gigantescas e que o homem, o homem branco, não venha roubar o seu espaço, e nem o seu lugar de fala. Que sua voz, grite mais alto que os julgamentos, que suas letras impactam e

inspirem tantas e tantas mulheres que estão na mesma situação. Preta Rara, você não é rara apenas no nome, mas no seu coração, corpo, alma e cabelo. Em toda essência de mulher empoderada. ((Aluna do 1º ano, Brayan.H))”

A carta do estudante Brayan.H, do 1º ano, demonstra uma leitura sensível e crítica acerca das múltiplas formas de opressão que atravessam a vida das mulheres negras. Ao reconhecer a presença do racismo, do machismo e de outras discriminações, o estudante evidencia uma consciência interseccional, ressaltando ainda a importância da representatividade e do direito ao lugar de fala. Tal compreensão dialoga com a reflexão de Ribeiro (2017), ao afirmar que o lugar de fala é um instrumento político e epistêmico fundamental para legitimar as vozes historicamente silenciadas.

Esse exercício evidenciou como o documentário, mediado por um roteiro de observação crítico, extrapolou a dimensão informativa e mobilizou os(as) estudantes a estabelecerem uma relação dialógica com as narrativas das mulheres entrevistadas. A carta de Sophya, por exemplo, expressa não apenas admiração e solidariedade, mas também um deslocamento de perspectiva, ao reconhecer que a luta das mulheres negras inspira a compreensão de que os direitos devem ser conquistados e que desistir não é uma alternativa.

A análise dos registros resultou na constatação de que as práticas desenvolvidas, sobretudo o uso crítico de documentários interseccionais e antirracistas, favoreceram a ampliação do repertório discente, despertando tanto dimensões emocionais quanto críticas. Ao reconhecerem as mulheres negras como protagonistas de suas próprias histórias e relacionarem tais narrativas a situações cotidianas na escola, no trabalho e na comunidade, os(as) estudantes exercitaram competências centrais do letramento histórico como a análise de evidências e a atribuição de significância ao passado no presente.

Além disso, as cartas e produções simbólicas demonstraram que o envolvimento discente extrapolou a dimensão cognitiva, possibilitando experiências de protagonismo juvenil e de engajamento, por ao mesmo tempo fazerem conexões com suas vivências e as dimensões políticas apresentadas.

Nesse sentido, a experiência pedagógica analisada evidencia tanto os desafios (respostas incompletas, falta de atenção em alguns momentos, interpretações ainda iniciais e moralizantes do racismo) quanto às possibilidades concretas de um ensino de História, capaz de dialogar com a realidade dessas juventudes.

Os resultados dialogam com as proposições de hooks (2013), ao ensejar uma pedagogia engajada na valorização das identidades que foram subalternizadas, e com Ribeiro

(2019), que enfatiza a urgência de práticas antirracistas no sistema educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, alinham-se às discussões sobre letramento visual e interdisciplinaridade apresentadas no Capítulo 2, reforçando o potencial transformador do documentário como ferramenta de leitura histórica crítica.

Em síntese, as percepções discentes constituem não apenas um diagnóstico, mas a base legitimadora da disciplina “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”. Importa destacar também que tais percepções e experiências ganham ainda mais legitimidade à luz da legislação educacional, já discutida no Capítulo 1. A Lei Federal nº 10.639/2003 e a Lei Estadual nº 9.341/2021, no Pará, instituem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constituindo-se como marcos fundamentais para práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. Mais recentemente, a Lei nº 14.986/2024 introduziu alteração significativa na LDB (Lei nº 9.394/1996), ao determinar a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas. Essas normativas, já contextualizadas anteriormente, reforçam e fundamentam a proposta da disciplina, cujo desenho pedagógico será apresentado na subseção seguinte.

4.2 “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”: Proposta de Disciplina Eletiva

A partir das análises realizadas nos encontros experimentais, consolidou-se a necessidade de sistematizar as práticas pedagógicas em uma proposta curricular eletiva que amplie e aprofunde as discussões sobre identidade, interseccionalidade e antirracismo no Ensino Médio. A disciplina “Histórias Plurais” constitui o produto educacional desta dissertação, concebida para o Ensino Médio em Tempo Integral como resposta às lacunas curriculares identificadas no Capítulo 1 e às potencialidades do uso de documentários discutidas no Capítulo 2. Ela nasce, sobretudo, das vozes discentes analisadas na seção anterior (3.1), que evidenciaram a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, representativas e interseccionais.

Seu objetivo é oferecer às (aos) estudantes um espaço de reflexão e produção de conhecimento no qual possam analisar diferentes narrativas históricas, questionar estereótipos, reconhecer silenciamentos e valorizar a diversidade de sujeitos que constituem o passado e o presente. Ao integrar documentários, rodas de diálogo, produções simbólicas e atividades colaborativas, a disciplina busca estimular o desenvolvimento de uma postura crítica diante das desigualdades e dos conflitos sociais.

A proposta dialoga diretamente com as diretrizes do Caderno de Eletivas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Estado do Pará (2025), com sua estrutura organizada em consonância com as propostas de Paulo Freire (1987) sobre a pedagogia crítica, de bell hooks (2017) sobre o ensino que transgride e envolve afetividade, e com as reflexões das intelectuais negras latino-americanas, como Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2003) e Grada Kilomba (2019), que ressaltam a urgência de inserir epistemologias negras no centro das práticas educativas, além dos conceitos do letramento histórico como prática operacional para se e efetivar o conhecimento histórico dos assuntos tratados

Mais do que uma proposta pontual, configura-se como um manual pedagógico replicável, passível de aplicação ou adaptação pelas/por professoras(es) em diferentes contextos do Ensino Médio(Ver apêndice- E). Trata-se, portanto, de um recurso didático elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo e em diálogo com referenciais teóricos. Sua principal característica é a flexibilidade: embora tenha sido concebida no contexto específico da E.E.E.F.M. Professora Placídia Cardoso, a proposta pode ser apropriada por docentes de diferentes escolas que desejem trabalhar a História sob uma perspectiva interseccional e antirracista.

Dessa forma, a disciplina “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”: Proposta de Disciplina Eletiva cumpre duas premissas centrais. A primeira consiste em responder às demandas locais da comunidade investigada, oferecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. A segunda refere-se à contribuição ao campo do Ensino de História, por meio da disponibilização de um produto educacional aplicável, testável e adaptável à realidade de outros(as) profissionais da educação.

A então disciplina foi elaborada em conformidade com as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) para o Ensino Médio em tempo integral. Sua apresentação está organizada em duas partes principais: a primeira com uma Apresentação Estruturada, que detalha os elementos pedagógicos e conceituais que a orientam; e a segunda, um Quadro-Síntese da Situação de Aprendizagem, que resume a proposta de forma concisa, seguindo o modelo padrão dos cadernos de eletivas do estado.

Cabe ressaltar que a versão integral dos materiais utilizados na disciplina encontra-se disponível nos apêndices desta pesquisa, onde estão organizados os planos de aula (Ver apêndice- F), os roteiros de observação e os instrumentos de avaliação. Esse conjunto compõe um manual pedagógico replicável, que pode servir de referência para outros(as) docentes interessados(as) em implementar práticas semelhantes no Ensino de História. Cada atividade é

trabalhada a partir da combinação entre documentários, textos de apoio e atividades de sistematização crítica, de modo a desenvolver o letramento histórico e visual dos estudantes.

4.2.1 APRESENTAÇÃO ESTRUTURADA DA DISCIPLINA

Título da Eletiva

Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo

Apresentação

A eletiva **“Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”** busca articular teoria e prática no Ensino de História, ampliando os debates sobre identidades, representações e desigualdades sociais no contexto da escola de tempo integral. Partindo do uso de documentários, da análise crítica da mídia e de produções simbólicas elaboradas pelos(as) estudantes, a disciplina propõe problematizar silêncios curriculares, estimular o letramento histórico e desenvolver práticas interseccionais e antirracistas que dialoguem com a realidade das juventudes amazônicas.

Seu princípio orientador é a valorização do protagonismo estudantil, possibilitando que as(os) jovens assumam papel ativo na construção do conhecimento, por meio da análise crítica de produções audiovisuais, articuladas a outras fontes históricas e a experiências locais. Ao promover o contato com narrativas que abordam relações entre raça, gênero, classe e território, busca-se fomentar reflexões sobre identidade, poder e representação, incentivando a produção de leituras plurais e críticas acerca da História.

Expectativas de Aprendizagem

- Reconhecer vozes historicamente silenciadas e problematizar estereótipos.
- Desenvolver competências do letramento histórico (análise de evidências, perspectiva, dimensão ética, mudança e continuidade e significância histórica).
- Relacionar narrativas audiovisuais, a partir do uso de documentários, com experiências vividas no território escolar e comunitário.
- Exercitar protagonismo discente em práticas antirracistas.

Objetivos

Geral

Promover a formação crítica das(os) estudantes, a partir de experiências interseccionais e

antirracistas no Ensino de História, com apoio de documentários e outras fontes culturais, de modo a estimular autonomia e engajamento político-pedagógico.

Específicos

- Analisar documentários de forma crítica, por meio de roteiros de observação, relacionando-os ao cotidiano escolar e à sociedade.
- Compreender os conceitos de racismo, antirracismo e interseccionalidade a partir das experiências de mulheres negras e de diferentes sujeitos históricos.
- Refletir sobre o lugar da menina negra na escola e os projetos de mundo das mulheres negras, valorizando seu protagonismo.
- Identificar permanências e continuidades do racismo estrutural e institucional.
- Desenvolver a dimensão ética, pensamento crítico e capacidade de argumentação sobre desigualdades e justiça social.
- Estimular processos criativos e colaborativos, transformando reflexões em produções simbólicas (cartas, relatos, slogans, murais, peças digitais) e em ações de intervenção no espaço escolar.

Princípios Curriculares Norteadores

- Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo
- Interdisciplinaridade e contextualização no processo de ensino-aprendizagem

Eixos Estruturantes (BNCC – Ensino Médio)

- **Investigação científica:** análise crítica de fontes audiovisuais e publicitárias.
- **Processos criativos:** elaboração de frases, cartas e mural antirracista.
- **Mediação e intervenção sociocultural:** rodas de diálogo e debate sobre práticas racistas e antirracistas na escola e comunidade.
- **Empreendedorismo:** protagonismo juvenil e autoria de intervenções coletivas no espaço escolar.

Carga Horária

40h (1 semestre letivo)

Área do Conhecimento

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Categoria de Área

História

Competências Específicas da Área (BNCC/CHSA)

- Competência de área 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos.
- Competência de área 5 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidades (BNCC/História – adaptadas)

- EM13CHS502) – Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
- (EM13CHS503). Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
- (EM13CHS507). Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Objetos do Conhecimento

- Representações e silêncios na história escolar.
- Racismo, antirracismo e branquitude.
- Interseccionalidade (raça, gênero, classe e território).
- Narrativas interseccionais e decoloniais no audiovisual.
- As representações simbólicas sobre gênero nas Ciências Humanas;
- Cultura e relações de poder.
- Identidade e Diferença
- Produções simbólicas como práticas pedagógicas.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

CARINE, Bárbara Carine Soares Pinheiro. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Seguinte, 2022.

De que cor eu sou? O lugar da menina negra no ensino de História. Direção: Neil York. Produção: Caroline Barroso Miranda. Brasil, 2020. Produto didático resultante de dissertação de mestrado profissional em ensino de história.

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

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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

Mulheres Negras: Projetos de Mundo. Direção: Day Rodrigues e Lucas Ogasawara. Produção: Day Rodrigues. Brasil, 2016. (25 min).

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six: historical thinking concepts.** Toronto: Nelson Education, 2013.

O Quadro Síntese da eletiva apresenta de forma condensada e padronizada os principais elementos da disciplina, em formato de tabela, destacando público-alvo, objetivos, metodologia, avaliação e cronograma. Enquanto a apresentação estruturada explicita o “porquê” e o “como” da proposta, o Quadro-Síntese cumpre a função de orientar sua operacionalização prática, servindo como guia rápido para professoras(es). Assim segue o modelo a seguir:

QUADRO 4- SÍNTESE DA PROPOSTA DE SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA A ELETIVA: *Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo*

Título da Eletiva	Histórias Plurais – Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo
Situação de Aprendizagem	A eletiva articula práticas com documentários, rodas de diálogo, análise da mídia e produções simbólicas para refletir sobre racismo, interseccionalidade e identidade, mobilizando protagonismo juvenil.
Princípios Curriculares Norteadores	Interdisciplinaridade e Contextualização no Processo de Aprendizagem. Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo.
Eixos Estruturantes (BNCC/EM)	Investigação científica; Processos criativos; Mediação e intervenção sociocultural; Empreendedorismo.
Público-Alvo	Estudantes do ciclo da juventude
Objetivos	Desenvolver postura crítica frente a silenciamentos históricos; valorizar vozes negras e periféricas; estimular a dimensão ética e o reconhecimento das perspectivas históricas; mobilizar produções simbólicas de caráter antirracista.
Metodologia	Serão realizadas rodas de conversa, debates orientados e grupos focais como espaços de escuta e reflexão coletiva. O trabalho com documentários (<i>De que cor eu sou?</i> e <i>Mulheres Negras: Projetos de Mundo</i>) envolverá tanto a exibição quanto a análise crítica , apoiadas por roteiros de observação que favoreçam o desenvolvimento do letramento histórico. Complementarmente, os(as) estudantes produzirão atividades de escrita reflexiva , como diários, cartas e relatos de experiência, e produções simbólicas (frases, murais e slogans antirracistas). Por fim, serão incentivados projetos colaborativos de intervenção escolar, como campanhas, mostras e exposições, de modo a ampliar o protagonismo juvenil e socializar os resultados da eletiva junto à comunidade.
Avaliação	A avaliação deve ser processual, reflexiva e formativa, considerando as dimensões: conceitual,

	procedimental, atitudinal e sociopolítica. Formativa e processual: engajamento (20%), roteiros de observação (20%), produções simbólicas (30%), reflexões finais (30%).
Cronograma	Encontro 1 – Diagnóstico inicial, apresentação de conceitos, análise de propagandas, frases antirracistas. Encontro 2 – Nuvens de palavras, atividade Eu sou, trechos do doc. De que cor eu sou?. Encontro 3 – Doc. Mulheres Negras: Projetos de Mundo, roteiros, cartas. Encerramento – Mural antirracista e socialização.
Referências	Já apresentadas na versão anterior

Esse modelo proposto de disciplina eletiva pode ser adaptado e aplicado em diferentes contextos escolares, destacando-se, entretanto, que a efetivação de propostas inovadoras em escolas públicas também enfrenta desafios estruturais relevantes. Entre esses desafios, destacam-se a ausência ou limitação de recursos audiovisuais (aparelhos, internet, ambientes adequados), a necessidade de formação continuada para o trabalho docente com o uso crítico do audiovisual e da abordagem interseccional, bem como as resistências culturais ainda presentes em muitas comunidades escolares.

Essas resistências frequentemente se manifestam por meio da manutenção de práticas tradicionais de ensino, centradas no livro didático e na exposição oral, o que resulta em abordagens curriculares pouco voltadas à valorização das vozes de sujeitos historicamente subalternizados. Por outro lado, a implementação desse modelo abre possibilidades significativas para a transformação do ensino.

Um dos principais ganhos é a aproximação com a realidade discente: ao trabalhar com recursos audiovisuais, a escola passa a dialogar com a linguagem cotidiana das(os) jovens, ressignificando o repertório cultural das(os) estudantes nativos digitais e ampliando as discussões no meio imagético onde estão imersos.

Além disso, valoriza-se as experiências locais, já que os documentários funcionam como gatilhos para reflexões sobre a história vivida nas periferias urbanas, favorecendo processos identitários e o sentimento de pertencimento das(os) alunas(os)

A disciplina eletiva também pode ser articulada de forma interdisciplinar, dialogando com diferentes campos do saber. No campo das Artes, por exemplo, as produções simbólicas (cartazes, murais e slogans antirracistas) permitem explorar elementos visuais e estéticos, ao

mesmo tempo em que os documentários podem ser analisados como produções culturais, favorecendo a construção de uma consciência crítica sobre representações sociais. Em Geografia, os debates acerca de território, periferia e desigualdade espacial articulam-se diretamente às discussões sobre raça, classe e identidade evidenciadas nos documentários. Já a Sociologia contribui para problematizar as estruturas sociais que sustentam o racismo e a exclusão, ampliando a capacidade de análise crítica sobre práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar e comunitário.

Dessa forma, as análises desenvolvidas neste capítulo evidenciam que a construção de práticas pedagógicas diversificadas é simultaneamente marcada por desafios e possibilidades, mas, sobretudo, por uma potência transformadora da escola enquanto espaço de produção de sentidos e de valorização das identidades plurais. A disciplina eletiva “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”, ao materializar-se como produto educacional, representa não apenas resposta a um contexto específico, a E.E.E.F.M. Professora Placídia Cardoso, no bairro Jurunas, mas como contribuição mais ampla ao campo do Ensino de História. Seu caráter replicável, sistematizado nos apêndices, permite que outras(os) professoras(es) se apropriem e adaptem a proposta às realidades de suas instituições, fortalecendo um ensino de História comprometido com a pluralidade de sujeitos.

Ao reconhecer os documentários como fontes históricas e ferramentas pedagógicas de letramento crítico, interligando-os às vivências locais das(os) estudantes, a eletiva aponta para caminhos concretos de enfrentamento ao racismo estrutural e às desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que promove práticas de autoria e protagonismo discente. Dessa forma, este capítulo conclui a dimensão propositiva da investigação, criando a base para as considerações finais da dissertação, nas quais se refletirá sobre o alcance, os limites e as perspectivas de continuidade desta experiência pedagógica no ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei cada capítulo desta dissertação com perguntas norteadoras, que serviram como guia e inspiração para a escrita. Faço o mesmo aqui, nas considerações finais, porque acredito que são justamente as dúvidas, os questionamentos e as inquietações que nos movem a pesquisar, a ensinar e a reinventar nossas práticas. Até que ponto as eletivas em escolas de tempo integral podem constituir-se espaços de inovação curricular, capazes de tensionar e transformar o currículo tradicional? Como transformar o reconhecimento do racismo, da interseccionalidade e das violências estruturais em ações efetivas de combate e superação dentro e fora da escola? Em tempos de disputas políticas pela memória, pela História e pela educação, qual é o papel do Ensino de História na defesa da democracia e da diversidade?

Essas não são perguntas simples e sei que também não tem uma resposta imediata. Mas ficam aqui como provocações e convites, sobretudo para nós, professoras e professores de História, para continuarmos em movimento. Que possamos assumir o compromisso de buscar um ensino que não está pronto ou acabado, mas que se reconstrói constantemente, se revê, se reorganiza e se reafirma no diálogo com nossas(os) estudantes e com as urgências do tempo presente.

Assim, a presente dissertação teve como objetivo central refletir sobre os desafios e as possibilidades do Ensino de História em diálogo com práticas interseccionais e antirracistas, em especial a partir do uso de documentários como recurso didático-pedagógico. Para tanto, o percurso investigativo articulou três movimentos complementares: a análise do currículo e a identificação de lacunas formativas no Ensino Médio em Tempo Integral (Capítulo 1); a discussão teórica e empírica sobre o potencial dos documentários enquanto fontes históricas e instrumentos de letramento histórico, visual e crítico (Capítulo 2); a elaboração da proposta de disciplina eletiva “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo”, constituindo-se como o produto educacional desta pesquisa (Capítulo 3).

A adoção do modelo de Ensino em Tempo Integral, ainda que marcada por obstáculos relacionados à infraestrutura e à formação docente, oferece oportunidades concretas para novas experiências pedagógicas. Nesse contexto, as disciplinas eletivas representam estratégias curriculares privilegiadas para trabalhar narrativas históricas silenciadas, valorizar epistemologias diversas e fomentar a construção de uma consciência crítica entre estudantes.

A aplicação de algumas atividades desenvolvidas com a turma da E.E.E.F.M. Professora Placídia Cardoso revelou demandas explícitas por reconhecimento identitário, representatividade e inclusão de temáticas que foram marginalizadas nos currículos. As

percepções, registros e falas das(os) discentes demonstraram que os documentários analisados, *De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar* e *Mulheres Negras: Projetos de Mundo*, mobilizaram identificação, reflexões sobre pertencimento e um entendimento ampliado da diversidade social e histórica.

Dessa forma, a disciplina “Histórias Plurais: Identidade, Interseccionalidade e Antirracismo” materializa-se como resposta pedagógica a tais demandas. Estruturada em ementa, conteúdos programáticos, metodologias e instrumentos avaliativos, consolida-se não apenas como experiência localizada, mas como proposta replicável, capaz de inspirar outras(os) docentes interessados em promover práticas interseccionais e antirracistas no Ensino de História. Sua força reside no uso intencional do audiovisual como um “gatilho” de debates críticos, incentivando o protagonismo estudantil e a produção de narrativas plurais.

É necessário, contudo, reconhecer os limites da proposta. Barreiras como a escassez de recursos tecnológicos, a necessidade de formação docente específica e resistências culturais em algumas escolas podem dificultar sua implementação. Ainda assim, tais desafios reforçam a urgência de políticas públicas, formações docentes, espaços adequados que possam fortalecer práticas educacionais que se proponham a descolonizar currículos, trazendo “novas” perspectivas e sujeitos antes invisibilizados.

Assim, esta dissertação cumpre sua dupla finalidade, a acadêmica, ao problematizar a articulação entre currículo, audiovisual e ensino crítico da História, ampliando debates e dialogando com teorias e perspectivas essenciais para repensar a prática pedagógica; e a social, ao propor e disponibilizar um produto educacional concreto, vivo e adaptável, em sintonia com as demandas da escola pública e com o compromisso formativo assumido pelo ProfHistória, que se propõe a fortalecer a docência em História na educação básica.

Ao final, reafirma-se que construir práticas interseccionais, engajadas e antirracistas não é apenas metodologia, é posicionamento. É assumir, como docentes, que nosso papel não se limita a ensinar conteúdos, mas a semear possibilidades de discutir futuros, ainda mais em tempos em que falar de diversidade, de justiça e de igualdade parece, para alguns, um ato de rebeldia, de transgressão. Por isso, este fechamento não é conclusão. É abertura. É a lembrança de que cada aula pode se tornar um gesto político, e que cada diálogo pode ser um exercício de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGÊNCIA BRASIL – EBC. Chega ao Congresso caderno de propostas para educação antirracista. Brasília, 1 jul. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-07/chega-ao-congresso-caderno-de-propostas-para-educacao-antirracista>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2018.
- APPLE, Michael W. Currículo, poder e política educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Joel Zito (Direção). A negação do Brasil. [Filme]. Produção de Joel Zito Araújo. São Paulo: Estação Luz Filmes, 2000. Disponível em: <https://www.facebook.com/atoresnegrosoficial/videos/a-nega%C3%A7%C3%A3o-do-brasil-document%C3%A1rio-completo-2000/367689310418011/>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas no currículo escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm. Acesso em: 2 fev. 2025.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: o uso da imagem como evidência histórica. Bauru: EDUSC, 2004.

BUTLER, Judith. Quem tem medo do gênero? São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

CARINE, Bárbara. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Seguinte, 2022.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO, Cynthia Andersen Katz; DINIZ, Amaury de Souza (Orgs.). O racismo por trás do racismo. São Paulo: Selo Negro, 2003. p. 49–58.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen, 2020.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. Revista História & Perspectivas, v. 28, n. 53, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32777>. Acesso em: 26 set. 2024.

COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. Revista Trilhas da História, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 33–48, jan./jun. 2015.

COLLINS, Patricia Hill. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2016.

COSTA, Camila Frota da. As mulheres existem: teoria feminista, estudos de gênero e história das mulheres na formação de professores de história. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Ananindeua, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. 27 set. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1533>. Acesso em: 12 mar. 2025.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE QUE COR EU SOU? O lugar da menina negra no espaço escolar. Direção: Caroline Barroso Miranda. Brasil: [s.n.], 2020. 35 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3TDtgQc0zOg>. Acesso em: 24 fev. 2025.

DOL. Belém tem 745 mil pessoas morando em favelas. 2023. Disponível em: <https://amp.dol.com.br/noticias/para/882194/belem-tem-745-milhas-pessoas-morando-em-favelas>. Acesso em: 12 mar. 2025. [Observação: conferir “milhas” no URL.]

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRANÇA, Andréa. A reencenação no cinema documentário. MATRIZES, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 149–161, jul./dez. 2010.

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

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

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. [Texto original de 1984.]

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Recurso eletrônico.

hooks, bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Maringolo. Prefácio de Mariléa de Almeida. São Paulo: Elefante, 2019. ISBN 9788593115257.

hooks, bell. Olhares negros: raça e representação. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Elefante, 2019.

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

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista, [S.l.], p. 131–150, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em: 28 jul. 2025.

LINHARES, Anna Maria Alves. Sejamos feministas: por uma escola inclusiva e des-reguladora de corpos femininos. In: FILGUEIRA, André Luiz de Souza; OLIVEIRA, Vanilda Maria de; SILVA, Lion Marcos Ferreira (Orgs.). Corpo, corporeidade e diversidade na educação. Uberlândia: Culturatrix, 2021.

LINS, Consuelo. O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo,

2019. p. 357–377.

MARTINS, José de Souza. A sociologia da imagem: elementos para uma teoria sociológica da arte. São Paulo: Contexto, 2006.

MAUAD, Ana; KNAUSS, Paulo. Memória em movimento: a experiência videográfica do LABHOI/UFF. *História Oral*, v. 9, n. 1, p. 15–30, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.51880/HO.V9I1.194>. Acesso em: 12 mar. 2025.

MIRANDA, Caroline Barroso. De que cor eu sou? A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MIRANDA, Caroline Barroso; LINHARES, Anna Maria Alves. “Eu não sou uma mulher?”: reflexões sobre mulheres, raça e classe no espaço escolar e as representações delas no livro didático de história. In: MORAES, Cleodir da Conceição (Org.). *Ensino de História na escola básica: sujeitos, práticas e narrativas*. Ananindeua: Editora Cabana, 2023. p. 208–230.

MULHERES NEGRAS: Projetos de Mundo. Direção: Day Rodrigues; Lucas Ogasawara. Brasil: Mulheres Negras Decidem, 2016. 25 min. Disponível em: <https://youtu.be/Lz479wZxKW0>. Acesso em: 24 fev. 2025.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. Artigo publicado no jornal Última Hora, jul. 1976. In: RATTIS, Alex (Org.). *Uma história feita por mãos negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. São Paulo: Papirus, 2005.

PARÁ. Lei nº 8.775, de 19 de março de 2018. Institui a Semana de Empoderamento Feminino nas Escolas Públicas e Privadas do Estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, PA, 20 mar. 2018.

PARÁ. Lei nº 9.015, de 7 de agosto de 2020. Institui a Política Estadual de Empoderamento da Mulher no Estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, PA, 10 ago. 2020.

PARÁ. Lei nº 9.341, de 23 de setembro de 2021. Institui a Política Estadual de Educação para a Promoção da Igualdade Racial. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, PA, 24 set. 2021.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. II percurso de aprofundamento e integração de estudo, Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Caderno de Eletiva. Belém: SEDUC, 2025.

PIRES, Raquel Gerber (Direção). Orí. Brasil: Raquel Gerber Produções Cinematográficas, 1989. 90 min.

RAMOS, Fernão Pessoa. Mas afinal... o que é mesmo documentário? São Paulo: Senac, 2008.

- RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Pólen, 2017.
- RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ROSENSTONE, Robert A. A história nos filmes, os filmes na história. Tradução de José Laurênio de Melo. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 2001.
- SALES DOS SANTOS, Elen; CORREIA BAPTISTA, Geovana Ferreira. Triangulação metodológica no ensino de História: desafios e possibilidades. Revista História Hoje, v. 12, n. 2, p. 45–63, 2023.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5–22, jul./dez. 1990.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. The big six: historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education, 2013.
- SILVA, Ana Tereza Reis da; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de; LIMA, Lurian José Reis da Silva. Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 41, e48326, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469848326>. Acesso em: 10 set. 2025.
- SMITH, Laurajane. Desafiando o discurso autorizado de patrimônio. Caderno Virtual de Turismo, v. 21, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18472/cvt.21n2.2021.1957>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115468015010>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e (de)colonialidade. São Paulo: Boitempo, 2013.

SUMÁRIO DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de Observação Participante	134
APÊNDICE B – Questionário Inicial – Diagnóstico sobre Interseccionalidade e Antirracismo	136
APÊNDICE C – Roteiro de Observação do Documentário (De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar)	137
APÊNDICE D – Roteiro de Observação do Documentário (Mulheres Negras: Projetos de Mundo)	140
APÊNDICE E – Guia para a(o) Professora(o): Aplicação do Roteiro de Observação Durante a Exibição do Documentário.....	141
APÊNDICE F – Planos de Aula	143

APÊNDICE A – FICHA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Título da Pesquisa: _____

Pesquisador(a): _____

Data da Observação: ____/____/____

Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Observação: _____

Atividade Observada: _____

1. Contexto e Ambiente Físico/Digital

Descrição do espaço: _____

Recursos utilizados: _____

Atmosfera geral: _____

2. Participantes e Interações

Número aproximado de participantes:

- Adolescentes: _____ (Meninas: ____ / Meninos: ____ / Outros: ____)

- Adultos (professores, mediadores): _____

Dinâmica do grupo:

- Quem fala mais? _____

- Quem fala menos? _____

- Há grupos formados? Como interagem? _____

Linguagem e comunicação:

- Tipo de linguagem utilizada: _____

- Uso de linguagem não verbal: _____

- Momentos de silêncio significativo: _____

3. Foco da Observação (Comportamentos e Reações)

Engajamento: _____

Reações aos temas (racismo, interseccionalidade): _____

Manifestações de antirracismo/interseccionalidade: _____

4. Registro de Citações e Descrições Detalhadas

Citações diretas: _____

Descrições de comportamentos/eventos: _____

5. Reflexões e Análises Preliminares da(o) Pesquisadora/Pesquisador

Primeiras impressões: _____

Conexões com a teoria: _____

Perguntas emergentes: _____

Próximos passos: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL – DIAGNÓSTICO SOBRE INTERSECCIONALIDADE E ANTIRRACISMO

Instruções: Este questionário é anônimo e tem como objetivo conhecer suas opiniões, experiências e conhecimentos sobre temas como racismo, interseccionalidade e antirracismo. Não existem respostas certas ou erradas. Responda com sinceridade.

Dados Demográficos

Idade: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro () Prefiro não responder

Você se considera: () Negra(o) () Branca(o) () Parda(o) () Indígena () Amarela(o)

Conhecimento sobre termos

1. Em suas palavras, o que você entende por "racismo"?

2. Você já ouviu falar no termo interseccionalidade? Se sim, o que entende sobre ele?

3. Você já ouviu falar sobre o movimento antirracista? Se sim, o que sabe sobre ele?

Atividade de Associação Livre / Nuvem de Palavras

Para cada palavra abaixo, escreva as 3 primeiras palavras que vêm à sua mente:

a) Mulher negra: _____

b) Escola: _____

c) Racismo: _____

d) Antirracismo: _____

e) Documentário: _____

f) Cotas Raciais: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO (Versão reduzida)

Nome: _____

Turma: _____

Título do documentário: _____

Direção/Produção: _____

Ano de produção: 2021

Instruções: Enquanto assiste ao documentário, faça anotações rápidas para responder às perguntas abaixo. Pense como uma/um detetive da história!

Responda marcando as opções e escrevendo pequenas justificativas com suas palavras.

01. O Assunto Principal (Significância Histórica)

Qual é a ideia central ou o assunto mais importante que o documentário mostra?
Por que isso é importante para aprendermos?

02. As Vozes e Pontos de Vista (Perspectiva Histórica)

Quem são as pessoas que aparecem ou falam? De quem é a história que está sendo contada?

- () Meninas negras estudantes
- () Professoras e lideranças
- () Especialistas / Pesquisadoras
- () Outro: _____

 Você percebe algum ponto de vista específico? Qual?

03. As “Provas” da História (Evidência Histórica)

O documentário utiliza para nos convencer: [Marque dois ou mais]

- () Depoimentos () Fotos antigas / vídeos de época
- () Documentos oficiais () Música / arte
- () Imagens de livros didáticos () Pinturas
- () Outro: _____

Diga em 1 frase curta o que chamou mais sua atenção:

04. Mudança e Continuidade

O que mudou e o que permanece, a partir dos pontos de vista relatados no documentário?

- () Maior visibilidade das meninas negras em livros, vídeos etc.
- () Persistem formas de racismo no espaço escolar.
- () Pouca ou nenhuma mudança ao longo do tempo.
- () Outro: _____

 Explique em 1 frase curta:

05. Causa e Consequência

De onde vêm (quais são as causas) dos problemas enfrentados pelas meninas negras na escola?

- () Atitudes individuais de preconceito.
- () Um sistema educacional que não as enxerga.
- () Falta de conhecimento e valorização da cultura afro-brasileira
- () Outro: _____

 Que consequências isso gera?

06. Emoções e Mensagens (Dimensão Ética)

Quais emoções você percebeu sendo transmitidas no documentário?

- () Esperança
- () Tristeza
- () Raiva / Indignação
- () Orgulho / Admiração
- () Outro: _____

 O que o documentário parece querer que você sinta ou pense?

07. Cena ou Fala Marcante (Dimensão Ética / Significância)

Alguma cena, imagem ou frase te marcou?
Qual foi e por quê?

08. Observação dos Elementos Cinematográficos

Quais recursos mais chamaram sua atenção?

- () Imagens simbólicas
- () Silêncios e pausas
- () Trilha sonora

() Depoimentos emocionantes

() Outro: _____

→ Isso impactou você de que forma?

() Tornou a mensagem mais forte

() Tornou o clima mais triste/reflexivo

() Ajudou a valorizar a presença das meninas negras

() Outro: _____

09. Conexões com o Presente (Significância Histórica)

O que vimos no documentário tem conexão com algo de hoje em dia?

() Casos de racismo atuais

() Discussão sobre cotas raciais e políticas públicas

() Experiências pessoais ou de colegas

() Outro: _____

→ Explique em 1 frase curta:

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO DIRECIONADO

Nome: _____

Turma: _____

Título do documentário: Mulheres Negras: Projetos de mundo

Direção/Produção: Day Rodrigues e Lucas Ogasawara

Ano de produção: 2016

01. Quem são as pessoas que aparecem ou falam? De quem é o ponto de vista ou a versão da história que está sendo contada?

02. Quais emoções você percebeu sendo transmitidas no documentário?

() Esperança

() Tristeza

() Raiva / Indignação

() Orgulho / Admiração

() Outro: _____

O que o documentário parece querer que você sinta ou pense?

03. Alguma cena, imagem ou frase te marcou? Qual foi e por quê?

04. Como podemos relacionar suas falas com a nossa vida hoje (na escola, na comunidade)?

05. Qual é a ideia central ou o assunto mais importante que o documentário mostra?

Por que isso é importante para aprendermos?

APÊNDICE E – Guia para a(o) Professora(o): Aplicação do Roteiro de Observação Durante a Exibição do Documentário

1. Preparação Antes da Exibição

Explique aos alunos o objetivo da atividade: desenvolver o olhar crítico e a capacidade de análise histórica a partir do documentário.

Apresente o roteiro de observação, destacando que eles serão “detetives da história”, atentos a detalhes importantes.

2. Durante a Exibição

Orienta que assistam com atenção, registrando no roteiro anotações rápidas, palavras-chave e impressões.

Não é necessário escrever frases completas.

Sugestão: pause o documentário em momentos estratégicos para possibilitar anotações e reflexões rápidas.

3. Após a Exibição: Discussão e Reflexão

Conduza uma roda de conversa para que os alunos compartilhem suas anotações.

Utilize as perguntas do roteiro como guia para o debate.

Estimule que os alunos expliquem o porquê de suas respostas.

4. Orientações para Cada Pergunta do Roteiro

Assunto Principal: identificar a ideia central e sua relevância histórica.

Pergunta-chave: “Por que esse assunto é relevante para entendermos o passado e o presente?”

Vozes e Pontos de Vista: observar de quem é a narrativa e quais perspectivas aparecem (ou não).

Pergunta-chave: “De quem é essa história? Há algum ponto de vista predominante?”

“Provas” da História: reconhecer evidências (depoimentos, imagens, documentos).

Pergunta-chave: “Que exemplos aparecem no documentário? Essas provas são confiáveis?”

Mudança e Continuidade: refletir sobre transformações e permanências.

Pergunta-chave: “O que mudou na vida das pessoas ou na sociedade? O que permaneceu igual?”

Causa e Consequência: relacionar eventos e seus efeitos.

Pergunta-chave: “Quais foram os impactos desses acontecimentos para as pessoas e para a história?”

Cena/Fala que Marcou: destacar trechos significativos.

Pergunta-chave: “Qual cena ou fala te marcou? Por quê?”

Emoções e Mensagens: perceber sentimentos e mensagens transmitidas.

Pergunta-chave: “Que emoções o documentário despertou em você? Qual mensagem central transmite?”

Conexões com o Presente: relacionar passado e atualidade.

Pergunta-chave: “Você vê alguma ligação entre o que assistiu e o que acontece hoje?”

Elementos Cinematográficos: analisar recursos visuais, sonoros e narrativos.

Pergunta-chave: “Alguma cena, trilha sonora ou recurso audiovisual chamou sua atenção? Por quê?”

5. Sugestões de Atividades Complementares

Produção de texto reflexivo ou apresentação coletiva sobre as conclusões da turma.

Pesquisa complementar para aprofundamento do tema.

Comparação com outras fontes históricas (documentos, livros, filmes ou documentários).

APÊNDICE F – PLANOS DE AULA

Plano de Aula 1 (1h30min): Diagnóstico Inicial, Conceitos Fundamentais e Análise Crítica (Aprofundamento Curricular)

1. Boas-vindas e Apresentação da Disciplina (10 min)

Apresentação da proposta da disciplina.

Breve explicação dos objetivos e combinados de convivência.

Objetivos:

- Compreender o que é racismo e suas variações.
- Refletir sobre conceitos como raça, discriminação, preconceito, branquitude e antirracismo.
- Analisar exemplos do cotidiano e da mídia.

2. Questionário Inicial – Diagnóstico (15 min)

Entrega do questionário (anônimo). Orientar que não há respostas certas ou erradas.

3. Atividade de Associação Livre / Nuvem de Palavras (15 min)

Registro no quadro das palavras mais citadas para formar uma nuvem coletiva.

4. Apresentação e Discussão de Conceitos-Chave (30 min)

Racismo, racismo recreativo (vídeo indicado), raça, discriminação racial, preconceito, branquitude, antirracismo. Exemplos do cotidiano escolar e da mídia.

5. Análise de Propagandas Publicitárias (15 min)

Reflexão sobre representações e estereótipos.

6. Debate Rápido e Fechamento (5 min)

Síntese e introdução às próximas aulas.

Plano de Aula 2 (1h30min): Interseccionalidade e Experiência das Meninas Negras na Escola

1. Retomada da Aula Anterior e Aquecimento (15 min)

Discussão de conceitos e propagandas analisadas.

2. Interseccionalidade: Raça, Gênero e Juventude (20 min)

Apresentação do conceito de interseccionalidade (Kimberlé Crenshaw), dinâmica 'Eu Sou...', discussão coletiva.

3. Exibição e Debate do Documentário (35 min)

Leitura do questionário com as(os) alunas(os). Exibição de trechos do documentário 'O lugar da menina negra no espaço escolar'. Debate sobre desafios, resistências e pertencimento.

4. Fechamento (10 min)

Síntese da aula. Conversa sobre as próximas discussões.

Plano de Aula 3 (1h30min): Mulheres Negras – Projetos de Mundo

Tema: Mulheres Negras: Projetos de Mundo

Turma: Ensino Médio

Tempo estimado: 1h20 (80 min)

Objetivos de Aprendizagem:

- Reconhecer o protagonismo histórico, político e intelectual de mulheres negras brasileiras.
- Ampliar a compreensão da interseccionalidade (raça, gênero, classe).
- Desenvolver leitura crítica do documentário.
- Estimular práticas reflexivas e propositivas de combate ao racismo.

1. Acolhida e Retomada (10 min)

Revisão da aula anterior e contextualização do documentário 'Mulheres Negras: Projetos de Mundo'.

2. Exibição de Trechos Seleccionados (35 min)

Exibição integral ou parcial do documentário. Entrega de roteiro de observação.

3. Debate Guiado (20 min)

Discussão sobre protagonismo, interseccionalidade e 'projetos de mundo'.

4. Produção Simbólica (15 min)

Escrita de cartas às entrevistadas, destacando aprendizados e reflexões.

Bibliografia de Apoio dos Planos de Aula

- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, 1991.
- CRENSHAW, Kimberlé. A Interseccionalidade na prática. Brasília: Rosa Luxemburg Stiftung, 2021.
- EVARISTO, Conceição. Olhos D'Água. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- Documentário: O lugar da menina negra no espaço escolar. Dir. Caroline Barroso, 2021.
- Documentário: Mulheres Negras: Projetos de Mundo. Dir. Day Rodrigues e Lucas Ogasawara, 2016.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. São Paulo: Edusp, 1998.