



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



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ADIL DE CARVALHO SANTOS

LETRAMENTO RACIAL HISTÓRICO: Ensino de História e educação antirracista entre os discentes do 8º e 9º anos da EMEF Virgínia Gonçalves dos Santos, no município de Peixe-Boi/PA.

ANANINDEUA/PARÁ
2026

ADIL DE CARVALHO SANTOS

LETRAMENTO RACIAL HISTÓRICO: ensino de história e educação antirracista entre os discentes do 8º e 9º anos da EMEF Virgínia Gonçalves dos Santos, no município de Peixe-Boi-PA.

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/ Campus de Ananindeua.

Orientação: Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes espaços de memória.

ANANINDEUA/ PARÁ

2026

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)

S2371 Santos, ADIL.
Letramento Racial histórico : Ensino de História e
educação antirracista entre os discentes do 8º e 9º anos da
EMEF Virgínia Gonçalves dos Santos, no município de Peixe-
Boi/PA / ADIL Santos. — 2026.
131 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Raimundo Diniz
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de História, Ananindeua, 2026.

1. Racismo, consciência negra, educação
antirracista, ensino de História . I. Título.


CDD 981.15




ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

ADIL DE CARVALHO SANTOS

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz e constituída pelos examinadores, Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves (Examinador interno) e Prof. Dr. José Luiz Franco (Examinador Externo), reuniu-se no dia 27 de fevereiro de 2026, às 09:00 horas, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando ADIL DE CARVALHO SANTOS, projeto intitulado: ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ENTRE OS DISCENTES DO 8º E 9º ANOS DA EMEF VIRGÍNIA GONÇALVES DOS SANTOS, NO MUNICÍPIO DE PEIXE-BOI/PA. Após a explanação do mestrando e arguição da Banca, a Dissertação foi avaliada. Desta apreciação, a Banca Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu parte das recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu as principais indagações e questionamentos da Banca, que recomendou ajustes técnico-normativos na estrutura do trabalho; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita acadêmica que precisa ser revisada; 4) e que por todos estes aspectos, a dissertação foi **APROVADA** pela Comissão de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso, com conceito: **BOM**. Informamos ainda que a defesa ocorreu de forma *on line*.

Documento assinado digitalmente
 **RAIMUNDO ERUNDINO SANTOS DINIZ**
Data: 27/02/2026 12:37:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz
Orientador
(PROFHISTÓRIA /UFPA)

Documento assinado digitalmente
 **CARLOS LEANDRO DA SILVA ESTEVES**
Data: 02/03/2026 16:12:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves
Examinador interno
(PROFHISTÓRIA /UFPA)

José Luiz de
Morães Franco

Assinado de forma digital por José
Luiz de Moraes Franco
DN: cn=José Luiz de Moraes Franco,
o=Instituto Federal do Pará, ou=Ifpa,
email=jose.franco@ifpa.edu.br, c=BR
Dados: 2026.02.27 13:06:49 -03'00'

Prof. Dr. José Luiz Franco
Examinador Externo
(PPGERER - IFPA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me guiado e fortalecido em todos os momentos desta jornada até aqui. Sua luz e proteção foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e seguir em frente. Também aos meus familiares, expresso minha profunda gratidão por toda a compreensão, amor e incentivo incondicional que sempre me ofereceram.

Vocês foram meu alicerce e minha fonte de força, tornando cada passo dessa caminhada mais significativo.

Ao professor Dr. Diniz, meu orientador, sou imensamente grato por sua dedicação, paciência e vasto conhecimento. Suas valiosas orientações foram essenciais para o desenvolvimento desta etapa do trabalho.

Um agradecimento especial à minha mãe, Maria Laide, e à minha esposa, Thalia. A força, o amor e a sabedoria de ambas foram fundamentais em minha trajetória. Sempre acreditaram em mim, mesmo nos momentos mais difíceis, e, com apoio constante, ensinaram-me o verdadeiro valor da resiliência e da dedicação. Suas presenças são um presente inestimável, pelo qual serei eternamente grato.

RESUMO

O presente trabalho aborda o ensino de História e a educação antirracista entre discentes do 8º e 9º anos da EMEF Virgínia Gonçalves dos Santos, localizada no município de Peixe-Boi/PA. Nesse contexto, o estudo tem como objetivo investigar de que maneira o ensino de História pode atuar como um instrumento problematizador na promoção de uma educação antirracista no ambiente escolar. Busca-se, assim, contribuir para o desenvolvimento do letramento racial histórico entre os estudantes, além de fomentar processos de reflexão acerca da importância da identidade e da consciência negra. Para alcançar tais objetivos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental. Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas a observação sistemática e a aplicação de formulários, com o propósito de investigar as percepções, os conhecimentos e os significados que os estudantes atribuem às relações étnico-raciais. Além disso, pretende-se problematizar a cultura escolar que, historicamente, foi moldada por práticas racistas, evidenciando, em contraposição a essas práticas, a importância da implementação de uma educação antirracista no espaço escolar. Partindo dessa perspectiva, a hipótese do estudo considera que o ensino de História, ao possibilitar a ressignificação da compreensão dos processos históricos relacionados aos povos afro-brasileiros e à história local, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento racial entre os discentes. Dessa forma, espera-se que os estudantes sejam capazes de construir reflexões críticas e desenvolver ações pautadas na valorização da consciência negra e na promoção de uma educação antirracista. Nesse processo, a cartilha utilizada revelou-se uma ferramenta pedagógica fundamental, pois se mostrou não apenas informativa, mas também potencialmente transformadora da prática educativa. Sua aplicação foi organizada em três momentos principais: inicialmente, realizou-se um diagnóstico para compreender os conhecimentos prévios dos estudantes; em seguida, foi desenvolvida a leitura dirigida da cartilha; e, por fim, foi realizada uma etapa de avaliação. Esse percurso metodológico contribuiu para a mediação do conhecimento e para a facilitação do processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Racismo. Consciência Negra. Educação antirracista. Ensino de História.

ABSTRACT

This study addresses the teaching of History and anti-racist education among 8th and 9th grade students at EMEF Virgínia Gonçalves dos Santos, located in the municipality of Peixe-Boi/PA, Brazil. The research aims to investigate how History education can serve as a problematizing tool in promoting anti-racist education within the school environment. It seeks to contribute to the development of historical racial literacy among students, as well as to encourage reflection on the importance of Black identity and consciousness. To achieve these objectives, the research is qualitative, employing bibliographic and documental approaches. Methodological procedures included systematic observation and the application of questionnaires, aiming to investigate students' perceptions, knowledge, and meanings attributed to ethnic-racial relations. Moreover, the study seeks to problematize the school culture, which has historically been shaped by racist practices, highlighting, in contrast, the importance of implementing anti-racist education in schools. From this perspective, the study hypothesizes that History education, by enabling the reinterpretation of historical processes related to Afro-Brazilian peoples and local history, can contribute to the development of racial literacy among students. Thus, it is expected that students will be able to build critical reflections and develop actions grounded in the appreciation of Black consciousness and the promotion of anti-racist education. In this process, the educational booklet used proved to be a fundamental pedagogical tool, being not only informative but also potentially transformative for educational practice. Its application was organized into three main stages: initially, a diagnostic phase to understand students' prior knowledge; next, a guided reading of the booklet; and finally, an evaluation phase. This methodological pathway contributed to mediating knowledge and facilitating the learning process.

Keywords: Racism. Black Consciousness. Anti-Racist Education. History Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Peixe-Boi	38
Figura 2 – Planta da Estrada de Ferro Bragança.....	42
Figura 3 – Fachada da Escola Virgínia Gonçalves	50
Figura 4 – Plano de ação anual do PPP.....	55
Figura 5 – Sankofa.....	79
Figura 6 – Demografia racial de Peixe-Boi em 1981.....	85
Figura 7 – Demografia racial de Peixe-Boi em 2010.....	85
Figura 8 – Distribuição percentual da população de 0 a 6 anos de idade em Peixe-Boi, Pará, Brasil, por raça/cor.....	87
Figura 9 – Atlas da Violência.....	91
Figura 10 – Percepção racial entre alunos.....	100
Figura 11 – Autodeclaração étnico-raciais.....	102
Figura 12 – Rodrigo Sant’anna apresenta a musa inspiradora da pedinte Adelaide	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPP	Projeto Político Pedagógico
EFB	Estrada de Ferro Belém-Bragança

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 HISTÓRIA LOCAL, O MUNICÍPIO DE PEIXE BOI E A EMEF VIRGÍNIA GONÇALVES DOS SANTOS	26
2.1 PRESENÇA INDÍGENA NA REGIÃO BRAGANTINA: RESISTÊNCIA E CULTURA	27
2.2 PRESENÇA NEGRA NA REGIÃO BRAGANTINA: HISTÓRIA E MEMORICÍDIO	32
2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO LÓCUS DE PESQUISA	36
2.4 DA COLONIZAÇÃO DA REGIÃO BRAGANTINA	39
2.5 PEIXE-BOI: DA VILA AO MUNICÍPIO	41
2.6. EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO DISTRITO DE PEIXE-BOI	45
2.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ESCOLA VIRGÍNIA GONÇALVES	49
2.8 REFLEXÕES SOBRE O PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	51
3 ENSINO DE HISTÓRIA, RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ENTRE DISCENTES DO 8º E 9º ANO DA EMEF VIRGÍNIA GONÇALVES DOS SANTOS	61
3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO APARELHO DE REPRODUÇÃO E O LEGADO DO RACISMO ESTRUTURAL	61
3.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA ANTIRRACISTA: MARCOS LEGAIS E DESAFIOS NO CONTEXTO SOCIAL	67
3.3 ENSINO DE HISTÓRIA: IDENTIDADE E LETRAMENTO RACIAL HISTÓRICO	74
3.4 ENSINO DE HISTÓRIA: PROBLEMA/PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	82
3.5 DADOS ESTATÍSTICOS: RAÇA E VIOLÊNCIA DO MUNICÍPIO DE PEIXE-BOI	84
4 CONCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LETRAMENTO RACIAL HISTÓRICO	94
4.1 A ÓTICA DO ALUNADO NOS FORMULÁRIOS	94
4.2 ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: FOMENTANDO DEBATES	115
4.3 ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONCEITUAIS NA ESTRUTURA DO PRODUTO EDUCACIONAL	116
4.4 RUMO À PRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho empenha-se em investigar e problematizar as práticas de racismo no ambiente escolar, analisando como o ensino de História pode oferecer subsídios pedagógicos fundamentais para a construção de uma educação antirracista. O cenário desta investigação é a Escola Virgínia Gonçalves dos Santos, situada no município de Peixe-Boi, no estado do Pará, com foco nas turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, visando, primordialmente, o fomento do letramento racial histórico entre os discentes.

Para tanto, foram delineadas metas específicas que estruturam o percurso investigativo. Inicialmente, procedeu-se à análise das manifestações do racismo no cotidiano escolar, compreendendo-o como uma forma de dominação que se expressa por meio de mecanismos múltiplos e sutis.

Compreender esse fenômeno em sua totalidade exige, portanto, um aprofundamento em seu processo de formação, historicamente marcado pela construção de uma hierarquia que estabeleceu a cultura europeia como referência dominante, ao passo que outras visões de mundo foram inferiorizadas, silenciadas e progressivamente apagadas. Em vez de reconhecimento, houve negação; em lugar da valorização, instaurou-se a deslegitimação. Nesse contexto, o colonialismo não apenas instituiu, mas também consolidou estruturas políticas e institucionais que permanecem atuantes, manifestando-se, na contemporaneidade, sob a forma da colonialidade.

Já no âmbito do cotidiano escolar, a pesquisa considerou a coleta de percepções e vivências dos estudantes, por meio da aplicação de formulários. Em seguida, buscou-se problematizar a inserção da cultura negra na história local e no componente curricular de História. Além disso, foram desenvolvidas práticas pedagógicas voltadas à consolidação da identidade e da consciência negra no ambiente educacional, em conformidade com a Lei nº 10.639/03¹.

Por fim, elaborou-se uma proposta interventiva, materializada em uma “cartilha antirracista”, destinada a promover o letramento racial histórico e a fortalecer a autoafirmação identitária dos estudantes.

¹ BRASIL, Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, as continuidades de comportamentos preconceituosos estão intimamente relacionadas a um passado que ainda molda o presente. As estruturas de pensamento e os modelos de interpretação do mundo, elaborados por indivíduos e coletividades em épocas anteriores, exercem forte influência duradoura. A metáfora do “cordão umbilical” com o passado ilustra a dificuldade de desvincular-se de construções históricas e ideológicas.

Para uma compreensão mais aprofundada desse fenômeno, torna-se fundamental delimitar os conceitos de raça, racialização e racismo², uma vez que constituem categorias analíticas indispensáveis para a interpretação das interações sociais no ambiente escolar. A explicitação desses conceitos possibilita não apenas compreender as manifestações das relações raciais na escola, mas também refletir criticamente sobre a persistência de determinadas atitudes e práticas. Inicialmente, a noção de raça possui raízes etimológicas e históricas no contexto europeu, tendo sido utilizada, em sua origem, para a classificação de plantas e animais³. Posteriormente, esse sistema classificatório foi transposto para os seres humanos, sendo empregado, em um primeiro momento, para diferenciar grupos sociais, como nobres e camponeses ou indivíduos com distintos status social. Essa transposição buscava, à época, oferecer uma explicação para a diversidade humana, então percebida como algo novo e desafiador.

Entretanto, tal classificação revelou-se profundamente arbitrária e permeada por juízos de valor. Não se tratava, portanto, de uma simples descrição de diferenças físicas ou culturais, mas de uma construção social que instituiu hierarquias entre grupos humanos, sustentando a ideia de superioridade de determinadas “raças” em detrimento de outras.

Esse processo de categorização, frequentemente desprovido de fundamentação científica, produziu efeitos sociais duradouros e profundamente

² O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (Munanga 2005, p. 8).

³ MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (org.). Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf(https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 30 abr. 2025.

desiguais, ao posicionar os europeus brancos no topo de uma estrutura hierárquica e relegar povos indígenas e africanos às camadas inferiores.

O racismo, por sua vez, é compreendido como um sistema de poder fundamentado na noção de raça. Ele não se manifesta apenas em atitudes individuais ou preconceituosas, mas como um dispositivo social e político capaz de produzir e reproduzir desigualdades estruturais, tanto em nível coletivo quanto individual. Além disso, o racismo é dinâmico, não constituindo um discurso fixo ou estático, mas metamórfico: adapta-se a diferentes contextos históricos, culturais e institucionais, mantendo-se como mecanismo de preservação de privilégios para determinados grupos e de exclusão para outros.

Portanto, pode-se afirmar que a ideia de raça assumiu diferentes usos e significados ao longo da história: inicialmente aplicada à classificação de plantas e animais, foi posteriormente estendida aos seres humanos. Nesse processo, o problema central residiu na atribuição de valores desiguais a cada grupo racial. Em síntese, raça é uma categoria social construída historicamente; racialização é o processo de atribuição de características e hierarquias com base nessa construção; e racismo é um dispositivo de poder responsável por naturalizar as exclusões e violências que afligem os grupos racializados.

Ainda delimitando entendimentos-chave, o preconceito racial ancora-se na categoria social de “raça”, uma construção socio-histórica voltada à dominação que se manifesta por meio de mecanismos múltiplos e sutis. Compreender esse fenômeno em sua totalidade exige, portanto, um mergulho em seu processo de formação. Tal processo estabeleceu uma hierarquia na qual a cultura europeia foi imposta como superior, relegando outras visões de mundo ao silenciamento. Além disso, o colonialismo solidificou estruturas políticas e institucionais que persistem sob a forma da colonialidade⁴, influenciando nossos modos de pensar, sentir e agir. Todavia, a compreensão de que raça e racismo são construções sociais permite que sejam questionados e desconstruídos, oferecendo aos estudantes a possibilidade de imaginar novas formas de organização social e de relações de poder. Essa perspectiva não se configura como uma utopia, mas como uma possibilidade concreta e tangível.

⁴ Referir a forma de pensar hegemonicamente europeia, não reconhecendo outras formas de cultura. (Quijano 2005).

Diante desse quadro teórico e das problematizações apresentadas, torna-se necessário operacionalizar a investigação por meio de proposições analíticas que orientem a leitura da realidade empírica. Nesse sentido, foram elaboradas quatro hipóteses que estruturam o percurso investigativo. A primeira sugere que o racismo se apresenta de maneira sutil. Por exemplo, ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico e as fichas de matrícula dos alunos, é possível perceber o silenciamento das questões étnico-raciais. Além disso, nas interações cotidianas, esse fenômeno manifesta-se por meio de apelidos depreciativos de teor racial.

A segunda hipótese afirma que a articulação entre Consciência Negra, letramento racial e educação antirracista, quando integrada ao ensino de História, torna-se substancial para que os discentes reflitam sobre si mesmos e elaborem suas identidades.

A terceira hipótese propõe que, se raça e racismo são construções sociais, então são passíveis de desconstrução. Tal compreensão abre a possibilidade de imaginar outras formas de organização social; não se trata de uma utopia, mas de algo concreto e realizável.

Por fim, a quarta hipótese sugere que o produto educacional, representado pela “cartilha antirracista”, pode contribuir para uma compreensão ampliada do racismo e do antirracismo, bem como de suas formas de manifestação e operação na sociedade brasileira.

Essas hipóteses, por sua vez, não se constituem de maneira isolada, mas dialogam diretamente com processos históricos mais amplos que conformaram as relações raciais no Brasil. Nesse sentido, a compreensão do contexto histórico torna-se fundamental para fundamentar e problematizar tais proposições analíticas.

Ademais, o aprendizado sobre os processos históricos que envolvem a população afro-brasileira pode proporcionar novos sentidos para pensar a cultura africana de maneira mais positiva. No contexto brasileiro, a transição para a República implicou o refinamento de mecanismos de exclusão. Foram construídas narrativas destinadas a marginalizar a população recém-liberta, estabelecendo obstáculos legais e sociais à sua plena integração na sociedade capitalista emergente.

Nesse mesmo movimento, não apenas se instituíram barreiras materiais, mas também se consolidaram dispositivos simbólicos de exclusão. Simultaneamente, elaborou-se uma narrativa estigmatizante que atribuía características negativas aos

indivíduos negros, fragmentando sua identidade e dificultando a emergência de uma consciência crítica.

Tal construção discursiva não ocorreu de forma aleatória, estando diretamente vinculada a projetos políticos e ideológicos das elites brasileiras. “A ideologia do branqueamento⁵”, abraçada por esses grupos, refletia o desejo de distanciar o país de suas raízes africanas em favor de um ideal europeu ocidental.

Desse modo, essa perspectiva articulava-se a uma concepção evolucionista de história, segundo a qual todas as nações deveriam atingir um suposto estágio superior de civilização, representado pelos padrões europeus. Para que o país alcançasse o tão almejado progresso e pudesse se inserir no conjunto das nações consideradas civilizadas, defendia-se a substituição da população negra e indígena por brancos, entendidos como representantes da modernidade e do desenvolvimento. Esse racismo estrutural fincou raízes nas ideias eugenistas,⁶ que ganharam forças no início do século XX. Nesse período, a miscigenação era frequentemente vista de forma negativa, enquanto o homem branco era apresentado como o ápice do progresso.

Tais concepções foram amplamente internalizadas pela elite brasileira, como evidencia a participação da delegação oficial no Congresso Universal das Raças, em 1911, ocasião em que se previu o desaparecimento gradual da população negra por meio da mestiçagem, todavia, algo que não se consumou na contemporaneidade.

Nesse contexto, essas formulações ideológicas não apenas orientaram políticas e práticas sociais, mas também contribuíram para a construção de narrativas que buscavam naturalizar as desigualdades raciais. Essa ideologia influenciou a formulação do mito da “democracia racial⁷”, ao estimular as relações interracialis, posteriormente difundidas por autores como Gilberto Freyre. Tal narrativa sustentava a ideia de que o Brasil seria isento de conflitos raciais, criando uma falsa sensação de

⁵ Acreditava-se que no final do século XIX e início do século XX que o atraso de algumas nações estava ligado a composição étnica da sua população, isso explicaria o êxito econômico dos países europeus, é nesse contexto que a Eugenia ganha relevância no mundo, o Brasil partindo dessa premissa de embranquecer sua população promoveu incentivos para estrangeiros europeus brancos virem para cá.

⁶ Segundo Nalli (2005, p. 119) “O eugenismo, ou o movimento eugenista, foi um movimento social (embora não fosse um movimento popular), marcado pela égide cientificista. Sua grande questão era a da melhoria e regeneração racial – pela higiene e pelo controle de natalidade (controle sexual por excelência) – da população e, por conseguinte, do Brasil como sociedade nação.”

⁷ O mito da democracia racial é uma ideológica da elite branca para mascarar as desigualdades entre negros e brancos e que foi questionada, veementemente, pelo sociólogo Florestan Fernandes.

harmonia que, na realidade, contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais e para o mascaramento da violência cotidiana sofrida pela população negra.

Entretanto, essa aparente harmonia foi constantemente tensionada por práticas de resistência. Apesar da discriminação e da exclusão sistêmica, o movimento negro construiu uma trajetória histórica de enfrentamento, que se estende desde a formação de quilombos até os movimentos contemporâneos. Essas lutas foram fundamentais para a conquista de avanços significativos, como a criminalização do racismo na Constituição Federal de 1988⁸ e a tipificação da discriminação racial pela Lei nº 7.716⁹, representando um passo importante na busca por justiça e igualdade.

Como desdobramento dessas lutas históricas, observa-se a institucionalização de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, visando à valorização da herança africana e ao combate ao racismo desde a educação básica. O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) consolidou direitos e estabeleceu diretrizes para políticas públicas voltadas à superação das desigualdades raciais. Um dos instrumentos mais impactantes foi a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que instituiu a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e de baixa renda em universidades e instituições federais de ensino técnico, buscando corrigir distorções históricas no acesso à educação superior.

Mais recentemente, observa-se o aprimoramento do aparato jurídico no enfrentamento ao racismo. A Lei nº 14.532/2023 equiparou a injúria racial ao crime de racismo, endurecendo as penas e fortalecendo a proteção legal contra atos discriminatórios. Esses marcos legislativos demonstram um esforço contínuo do Estado brasileiro em dismantelar as estruturas racistas e promover a igualdade, substituindo a falsa harmonia do mito da democracia racial por um compromisso legal e social.

No entanto, apesar desses avanços no campo jurídico, evidencia-se uma contradição estrutural entre norma e realidade social. É alarmante o aumento dos

⁸ Constituição Federal de 1988 determina, no Art. 3, inciso XLI, que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; e no Art. 5º, inciso XLI, que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais.

⁹ A lei 7716/89 Art. 1º Serão punidos, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

casos de injúria racial. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Nacional de Segurança Pública, 2024), os registros de racismo no Brasil saltaram de 1.429 para 6.003 entre 2018 e 2021¹⁰, o que representa um crescimento significativo. Esses dados indicam que, mesmo diante de legislações mais rigorosas, a discriminação racial permanece como um problema estrutural que demanda enfrentamento contínuo¹¹.

Diante desse contexto, torna-se ainda mais preocupante a persistência de discursos que negam a existência do racismo. Mesmo frente a indicadores estatísticos, há quem, especialmente nas mídias digitais, sustente que o racismo no Brasil já foi superado, reduzindo o debate a uma suposta forma de vitimismo, o que evidencia a permanência do mito da democracia racial. Nesse sentido, não basta afirmar que “raça não existe do ponto de vista biológico”, pois isso não é suficiente para eliminá-la do imaginário social. Assim, a raça persiste não como realidade biológica, mas como construção simbólica e socialmente eficaz.

Essa permanência se materializa de forma concreta no cotidiano, inclusive no espaço escolar. A espiral de violência contra grupos racializados, especialmente a população negra, atravessa a escola e assume múltiplas formas. Por um lado, manifesta-se como racismo institucional, historicamente responsável pela exclusão de afro-brasileiros das instituições de ensino. Por outro, evidencia-se no memoricídio, quando há o apagamento ou a ausência de abordagens sobre as culturas africana e indígena. Além disso, expressa-se nas interações cotidianas por meio de apelidos pejorativos e “brincadeiras” depreciativas.

É precisamente nesse ponto que o humor aparece como um mecanismo estratégico de reprodução do racismo. Como se observa em “uma simples piada esconde relações de poder¹²”, articulando-se a arquétipos e preconceitos historicamente construídos. Essas manifestações, frequentemente naturalizadas, operam como formas sutis de manutenção de privilégios, utilizando o humor como recurso de dissimulação. Dessa forma, o riso não é neutro: ele pode funcionar como instrumento de exclusão simbólica. Diante disso, torna-se imprescindível que a sociedade, e, em especial, a escola, não se omita.

¹⁰ Período esse de ascensão da extrema direita no poder em cenário político polarizado, no Brasil.

¹¹ “O pobre de direita: A vingança dos bastardos” o livro por Jessé Souza explica o contexto atual brasileiro, e avanços de pautas ultraconservadoras.

¹² Adilson Moreira discorre sobre esta categoria analítica em seu livro *Racismo Recreativo*(2019).

Nesse sentido, essa dinâmica pode ser compreendida como resultado da articulação entre a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. O humor racista, ao se apresentar como brincadeira, encobre relações de poder e legítimas desigualdades. No ambiente escolar, essa prática é recorrente: alunos frequentemente recorrem a piadas como forma de expressão dessas ideologias e, quando questionados, justificam-se com a afirmação de que “é apenas uma brincadeira”. No entanto, tal discurso revela o caráter estratégico e dissimulado do racismo, que atua na manutenção de posições privilegiadas.

Dessa forma, a escola configura-se como um espaço central de disputa simbólica. Os embates, as denúncias e as negociações de sentidos ocorrem em seu interior, refletindo a complexidade das relações sociais. Por isso, o docente deve compreender esse espaço como relacional cultural¹³, isto é, simultaneamente influenciado pela sociedade e capaz de transformá-la. Nessa perspectiva, não apenas os sujeitos que nela atuam, mas também o próprio pesquisador, estão implicados nessas dinâmicas. Assim, as escolhas teóricas e metodológicas não são neutras, estando diretamente vinculadas às trajetórias formativas e às experiências vividas.

É nesse horizonte que se insere a necessidade de delimitar o “lugar de fala” no campo da pesquisa social. Reconhecer as próprias experiências e condicionantes sociais torna-se fundamental para a construção do conhecimento, na medida em que permite explicitar as lentes a partir das quais a realidade é interpretada. Assim, este relato busca refletir sobre como as questões raciais e de classe impactaram minha identidade e minha compreensão da realidade.

A partir dessa perspectiva, a análise de minha trajetória pessoal permite evidenciar a intersecção entre experiências individuais e dinâmicas sociais mais amplas. Sou natural do estado do Pará, nascido no município de Paragominas, filho de pais imigrantes nordestinos do Ceará. Cresci na periferia da cidade, conhecida popularmente como “Paragobala”, denominação que expressa a violência que marcou a região.

Vivendo em condições de vulnerabilidade, estive exposto a contextos em que a violência se fazia presente no cotidiano, na escola, no bairro e na família. Como sujeito pardo¹⁴, passei a buscar compreender minha própria história. Em diálogo com

¹³ Francivaldo Alves; MACÊDO, Sidiana da Consolação Ferreira de (org.). Ensino de História: linguagens, abordagens e perspectivas. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 193 p.

¹⁴ IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O termo “pardo” constitui categoria de

meu pai, identifiquei raízes indígenas em minha ancestralidade, evidenciando o processo de miscigenação, historicamente marcado por relações de violência. Nesse sentido, minha trajetória familiar insere-se no contexto mais amplo dos deslocamentos de populações nordestinas para a Amazônia, em busca de melhores condições de vida.

No âmbito familiar, fui criado majoritariamente por minha mãe, em uma configuração monoparental comum no contexto brasileiro. Nesse ambiente, havia um silenciamento em torno da questão racial: a palavra “negro” era frequentemente evitada, sendo substituída por termos como “moreninho(a)”. Tal prática revelava um desconforto profundo com a identidade racial. Posteriormente, já na vida adulta, em conversas¹⁵ familiares sobre genealogia, observei a valorização de traços associados à branquitude. Quando destaquei a negritude de minha esposa, fui repreendido, como se tal afirmação fosse ofensiva. Esse episódio evidenciou, de forma concreta, como o racismo opera nas relações cotidianas.

Antes mesmo de ingressar na universidade, essas experiências já marcavam profundamente minha trajetória. A intersecção entre raça, classe, violência e pobreza estruturava minha vivência. Além disso, iniciei minha vida profissional aos quatorze anos, em condições de trabalho precárias, o que reforça a dimensão material dessas desigualdades.

Posteriormente, ao ingressar no ProfHistória¹⁶, passei a adquirir instrumentos teóricos que me permitiram reinterpretar essas experiências. Esse processo formativo contribuiu para uma mudança significativa em minha prática docente e em minha compreensão¹⁷ das questões raciais. No cotidiano escolar, passei a identificar com maior clareza manifestações de racismo, frequentemente dissimuladas em apelidos, piadas, silenciamentos e na negação da identidade negra.

classificação por cor ou raça adotada pelo Instituto, referindo-se a indivíduos que se autodeclaram de origem racial mista.

¹⁵ O racismo apresenta-se de maneira velada, como nessa interação ordinária na qual as pessoas não se reconheciam como pessoas negras, negando sua ancestralidade, e forçando uma aproximação com características brancas, esse comportamento tem conexões com a política de branqueamento brasileiro no início do século XX.

¹⁶ Ingressei no Profhistoria no ano de 2024, que possibilitou interação com diversos professores das mais distintas localidades do Pará e Maranhão, fomentando trocas de experiências significativas para meu crescimento intelectual.

¹⁷ Passei a identificar e problematizar temas que vem tanto da comunidade e por parte da sociedade dando importância e buscando pensar esse espaço de maneira relacional e contextualizada, indo na contramão de outrora que preocupava-se apenas em “vencer o currículo.”

Dessa forma, o tema do racismo e da educação antirracista não se apresenta apenas como objeto de estudo, mas como parte constitutiva de minha trajetória. A intersecção entre origem social, identidade racial e experiência educacional evidencia a posição que ocupo na estrutura social, marcada por desigualdades históricas. Essa vivência, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento de uma postura investigativa comprometida com a compreensão e o enfrentamento dessas desigualdades.

Por fim, um episódio familiar relacionado à valorização da branquitude e à negação da negritude¹⁸ revelou, de maneira emblemática, como a raça estrutura percepções e relações sociais. Naquele momento, a ausência de instrumentos teóricos limitava minha interpretação; contudo, à luz das discussões contemporâneas sobre racismo, identidade e poder, tais experiências podem ser reinterpretadas de forma mais crítica e aprofundada.

Essa vivência, longe de constituir um caso isolado, insere-se em um contexto social mais amplo, no qual o racismo opera de maneira muitas vezes velada, especialmente em espaços institucionais como a escola. O racismo, em suas manifestações negadas e silenciadas no ambiente escolar, culmina no recalçamento da identidade negra. As práticas racistas dissimuladas na cultura escolar, que silenciam ou distorcem os valores dos povos racializados, não são meros acasos, mas narrativas eurocêntricas historicamente construídas para justificar a dominação colonial. Esse silenciamento contribui para a perpetuação da desumanização da população afro-brasileira no imaginário coletivo.

Dessa forma, ao articular experiência pessoal e análise social, torna-se possível compreender que tais dinâmicas não se restringem ao plano individual, mas expressam estruturas mais amplas de poder. Nesse contexto, a escola configura-se como um espaço de complexidade humana e cultural que, ao mesmo tempo em que reflete, também pode reproduzir ou tensionar as dinâmicas da sociedade. Portanto, a desconstrução de narrativas hegemônicas torna-se imperativa.

É nesse horizonte que se insere a educação antirracista, a qual promove um ensino de História contra-hegemônico, comprometido com a valorização de sujeitos historicamente subalternizados e com a formação de uma consciência histórica crítica.

¹⁸ A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes (MUNANGA, 2020, p. 19).

Dessa forma, este trabalho visa contribuir socialmente para a formação de docentes sob a perspectiva de uma educação democrática e antirracista. No âmbito acadêmico, busca fomentar o debate crítico no campo do ensino de História e das relações étnico-raciais, mobilizando aportes da teoria do ensino. Propõe-se, ainda, uma reflexão sobre racismo, antirracismo e letramento racial histórico, entendido como a capacidade de reconhecer, interpretar e analisar as relações raciais e suas estratégias de resistência.

Além disso, a pesquisa busca explorar as epistemologias que fundamentam esse campo, com foco no fenômeno do racismo no município de Peixe-Boi, especificamente na Vila Ananim. A relevância deste estudo reside na necessidade emergencial de enfrentar o racismo estrutural. O componente curricular de História desempenha um papel central nesse processo, ao instigar os alunos a problematizarem aquilo que foi historicamente naturalizado. Em conformidade com a Lei nº 9.394/1996 (LDB)¹⁹ e a Lei nº 11.639/2008, o ensino da história e cultura indígena e africana constitui não apenas uma obrigatoriedade legal, mas um instrumento fundamental para a desconstrução de estereótipos e a promoção da consciência histórica e da consciência negra²⁰.

Assim, esta pesquisa pretende contribuir para que os discentes desenvolvam a capacidade de ler criticamente sua realidade, reconhecendo-se como sujeitos sociais e políticos. Diante desse cenário, emerge a seguinte questão norteadora: de que maneira o ensino de História, no contexto de uma educação antirracista, pode atuar como ferramenta pedagógica para enfrentar o racismo presente na escola e na sociedade, promovendo o desenvolvimento da identidade e da consciência negra dos estudantes e contribuindo para o fortalecimento do letramento racial histórico no ambiente escolar?

A partir dessa problemática, a investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela compreensão interpretativa dos fenômenos sociais no contexto educacional, considerando sua complexidade e historicidade. No campo historiográfico, adota-se uma perspectiva analítica centrada na problematização do

¹⁹ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

²⁰ Eu escrevo o que eu quero. São Paulo: Ática, 1990. Conceito de Consciência Negra como tomada de consciência política da população negra frente à opressão do apartheid, com afirmação de identidade e autonomia.

objeto de estudo, concebido não como dado empírico imediato, mas como uma construção teórica orientada por questões investigativas e pela formulação de hipóteses que estruturam o processo analítico.

Nessa direção, a pesquisa caracteriza-se como empírica, uma vez que se desenvolve diretamente no ambiente escolar, buscando compreender as manifestações do racismo a partir das percepções e experiências dos estudantes. Ademais, incorpora a pesquisa documental como estratégia complementar, possibilitando a análise de registros institucionais relevantes à compreensão do contexto investigado.

No que concerne à produção dos dados, esta se apoia na articulação de múltiplas técnicas, dentre as quais se destacam a aplicação de formulários com questões objetivas e discursivas, a observação sistemática das interações sociais no cotidiano escolar e a análise documental. Os formulários visam apreender os conhecimentos prévios e os significados atribuídos pelos discentes à temática racial, enquanto a observação possibilita identificar dimensões não verbalizadas das relações sociais, incluindo práticas, discursos e representações presentes no ambiente escolar.

A análise documental, por sua vez, contempla fontes institucionais, como fichas de matrícula e o Projeto Político-Pedagógico, contribuindo para a compreensão das dinâmicas identitárias e das diretrizes educacionais da instituição. As fontes mobilizadas compreendem tanto dados primários, produzidos a partir da interação direta com os sujeitos da pesquisa, quanto documentos institucionais. A articulação desses materiais, por meio de uma estratégia de triangulação, possibilita uma interpretação mais abrangente e consistente do objeto de estudo, conferindo maior densidade analítica e rigor científico à investigação.

Nesse sentido, o movimento analítico adotado busca articular, de maneira dialética, as dimensões macroestruturais e microcontextuais da realidade social. Parte-se da problematização histórica da constituição, permanência e reconfiguração das desigualdades raciais no Brasil para, em seguida, deslocar o foco para o plano das práticas sociais concretas, especialmente aquelas que se manifestam no cotidiano escolar.

Tal movimento não se configura como mera mudança de escala, mas como uma estratégia epistemológica voltada à apreensão da complexidade do fenômeno investigado, evidenciando a interdependência entre estruturas históricas e

experiências vividas. Assim, o presente trabalho organiza-se em três capítulos que articulam a contextualização histórica do lócus da pesquisa, os fundamentos teóricos que sustentam a investigação e a análise dos dados empíricos, culminando na discussão dos resultados.

O primeiro capítulo, dedica-se à construção do arcabouço contextual da pesquisa, a partir de uma análise histórico-social situada do lócus investigativo. Inicialmente, a discussão volta-se à presença indígena e à constituição das territorialidades negras, africanas e afro-brasileiras, com ênfase nos processos de resistência, agência e apagamento histórico que atravessam tais experiências. Ao evidenciar práticas de silenciamento e memoricídio, busca-se problematizar os mecanismos pelos quais determinadas narrativas são legitimadas em detrimento de outras, contribuindo para a manutenção de uma memória social seletiva e excludente.

Na sequência, realiza-se a contextualização histórica do município de Peixe-Boi, no estado do Pará, evidenciando as condições que conformam as dinâmicas sociais e educacionais da região. Em seguida, examina-se o processo de colonização da Região Bragantina, compreendido não apenas como evento histórico, mas como estrutura fundante das relações de poder e das hierarquizações raciais que se perpetuam ao longo do tempo. Além de abordar a reconstrução da trajetória histórico-política de Peixe-Boi, desde sua formação enquanto vila até sua emancipação político-administrativa, permite compreender as transformações institucionais e seus desdobramentos na organização social local.

Por fim, a reflexão dirige-se à EMEF Virgínia Gonçalves dos Santos, articulando sua trajetória histórica ao exame crítico do Projeto Político-Pedagógico (PPP), entendido não apenas como documento normativo, mas também como expressão das concepções de mundo, dos valores e das intencionalidades formativas que orientam a prática educativa. Tal abordagem evidencia as imbricações entre história local, relações étnico-raciais e práticas escolares, constituindo base fundamental para o desenvolvimento da investigação.

Em diálogo com essa contextualização, o segundo capítulo desloca o enfoque para uma análise mais ampla da educação brasileira, compreendida como um espaço atravessado por contradições, no qual se entrelaçam processos de reprodução e contestação das desigualdades sociais e raciais. De início, problematiza-se o papel das instituições escolares na perpetuação do racismo estrutural, evidenciando mecanismos, explícitos e implícitos, que naturalizam hierarquias raciais no interior do

sistema educacional. Essa reflexão desestabiliza a noção de neutralidade da escola, revelando-a como instância historicamente situada e permeada por relações de poder. Na continuidade, aborda-se a educação histórica antirracista, destacando os marcos legais que a sustentam, bem como as tensões inerentes à sua implementação no cotidiano escolar. Embora os avanços normativos representem conquistas relevantes, evidenciam-se entraves estruturais, institucionais e formativos que limitam a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Nesse cenário, o ensino de História é concebido como campo estratégico de intervenção, cuja potencialidade reside na capacidade de desnaturalizar desigualdades, valorizar sujeitos historicamente subalternizados e fomentar uma consciência histórica crítica. Ao final dessa etapa, explicita-se a problemática da pesquisa, articulando os referenciais teóricos mobilizados às questões orientadoras da investigação, de modo a consolidar o vínculo entre fundamentação conceitual e análise empírica.

Dando continuidade ao percurso analítico, o terceiro capítulo, intitulado “Concepção dos Discentes sobre as Relações Étnico-Raciais e o Debate Conceitual de Educação Antirracista e Letramento Racial Histórico”, constitui o núcleo interpretativo do estudo, no qual se efetiva a interlocução entre teoria e empiria. Com base nos dados produzidos por meio dos instrumentos de coleta, especialmente os formulários, busca-se apreender as percepções, representações e experiências dos estudantes no que diz respeito às relações étnico-raciais no ambiente escolar. Trata-se de um exercício analítico que privilegia a escuta dos sujeitos, reconhecendo-os como agentes produtores de sentido e participantes ativos na construção das dinâmicas sociais.

Na sequência, apresenta-se o produto educacional, uma cartilha antirracista, elaborado a partir das evidências empíricas e concebido como intervenção pedagógica orientada pelos princípios da educação antirracista e do letramento racial histórico. A análise de sua estrutura e de seus fundamentos conceituais busca explicitar de que maneira tais referenciais foram operacionalizados, bem como avaliar sua potencialidade formativa no contexto investigado.

Além disso, discutem-se os limites e as possibilidades inerentes à implementação de práticas pedagógicas antirracistas, considerando as condições concretas do ambiente escolar. Ao evidenciar tanto os obstáculos quanto as potencialidades, reafirma-se a educação como espaço de disputa simbólica e de

produção de sentidos, no qual se inscrevem possibilidades efetivas de transformação social.

Por fim, as Considerações Finais retomam o percurso investigativo, sistematizando os principais achados e discutindo suas implicações teóricas e práticas para o campo educacional. Também são explicitadas as limitações da pesquisa, bem como indicadas agendas possíveis para investigações futuras, especialmente no que se refere ao aprofundamento das relações entre ensino de História, letramento racial e práticas pedagógicas antirracistas.

Em síntese, o itinerário analítico desenvolvido ao longo deste trabalho evidência que a compreensão das relações raciais no espaço escolar exige a articulação entre diferentes níveis de análise, de modo a apreender a complexa interação entre processos históricos, estruturas sociais e experiências cotidianas. O trânsito entre o macro e o micro, longe de constituir uma dicotomia, configura-se como estratégia interpretativa capaz de iluminar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado, reafirmando a centralidade da educação antirracista como prática social e política comprometida com a construção de uma sociedade mais equânime.

2 HISTÓRIA LOCAL, O MUNICÍPIO DE PEIXE BOI E A EMEF VIRGÍNIA GONÇALVES DOS SANTOS

A inquirição das relações antrópicas que historicamente estruturaram, e seguem estruturando, a região bragantina inscreve-se na necessidade de apreender as dinâmicas sociais, políticas e culturais que estruturam esse território. Tal empreendimento torna-se ainda mais relevante quando se busca problematizar a construção de uma educação antirracista em contextos situados, como a Vila Anaim, no município de Peixe-Boi, uma vez que as práticas educativas se constituem em estreita articulação com processos históricos mais amplos, que atravessam os sujeitos, suas experiências e formas de existência.

Partindo dessa premissa, compreende-se que a análise das relações étnico-raciais no espaço escolar exige o deslocamento do olhar para além do presente imediato, demandando a investigação das formações históricas que sustentam as desigualdades contemporâneas. Nessa perspectiva, a história local não se reduz à descrição do passado, mas se afirma como campo analítico capaz de tensionar narrativas hegemônicas e de evidenciar sujeitos historicamente silenciados, bem como suas formas de resistência e produção de sentido.

Dessa forma, a abordagem aqui adotada articula duas perspectivas acerca do processo de colonização da região bragantina: de um lado, a narrativa institucionalizada, amplamente difundida por fontes oficiais e por uma historiografia tradicional; de outro, uma leitura crítica que reposiciona os sujeitos subalternizados no centro da análise, destacando suas experiências, resistências e protagonismos. Tal inflexão analítica permite problematizar as bases ideológicas que sustentaram os projetos de ocupação territorial na Amazônia, evidenciando seus pressupostos e implicações.

O recorte temporal, que abrange a colonização da Amazônia, particularmente na província do Pará, entre o século XIX e o início do século XX, corresponde a um período marcado pela confluência entre ideais de progresso, civilização e teorias raciais hierarquizantes. Nesse contexto, os projetos colonizadores foram orientados por uma lógica que privilegiava o imigrante europeu branco, concebido como portador de saberes técnicos e de uma suposta superioridade civilizatória.

Tal concepção atribuía ao imigrante não apenas o papel de agente da modernização econômica, mas também a função de elemento ideal para o

povoamento dos trópicos, em detrimento dos chamados colonos nacionais, entre os quais se incluíam nordestinos, populações negras e indígenas. Simultaneamente, desconsiderava-se a presença histórica dos povos originários, reforçando a noção de um “vazio demográfico” que, longe de corresponder à realidade, operou como instrumento de legitimação da expansão territorial. Nesse sentido, a ideologia racial constituiu-se como um dos eixos estruturantes dos projetos de colonização na região.

A partir desse quadro analítico, o capítulo desdobra-se em eixos que buscam apreender, de forma articulada, as múltiplas dimensões que constituem a realidade investigada. Inicialmente, aborda-se a história local do município de Peixe-Boi, considerando seus processos de formação e as especificidades que o inserem no contexto mais amplo da região bragantina. Em seguida, examina-se a presença indígena na região, entendida não apenas como dado pretérito, mas como elemento constitutivo das dinâmicas territoriais, sociais e culturais historicamente invisibilizadas pelos discursos oficiais.

Na mesma direção, analisa-se a territorialidade negra na região bragantina, evidenciando os modos de ocupação, resistência e produção de vida das populações negras, cujas trajetórias foram frequentemente marginalizadas nas narrativas hegemônicas. Tal abordagem permite compreender como essas presenças, indígenas e negras, foram sistematicamente subalternizadas no interior dos projetos colonizadores, anteriormente discutidos.

Por fim, o capítulo volta-se à contextualização do lócus de pesquisa, a Vila Anaim,, situando-o no interior dessas dinâmicas históricas, para então analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola, compreendido não como documento neutro, mas como expressão de disputas, concepções de educação e possibilidades de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no espaço escolar contemporâneo.

2.1 PRESENÇA INDÍGENA NA REGIÃO BRAGANTINA: RESISTÊNCIA E CULTURA

A presença indígena na região bragantina antecede a chegada de europeus e africanos e constitui elemento estruturante para a compreensão histórica, social e cultural desse território. Assim, abordar tal presença implica não apenas reconhecer a anterioridade dos povos originários, mas também evidenciar suas formas de organização, suas cosmovisões e, sobretudo, suas estratégias de resistência diante dos processos de colonização. Nesse sentido, o chamado “encontro” entre o Velho e

o Novo Mundo deve ser problematizado, sendo mais adequado compreendê-lo como um processo histórico marcado por conflitos, violências e profundas assimetrias de poder, cujos efeitos reverberam até a contemporaneidade.

Antes da colonização europeia, a região já era habitada por diversos povos indígenas, dentre os quais se destacam os Tembé Tenetehara, originários da região de Pindaré, no Maranhão (Silva, 2024). Esses grupos possuíam uma relação com o território que difere radicalmente da concepção ocidental moderna, fundada na ideia de propriedade privada e delimitação geográfica. Para muitos povos indígenas, como os Munduruku, o território não é uma mercadoria passível de negociação, mas parte constitutiva da existência, envolvendo dimensões espirituais, culturais e materiais indissociáveis (Kolling; Silvestri, 2024). Essa compreensão evidencia a existência de outras racionalidades, historicamente desconsideradas pelo pensamento colonial eurocêntrico.

O processo de colonização em Pindorama — denominação atribuída ao território que viria a ser chamado de Brasil — foi marcado por práticas sistemáticas de violência, incluindo genocídios, expropriação de terras e tentativas de apagamento cultural. Nesse contexto, povos como os Tembé foram forçados a deslocamentos constantes, utilizando os rios da região, como Guamá, Capim e Gurupi, como vias de fuga e sobrevivência (Silva, 2024). Tais deslocamentos devem ser compreendidos como estratégias de resistência frente à expansão colonial, e não como simples movimentos migratórios voluntários.

O contato entre europeus e indígenas configurou-se como um choque civilizacional, no qual a imposição cultural se manifestou por meio da violência física, simbólica e institucional. A tentativa de impor valores, costumes e modos de vida europeus sobre os povos originários implicou a desestruturação de suas organizações sociais e culturais.

Quando o português chegou
 Debaixo de uma bruta chuva
 Vestiu o índio
 Que pena!
 Fosse uma manhã de sol
 O índio tinha despido
 O português. (Andrade, 1995, apud Faraco; Moura, 1995, p. 146).

Nesse sentido, o poema “Erro de Português”, de Oswald de Andrade, oferece uma interpretação crítica desse processo ao simbolizar, por meio da metáfora do

“vestir”, a imposição cultural que buscou enquadrar o outro dentro de padrões externos, negando sua autonomia e identidade.

Na província do Maranhão, os primeiros contatos com os europeus resultaram na subjugação dos povos indígenas ao trabalho forçado, processo agravado pela chegada de populações nordestinas e pela disseminação de epidemias, como a varíola, que dizimaram comunidades inteiras (Moraes Junior; Tembé; Oliveira, 2022). Diante desse cenário de violência e desagregação, os Tembé deslocaram-se para o interior da floresta, buscando refúgio e condições para a preservação de seus modos de vida. Ao chegarem à região bragantina, encontraram, inicialmente, um espaço de relativa estabilidade, que, no entanto, seria progressivamente tensionado pelos projetos de ocupação territorial promovidos pelo Estado e pelas elites regionais.

Esses projetos estavam inseridos em uma lógica mais ampla de colonização da Amazônia, cujo objetivo era garantir a soberania territorial e explorar economicamente os recursos naturais da região, como as chamadas “drogas do sertão”, além de madeira, minérios e, posteriormente, a borracha (Silva, 2024). A ocupação do território não ocorreu de forma pacífica, sendo marcada por conflitos, expulsões e pela imposição de novas formas de organização social. Nesse processo, a educação e a religião desempenharam papéis centrais como instrumentos de dominação e aculturação.

A ação missionária, especialmente por meio dos aldeamentos e da catequização, buscava integrar os povos indígenas à lógica da sociedade colonial, frequentemente sob o discurso de uma suposta missão civilizadora. No entanto, tal processo implicava a negação das identidades culturais indígenas e a imposição de novos valores e práticas. A resistência a essas iniciativas era frequentemente reprimida com violência. Ainda assim, as relações estabelecidas entre indígenas e colonizadores não foram homogêneas, apresentando nuances e ambiguidades, como evidenciado no caso dos Miranha, cujo líder João Tomás Miraniha, segundo Muniz (1913), teria colaborado com a instalação de missões religiosas.

Esses processos reforçam a compreensão da diáspora dos Tembé do Maranhão em direção à província do Grão-Pará, consolidando sua presença na Amazônia paraense. Atualmente, o povo Tembé Tenetehara encontra-se na Terra Indígena Alto Rio Guamá, localizada no município de Capitão Poço, conectando áreas dos rios Gurupi e Guamá (Moraes Junior; Tembé; Oliveira, 2022). A permanência desses povos em seus territórios, apesar das adversidades históricas, evidencia sua

capacidade de resistência e adaptação, reafirmando a centralidade de suas identidades culturais.

A expressão “resistir para existir” sintetiza a trajetória histórica dos povos indígenas, que, mesmo diante de séculos de opressão, continuam a lutar pela preservação de suas culturas, territórios e modos de vida. A visão colonial que os classificava como “bárbaros” ou “incivilizados” funcionou como instrumento de legitimação da dominação, invisibilizando a complexidade de suas organizações sociais e saberes. No entanto, a influência indígena na formação da sociedade local é profunda e duradoura, manifestando-se em práticas culturais, conhecimentos tradicionais e modos de vida que persistem no cotidiano da região.

Ao chegarem ao sítio do caboclo Tibúrcio, assombraram-se as crianças cearenses, certas de que tinham chegado a uma maloca de índios. A família estava numa farinhada. As quatro filhas de Tibúrcio e a velha Lourença, todas com os bustos nus, balançavam os seios livres, ao ritmo do rodo, virando, movendo a farinha no forno de cobre quente. Os dois rapazes cortavam lenha para alimentar a fornalha ou moviam a grande roda para acionar o "caititu". Meus tios Elpídio e Sérgio matavam curiosidades de adolescentes. Envergonhados, não narraram esses detalhes do passeio. Foi mamãe que, na inocência da sua idade, curiosa e admirada deu minuciosos detalhes da farinhada. Quão puros eram ainda os costumes caboclos, quase indígenas. (Mendonça, 2002, p. 45).

O relato de Mendonça (2002), ao descrever práticas cotidianas como a produção de farinha, revela a permanência de elementos culturais de matriz indígena no modo de vida caboclo, evidenciando processos de hibridização cultural. Tais elementos demonstram que a presença indígena não se restringe ao passado, mas continua a moldar a identidade social e cultural da região bragantina. Dessa forma, a análise histórica desse espaço exige a consideração dessas múltiplas camadas de interação, que envolvem presença originária, processos de colonização, resistências e reelaborações culturais.

Assim, compreender a região bragantina implica reconhecer que seu território é resultado de uma complexa teia de relações históricas, nas quais se entrelaçam povos indígenas, populações africanas e projetos coloniais de ocupação. A paisagem social e cultural que hoje se apresenta é fruto dessas interações, muitas vezes marcadas por conflitos, mas também por processos criativos de adaptação e resistência. Ignorar essa historicidade significa produzir uma narrativa incompleta e excludente, que silencia sujeitos e experiências fundamentais.

Por fim, essa compreensão histórica assume especial relevância no campo educacional, especialmente no contexto de elaboração de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e com o enfrentamento das desigualdades. Incorporar as histórias e as contribuições dos povos indígenas ao currículo escolar constitui um passo fundamental para a construção de uma educação antirracista e socialmente referenciada, capaz de reconhecer e valorizar a pluralidade de sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

Dessa maneira, a história da região bragantina deixa de ser apenas um relato do passado e passa a constituir-se como instrumento crítico para a compreensão do presente e a construção de futuros mais justos e inclusivos. A paisagem e a sociedade local são, em essência, um reflexo dessa complexa e, por vezes, conflituosa teia de relações entre diferentes culturas e o ambiente que habitam. Ignorar esse contexto significa ignorar a própria identidade da região.

Nesse horizonte, torna-se igualmente imprescindível ampliar o olhar para outras presenças historicamente constitutivas desse território, cujas trajetórias foram marcadas por processos distintos de violência, expropriação e deslocamento. O indígena foi expropriado, arrancado de suas terras — as quais, para esses povos, representavam muito mais do que um mero espaço físico passível de apropriação, arrendamento ou comercialização nos moldes ocidentais, configurando-se, antes, como território de sentido, pertencimento e sacralidade. Em contraste, a lógica colonial ocidental instituiu uma relação predatória com o espaço, concebido como recurso a ser dominado, explorado e exaurido.

Por sua vez, as populações negras foram violentamente transplantadas para os trópicos amazônicos, sequestradas de seus territórios de origem e inseridas, na condição de estrangeiras, em um sistema que as submeteu à escravização, à exploração e à subjugação. Ainda assim, tais sujeitos não apenas sofreram os efeitos dessas estruturas, mas também construíram formas próprias de existência, resistência e produção territorial.

Assim, ao lado das populações indígenas, as populações negras, africanas e afro-brasileiras, desempenharam papel fundamental na configuração social, cultural e territorial da região bragantina, ainda que frequentemente silenciadas ou apagadas nas narrativas hegemônicas. É, portanto, a partir dessa inflexão analítica que se passa à discussão da territorialidade negra na região.

2.2 PRESENÇA NEGRA NA REGIÃO BRAGANTINA: HISTÓRIA E MEMORICÍDIO

Nas linhas que se seguem, analisaremos a participação e a contribuição da presença africana e afro-brasileira nas dinâmicas culturais, econômicas e políticas do nordeste paraense. Buscaremos compreender como a história e a cultura desses povos foram sistematicamente diminuídas e, em muitos casos, apagadas, configurando um processo de memoricídio que distorce a narrativa histórica e impacta diretamente a construção de identidades. A partir de uma perspectiva crítica, pretende-se resgatar e valorizar a resistência e o protagonismo negro na formação da região bragantina.

Vicente Salles, em sua obra *O negro no Pará sob o regime de escravidão*, destaca que “na Amazônia, a contribuição cultural do negro é sistematicamente diminuída e até mesmo apagada no conjunto dos seus valores constitutivos” (Salles, 2005, p. 67). Essa prática caracteriza um memoricídio, no qual a história e a cultura africana e afro-brasileira são omitidas ou deletadas, reproduzindo narrativas que privilegiam exclusivamente os eventos contados pelos colonizadores lusitanos e seus descendentes. Conforme argumenta Biko (1990, p. 88), “o colonialismo não se limita a subjugar um povo, mas busca esvaziar a mente do nativo, distorcendo, desconfigurando e destruindo o passado do povo oprimido.”

O apagamento da história dos colonizados gera identidades deterioradas, pois a memória histórica é um pilar essencial para a orientação dos atores sociais no tempo e no espaço, fundamental para a elaboração de identidades e para a negociação de sentidos. A omissão das vozes oprimidas na narrativa histórica perpetua injustiças e desigualdades, silenciando sistematicamente experiências e lutas de grupos marginalizados, distorcendo a compreensão do passado e impactando a formação da identidade coletiva.

Para ilustrar essa subalternização e a negação da ancestralidade afro-brasileira, podemos recorrer à história oficial da colonização e do desenvolvimento da Região Bragantina. No século XX, essa região chegou a ser denominada “Celeiro do Pará”, ressaltando a relevância do protagonismo dos colonos nacionais, sobretudo nordestinos, e dos colonos estrangeiros, principalmente europeus. Essas narrativas oficiais eram fortemente influenciadas por teorias raciais da época, como o darwinismo social e a eugenia, que sustentavam a ideia de que o homem branco europeu seria a raça destinada ao sucesso, incumbida de levar a “civilização” aos territórios considerados “selvagens”.

No site oficial do município, por exemplo, a narrativa histórica enfatiza o heroico desbravamento pelo colono europeu, atribuindo a ele um espírito aventureiro capaz de subjugar a natureza e levar progresso aos trópicos. Todavia, já é consenso que os povos africanos tiveram presença significativa na província do Grão-Pará, contribuindo de maneira determinante para a constituição e o desenvolvimento da região e de sua população.

Assim, para questionar essa narrativa eurocentrada, analisaremos a inserção dos negros no Pará e suas formas de resistência ao sistema de exploração. Conforme já foi observado, alguns povos indígenas migraram da província do Maranhão para escapar das espoliações causadas pelo contato com europeus e nordestinos. Nesse contexto, cabe questionar: quais foram os circuitos percorridos pelos africanos e afro-brasileiros até o nordeste paraense?

Segundo Castro (2006), a entrada de africanos no Norte ocorria principalmente pelo porto de Belém, enquanto no Nordeste se dava por meio dos rios. “Entre as áreas com a maior presença de escravizados no século XVIII e início do XIX no Pará, a Região Bragantina notabilizou-se por representar uma região de fronteira com a província do Maranhão e com a entrada de escravos provenientes dali” (Castro, 2006, p. 11). Dessa forma, as rotas do tráfico de escravizados incluíam o porto de Belém, o Maranhão e os rios Gurupi, Turiaçu e Caeté, até Bragança. Assim, a presença africana e afro-brasileira no Pará foi marcante, imprimindo dinâmicas sociais próprias e estratégias de resistência.

No contexto dos trópicos amazônicos, inseridos em um sistema colonial escravocrata, os negros desenvolveram diversas estratégias para lutar, resistir e sobreviver. O testemunho documentado de João de Palma Muniz nos revela que:

Reza a tradição, encontrada entre os índios que, em tempos idos, talvez em eras coloniais ainda, a região das nascentes do Maracanã, então não taladas pelas incursões civilizadoras, serviu de refúgio a escravos fugidos, tanto das terras do rio Guamá, como das costas atlânticas, e de Belém e suas cercanias, que, internando-se nas matas, desapareciam para sempre. (Muniz, 1913, p. 16).

A fuga dos latifúndios e a formação de quilombos eram táticas de luta contra a brutalidade do sistema escravista, que desumanizava os indivíduos, transformando-os em “homens-objetos” ou “semoventes”. Muniz (1913) descreve ainda outras formas de resistência, como as “correrias” nos povoados e fazendas das circunvizinhanças, onde os fugitivos deixavam atrás de si um rastro de rapina, assassinato e outros

crimes. Essas ações não eram meramente atos de desespero, mas sim manifestações de uma luta pela liberdade.

Diz ainda a tradição que, com o tempo, o número d'esses habitantes do celebre mocambo atingiu a perto de 1.000, constituindo eles uma aldeia, em que, além de escravos fugidos, contavam-se criminosos evadidos da justiça, desertores e toda uma serie de indivíduos que não podiam persistir nos lugares em que a lei imperava. O local d'essa vila estava situado á margem direita do rio Maracanã, a um quilômetro acima da foz do rio Prata e era denominado Santa Maria de Belém. (Muniz, 1913, p. 16).

A história do mocambo Santa Maria de Belém exemplifica a resistência e a luta pela liberdade dos quilombolas na região. Apesar das adversidades e da opressão sistemática, esses indivíduos conseguiram criar comunidades autônomas e solidárias. A resistência se manifestava de diversas formas, incluindo a sabotagem de ferramentas de trabalho e a criação de redes de apoio, nas quais os quilombolas se uniam para ajudar aqueles que buscavam escapar da servidão. Esses quilombos tornaram-se símbolos de resistência, preservando a cultura, a identidade e a solidariedade. Muniz (1913) enfatiza que a presença de fugitivos gerava temor entre os colonos, que viviam sob constante ameaça de retaliação, evidenciando a coragem e a determinação daqueles que lutavam por sua liberdade.

Apesar da riqueza de evidências históricas que apontam para a contribuição significativa dos africanos e afro-brasileiros, ainda persistem discursos que os relegam a agentes marginais na narrativa oficial. Nesse contexto, é fundamental destacar o “Portal do Não Retorno”, reconhecido pela UNESCO como patrimônio material, que simboliza um período sombrio da história. Esse local representava o último ponto de contato de muitos africanos com seu continente, onde o mar se tornava uma cova para aqueles que pereciam nos navios negreiros, lembrando-nos da tragédia da diáspora forçada e da necessidade de resgatar e honrar essas memórias.

A barbárie não se limitou ao plano físico, estendendo-se ao simbólico. Antes do embarque, os africanos eram obrigados a dar voltas em torno da chamada “árvore do esquecimento”, na crença mística de que esse movimento apagaria sua história e identidade. Tal prática, motivada por uma vontade de poder avassaladora, visava ao silenciamento, ao apagamento e ao assassinato sistemático da cultura negra, configurando o que Missiato (2006) denomina “memoricídio”. Moreira e Pereti (2020, p. 294) ressaltam que essa simbologia foi transplantada para o outro lado do oceano, encontrando solo fértil que permitiu florescer novas formas de apagamento,

perpetuando o esquecimento forçado da memória e da identidade africana nas Américas.

A árvore do esquecimento, símbolo de um processo permanente de apagamento das práticas culturais produzidas e acauteladas pela população negra, foi transplantada das margens atlânticas do Benin para este lado do oceano. Aqui, suas raízes encontraram solo fértil e aerado. Enraizou, teve rápido crescimento, floresceu, esparziu em milhares de galhos e seus frutos caem novamente ao solo, disseminando novas mudas de apagamento. (Moreira; Pereti, 2020, p. 294).

Essa imposição cultural resultou no aculturamento de muitas etnias e na mutilação identitária dos afro-brasileiros e africanos, iniciada com a diáspora negra. Os reflexos dessa violência são sentidos no racismo atual, que deforma a psique humana e leva indivíduos a se afastarem da cultura e da estética africanas.

As estratégias de poder, perpetuadas por meio da transmissão intergeracional, moldam o imaginário coletivo, consciente e inconsciente, resultando em processos de alienação. No contexto escolar, essa dinâmica se manifesta de forma preocupante, evidenciada pela sub-representação de alunos negros em registros formais, que contradiz a realidade demográfica, e pela persistência de piadas que desvalorizam a rica cultura afro-brasileira. Essa realidade sublinha a contínua necessidade de reconhecer e valorizar as lutas históricas por justiça e igualdade, um pilar essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e consciente de suas raízes.

A interação complexa entre povos indígenas, europeus e africanos foi determinante na configuração cultural, política, econômica e demográfica do Pará. Conforme ressalta Vicente Salles (2005, p. 67), análises etnográficas e folclóricas atestam a vasta contribuição da população negra para a cultura regional, especialmente no universo lúdico amazônico. A oralidade e o lúdico são marcas indelévels da cultura afro-brasileira, persistindo nos modos de ser, pensar e agir do povo paraense, refletindo a determinação dos povos marginalizados em preservar suas identidades e modos de vida.

É inegável a participação fundamental de africanos e afro-brasileiros na edificação da sociedade paraense. Eles foram não apenas a força motriz que construiu infraestruturas, mas também os intelectos que moldaram tanto as culturas materiais quanto imateriais. Atualmente, um movimento crescente de historiadores, pensadores e intelectuais se dedica a resgatar, narrar e recontar essas histórias,

trazendo à luz narrativas complexas e cheias de vida que frequentemente são esquecidas, contribuindo significativamente para a formação da identidade coletiva.

Um exame histórico aprofundado, como o aqui proposto, é indispensável para compreender a gênese dos preconceitos e, conseqüentemente, para sua desconstrução. Somente por meio de uma educação antirracista, que se proponha a narrar uma história “vista de baixo”, será possível promover a valorização das identidades e a compreensão da intrincada teia de relações que definiram a região bragantina. A análise crítica da presença africana e afro-brasileira, de suas lutas e resistências, é, portanto, um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e que celebre a diversidade cultural que a constitui.

Nesse sentido, o movimento de resgate histórico aqui empreendido não se esgota no plano das interpretações gerais, mas demanda sua ancoragem em realidades concretas, onde tais processos se materializam e ganham densidade. É justamente nesse deslocamento, do plano mais amplo para o particular, que se insere a necessidade de compreender o espaço específico em que a pesquisa se desenvolve.

Ao resgatarmos uma história que por décadas foi silenciada, não apenas lançamos luz sobre o passado, mas também reafirmamos o protagonismo de sujeitos históricos que não foram meros espectadores passivos. Pelo contrário, eles se afirmaram, resistiram e deixaram suas marcas indelévels no espaço. É, portanto, a partir dessa perspectiva que se torna fundamental situar historicamente o lócus da pesquisa, compreendendo-o como parte integrante dessas dinâmicas mais amplas.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO LÓCUS DE PESQUISA

Situar historicamente o lócus da pesquisa implica compreendê-lo não como um espaço isolado, mas como resultado de processos históricos, sociais e culturais que se entrelaçam ao longo do tempo. Nesse sentido, a Vila Anaim, localizada no município de Peixe-Boi, insere-se no contexto mais amplo da região bragantina, cuja formação foi marcada por dinâmicas de colonização, deslocamentos populacionais e pela presença significativa de populações indígenas e negras, ainda que frequentemente invisibilizadas nas narrativas oficiais.

A constituição desse espaço revela, portanto, as marcas de um processo histórico atravessado por relações de poder, disputas territoriais e estratégias de sobrevivência e resistência. Longe de ser um território homogêneo, a Vila Anaim

expressa, em sua configuração social e cultural, a complexidade dessas interações, evidenciando a permanência de práticas, saberes e modos de vida que remontam a essas trajetórias históricas. Nesse sentido, a escola se apresenta como um microcosmo da sociedade, pois é atravessada por uma miríade de fenômenos sociais, e sua contextualização histórica e geográfica torna-se, portanto, significativa, para a prática de ensino-aprendizagem com viés antirracista, verdadeiramente significativa, a qual emerge quando compreendemos o caráter relacional da escola com o local, o regional e o global, tecendo conexões que fortalecem o aprendizado histórico.

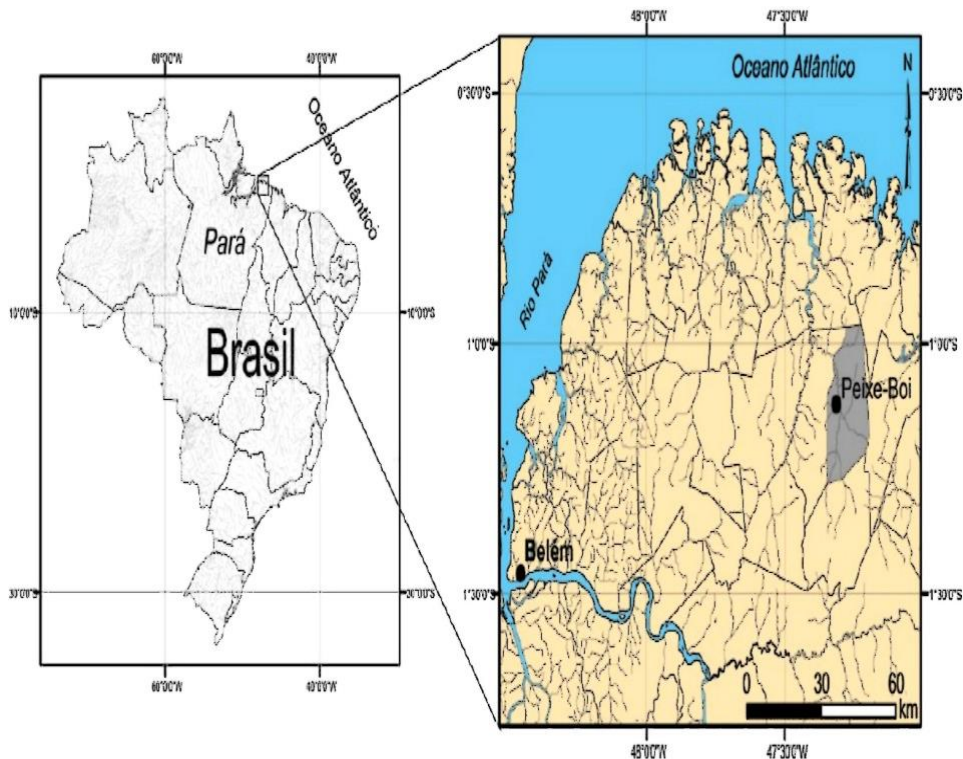
Para entendermos a história do município de Peixe-Boi, é importante conhecermos a trajetória do tempo de quando ainda era uma Vila, que em épocas distantes pertencia ao município de Igarapé-Açu. É imprescindível considerar também o projeto de colonização do nordeste paraense, que foi impulsionado por políticas migratórias no final do século XIX e início do século XX. Durante esse período, o estado do Pará adotou uma visão discriminatória, favorecendo imigrantes estrangeiros em detrimento dos colonos nacionais, especialmente os nordestinos.

Não obstante, há evidências de que os povos originários e a presença dos povos africanos e afro-brasileiros tiveram um papel grandioso na formação cultural e social na região, contribuindo para a diversidade e riqueza histórica de Peixe-Boi. Portanto, nos parágrafos seguintes serão abordados todos os itens citados anteriormente que são elementares para o processo de constituição do povo Peixeboiense.

Para situar de onde se fala, primeiramente serão expostas algumas informações geográficas do município, por exemplo, ele está localizado na mesorregião nordeste paraense, ocupando uma posição relevante no estado do Pará, sobretudo no que se refere às dinâmicas socioeconômicas e aos fluxos regionais. Possui uma área de, aproximadamente, 450,288 km², caracterizando-se por um território de dimensão moderada, que abrange espaços urbanos e rurais. Limita-se ao Norte com o município de Santarém Novo; a leste com os municípios de Capanema e Primavera; ao Sul com o município de Bonito; e a Oeste com Nova Timbotéua, estabelecendo relações territoriais importantes para a circulação de pessoas e mercadorias (IBGE, 2023). Além disso, sua localização favorece a integração com municípios vizinhos, contribuindo para o desenvolvimento regional. O município apresenta características típicas da região amazônica, com presença de rios, igarapés

e áreas de vegetação que influenciam o modo de vida da população. Adiante, pode-se visualizar o mapa do município.

Figura 1 – Mapa do município de Peixe-Boi



Fonte: VIDEIRA, I. Geografia do município de Peixe-Boi. 2010. Disponível em: https://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/pdf/iot_peixe_boi_2015_final.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

O espaço geográfico aqui considerado constitui-se como dimensão fundamental das experiências cotidianas, sobretudo no que se refere às cosmovisões que orientam as relações étnico-raciais. Nesse sentido, trata-se de um espaço vivido, no qual os sujeitos constroem e expressam formas próprias e particulares de existência, em constante interação com a sociedade e com o meio em que vivem.

Desse modo, compreender tais dinâmicas implica reconhecer que o espaço não se reduz a um suporte físico, mas se configura como resultado de processos históricos que articulam relações sociais, econômicas e culturais. Nessa perspectiva, torna-se necessário retomar os processos de formação da região bragantina, especialmente aqueles vinculados aos projetos de colonização, os quais exerceram papel decisivo na configuração territorial e nas relações sociais que ainda hoje se manifestam no contexto investigado.

2.4 DA COLONIZAÇÃO DA REGIÃO BRAGANTINA

A implementação dos projetos de colonização no nordeste paraense esteve associada a diferentes interpretações sobre a dinâmica econômica da região. Segundo Nunes (2012), esse período foi marcado por uma crise de abastecimento alimentar, decorrente da intensificação da atividade extrativista da borracha, que teria provocado o deslocamento da mão de obra agrícola. Nesse contexto, a criação de colônias agrícolas foi concebida como estratégia para suprir a demanda por gêneros alimentícios.

Essa interpretação sustenta que a expansão da economia gomífera teria ocasionado o abandono das atividades agrícolas, uma vez que a extração do látex se mostrava mais lucrativa. Como consequência, teria ocorrido uma redução na produção de alimentos, exigindo a implementação de políticas voltadas à colonização agrícola.

Entretanto, essa leitura tem sido problematizada por revisões historiográficas mais recentes. Batista (2004)²¹, ao analisar documentação da época, argumenta que a expansão da borracha não implicou necessariamente o declínio da agricultura. Ao contrário, evidências indicam a coexistência entre diferentes atividades produtivas, sugerindo uma dinâmica econômica mais complexa do que aquela tradicionalmente apresentada.

Dessa forma, a ideia de uma crise generalizada de abastecimento deve ser relativizada, uma vez que a produção agrícola continuou a desempenhar papel relevante no contexto regional, ainda que articulada a outras atividades econômicas. Essa perspectiva contribui para uma compreensão mais nuançada das transformações ocorridas no período.

Paralelamente a essas dinâmicas econômicas, o final do século XIX e início do século XX foram marcados pela influência de correntes de pensamento como o darwinismo social²² e a eugenia. Tais ideologias buscaram conferir legitimidade

²¹

Luciana Marinho. Muito Além dos Seringais: Elites, Fortunas e Hierarquias no Grão-Pará (1850-1870).2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

²² “Darwin demonstrou a partir dos princípios da seleção natural (A Evolução da Espécie, 1859), que os organismos vivos evoluíram gradativamente a partir de uma origem comum e se diversificaram no tempo e no espaço, adaptando-se a meios hostis, diversos e em perpétua transformação(Munanga, 2003 p.6)”.

científica²³ às desigualdades entre os povos, estabelecendo hierarquias raciais que orientaram projetos políticos e sociais.

Nesse contexto, consolidou-se a valorização do imigrante europeu como modelo ideal de trabalhador e agente civilizador. Acreditava-se que esses sujeitos, por supostamente possuírem maior qualificação técnica, seriam capazes de promover o desenvolvimento agrícola e econômico da região. Essa concepção, contudo, estava profundamente marcada por um viés ideológico que desqualificava os saberes e práticas dos trabalhadores locais.

De modo geral, difundiu-se a ideia de que o progresso econômico estaria diretamente associado à presença de imigrantes estrangeiros, considerados mais aptos ao trabalho agrícola. Tal percepção contribuiu para a construção de um imaginário social que exaltava o elemento europeu e inferiorizava os colonos nacionais, servindo de base para políticas que visavam não apenas o desenvolvimento econômico, mas também o branqueamento da população.

Contudo, a experiência concreta da colonização revelou limites significativos dessa perspectiva. Conforme Nunes (2012), muitos imigrantes enfrentaram dificuldades de adaptação às condições ambientais da Amazônia, incluindo o clima, as doenças tropicais e as especificidades do solo, o que comprometeu o êxito de diversas iniciativas agrícolas.

No que se refere aos colonos nacionais, destaca-se a presença expressiva de migrantes nordestinos, que se deslocaram para a região em busca de melhores condições de vida, frequentemente motivados por secas recorrentes. Esses sujeitos enfrentaram inúmeros desafios, como conflitos fundiários e dificuldades de acesso à terra, problemática historicamente vinculada à estrutura concentradora da propriedade fundiária no Brasil.

A ocupação ao longo da estrada de ferro de Bragança configurou-se, assim, como um espaço de intensas disputas, evidenciando as contradições inerentes ao processo de colonização. Nesse cenário, a luta pela sobrevivência esteve frequentemente associada à marginalização social de determinados grupos.

Em síntese, a formação do espaço social da região bragantina constitui-se como um processo histórico complexo, marcado por disputas econômicas, políticas e

²³ Positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França, no século XIX, e defende que a única forma de conhecimento válido é o científico, que uma teoria deve ser comprovada através de métodos.

simbólicas. A atuação das elites, influenciadas por ideologias raciais e projetos de modernização excludentes, contribuiu para a imposição de um modelo sociocultural que marginalizou populações indígenas, negras e camponesas.

Nesse contexto, a compreensão dessas dinâmicas mais amplas exige seu desdobramento em análises situadas, capazes de evidenciar como tais processos se materializam em realidades específicas. É a partir dessa perspectiva que se torna pertinente direcionar o olhar para o município de Peixe-Boi, cuja trajetória histórica expressa, em escala local, as marcas dessas transformações, tensões e permanências.

2.5 PEIXE-BOI: DA VILA AO MUNICÍPIO

Daremos continuidade à análise dos caminhos históricos percorridos pelo município, desde sua formação até o processo de emancipação política, destacando suas principais particularidades. Além disso, serão abordados tanto o contexto geral quanto o contexto específico em que a escola está inserida, evidenciando as influências históricas, sociais e culturais que contribuem para a configuração da realidade educacional local.

Para tanto, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) afirma que o município de Peixe-Boi,PA foi povoado ainda em 1885, no século XIX, durante o Brasil Império, quando os primeiros colonos imbuídos de uma aura audaciosa ousaram subir os rios que cortam à região dos Caetés (nesse período o principal modal de transporte era o fluvial), depois de tal feito, eles se estabeleceram às margens. Conforme assevera o professor Júnior:

O Centro Experimental Agrícola de Peixe-Boi, seu principal objetivo é a agricultura em campos de experiências e a demonstração, além da organização de estudos práticos de agricultura. Anexo à estação, há uma colônia com lotes demarcados, tendo uma área de 25 hectares. Serão seguidos colonos nacionais na forma da Lei nº 824, de 8/04/1902, entre outros. (Junior, 2011, p. 38).

Observa-se que a principal ideia por trás da criação de colônias experimentais no período tinha como objetivo o povoamento e a produção agrícola no estado do Pará. Paralelamente, buscava-se consolidar a presença do Estado brasileiro na Amazônia, fortalecendo sua influência política, econômica e territorial na região.

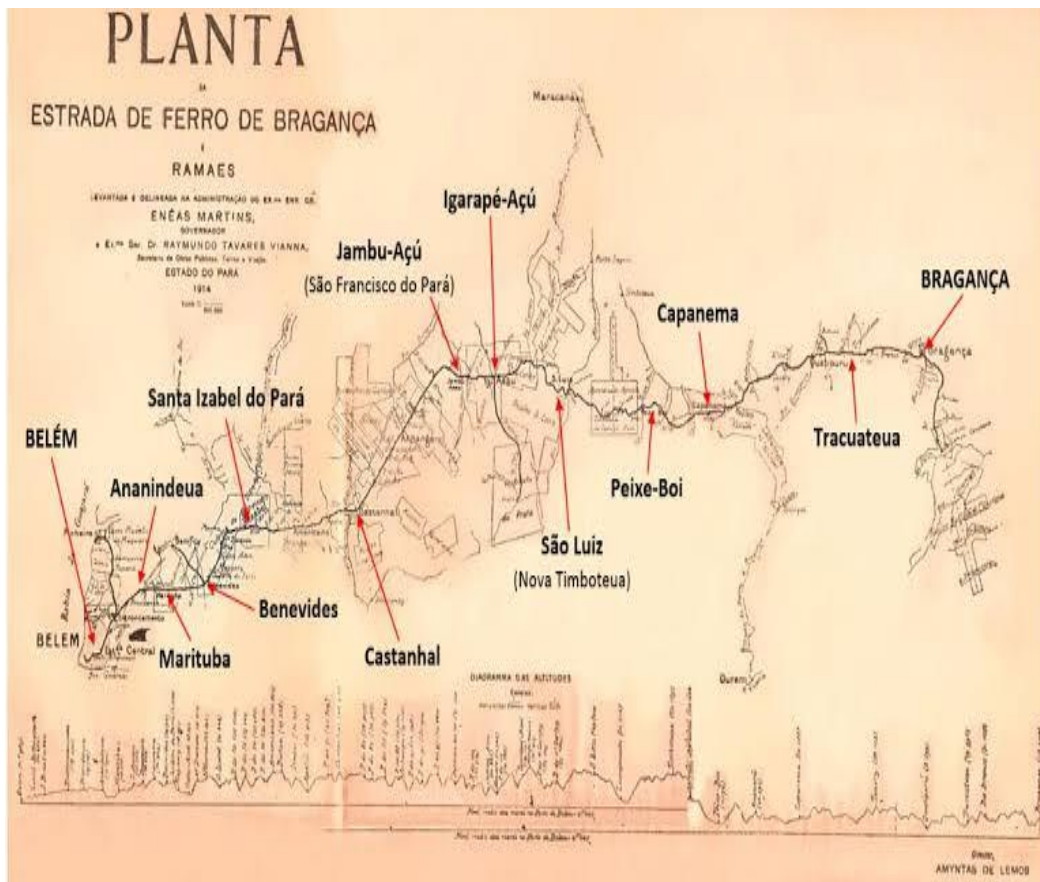
Esse segundo objetivo se materializou com a implementação da Estrada de Ferro Belém-Bragança (EFB), a primeira via férrea implantada na Amazônia brasileira,

construída entre 1883 e 1908. A ferrovia conectava a capital, Belém, ao município de Bragança, no nordeste paraense, facilitando o escoamento da produção agrícola e de outros setores primários. Além disso, a EFB promovia a circulação de pessoas e a difusão de ideias, integrando diversos povoados à metrópole amazônica e fomentando intercâmbios econômicos, sociais e culturais.

No entanto, é importante destacar que esse projeto não considerou as populações que já habitavam a região, como povos indígenas e comunidades tradicionais, cujos territórios foram expropriados ou fragmentados, resultando em deslocamentos forçados e na marginalização de seus modos de vida.

A seguir, a ilustração apresenta a localização e o percurso da Estrada de Ferro Belém-Bragança, evidenciando a conexão entre os diferentes núcleos populacionais e econômicos da região.

Figura 2 – Percurso da Estrada de Ferro Belém-Bragança (1870-1908).



Fonte: ROSA, Larisse de Fátima Farias da; PALÁCIOS, Flávia Olegário. Patrimônio industrial na Amazônia: acenos históricos da estrada de ferro de Bragança. Revista História e Cultura, v. 9, n. 2, p. 569-570, 2020. ISSN 2238-6270.

Como visto na imagem, a “Maria Fumaça” percorria um trajeto por treze lugares diferentes, e que hoje se tornou a Rota Turística Belém-Bragança, idealizada pelo IPHAN-PA(Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Essa importante ferrovia na Amazônia conectava diversas localidades, começando em Belém, o percurso incluía Ananindeua, Marituba...

O trajeto continuava por Santa Izabel do Pará e Castanhal, Em seguida, passava por São Francisco do Pará e Igarapé Açu. Nova Timboteua e Peixe-Boi eram paradas marcantes, cada uma com sua história única. Finalmente, o trem seguia para Capanema e Tracuateua, chegando a Bragança, onde antigas estações ferroviárias preservam memórias do passado, por exemplo, logo a diante um relato de como eram as viagens:

A chegada do trem era um acontecimento social a repetir-se, duas vezes ao dia, pela manhã e à tarde, em dias alternados, já que as composições chamadas de “Misto” (carga e passageiros) eram de uma lentidão a toda prova, tais como se fossem maridos farristas, para quem “horários” eram “mangas de colete”. Ocupavam os outros três dias da semana de forma que de segunda a sábado os trens passavam em Peixe-Boi, um pela manhã e outro à tarde, o primeiro dirigindo-se para Belém, e o segundo para Bragança. Três eram as gares cobertas, a de São Braz, em Belém, a de Castanhal, a 68 Km da primeira, e a de Bragança no fim da linha, a 228 Km de Belém. A viagem durava de 10 a 12 horas, iniciando-se às 6 horas da manhã e terminando às 17 horas em Bragança ou 16 horas em Belém. A diferença ficava por conta de rampas e curvas em sentido contrário. A velocidade média da composição, considerando as paradas, era de 25 a 30 Km por hora, com poucos picos atingindo 60 Km, velocidade extraordinária. (Mendonça, 2002, p. 145).

O relato a seguir pertence a um morador de Belém, autor da obra bibliográfica *Rastros e Marcas das Passadas: Minhas Sendas e Avenidas da Vida*. O autor foi proprietário da Fazenda Catarina Augusta, localizada no município de Peixe-Boi, e em sua narrativa descreve as viagens realizadas pela região. Em seus registros, ressalta que, para a população daquela época, as estradas e a infraestrutura associadas à ferrovia representavam o que havia de mais moderno. Essa engenharia, por muito tempo, foi interpretada como um símbolo de modernidade e progresso para a região.

Complementando essa perspectiva, Ana Luisa Santos Rocha, em seu artigo intitulado *Terra, trabalho e migração: Colônias agrícolas no Pará e a legislação fundiária no final do século XIX*, afirma que “a ferrovia e a colonização foram formuladas ao mesmo tempo, com o objetivo de instalação de núcleos coloniais ao longo da estrada” (Rocha, 2021, p. 5). Essa relação entre ferrovia e colonização

contribuiu para o surgimento e o desenvolvimento de diversos povoados que, posteriormente, passaram a compor a chamada Zona Bragantina.

Nesse sentido, a Estrada de Ferro Belém-Bragança desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de inúmeras vilas e no surgimento de várias cidades, exercendo influência significativa nos âmbitos político, econômico e cultural da região. Ao analisarmos as memórias de Mendonça, percebemos como ele rememora, com riqueza de detalhes, o funcionamento dos horários e o ritmo da locomotiva, revelando não apenas a organização desse empreendimento ferroviário, mas também o caráter afetivo de suas recordações. Essas memórias nos aproximam de uma época em que a ferrovia representava não apenas um meio de transporte, mas também um símbolo de progresso e transformação social.

Entretanto, é importante reconhecer que esse processo de modernização também produziu efeitos negativos para determinados grupos sociais. A construção da Estrada de Ferro Belém-Bragança implicou a expropriação e a fragmentação de territórios tradicionais de povos indígenas e comunidades quilombolas. Esse processo resultou na perda de acesso a recursos vitais e na desestruturação de modos de vida tradicionais.

Ao considerar a região como um suposto “vazio demográfico”, o projeto de colonização acabou invisibilizando a presença dessas populações originárias, forçando seu deslocamento para abrir espaço à instalação de novos núcleos agrícolas e à chegada de migrantes. Tal modelo de desenvolvimento, marcado por uma lógica predatória de ocupação territorial, contribuiu para a exploração intensiva dos recursos naturais e desencadeou conflitos socioambientais e agrários que, em muitos casos, persistem até os dias atuais.

Apesar dessas contradições, é inegável que a Estrada de Ferro Belém-Bragança foi crucial para a consolidação da região tal como a conhecemos atualmente. A interligação proporcionada pela ferrovia facilitou o escoamento de produtos, impulsionou fluxos migratórios e estimulou intercâmbios culturais, contribuindo para a formação de uma identidade regional.

Contudo, “no decorrer da década de 1960 esta ferrovia entrou em processo de extinção”, em função das “grandes despesas de manutenção da estrada” e da priorização da política automobilística no Brasil (ROSA; PALÁCIOS, 2020, p. 571). Nesse contexto, durante o governo de Juscelino Kubitschek, o país passou a investir de forma mais intensa na construção de rodovias, o que contribuiu para a redução da

importância do transporte ferroviário dentro do projeto de modernização nacional. Essa opção integrou a lógica desenvolvimentista do período, voltada à integração do território e ao estímulo do crescimento econômico por meio da ampliação da infraestrutura viária, com forte valorização do transporte automotivo. Assim, o sistema ferroviário foi sendo gradualmente substituído como principal meio de circulação e escoamento de mercadorias, refletindo uma mudança estrutural nas prioridades do planejamento nacional.

Hoje, o que permanece são apenas vestígios de sua antiga estrutura espalhados em algumas localidades. Ainda assim, a memória da ferrovia ultrapassa sua dimensão material, constituindo-se como um elo entre passado e presente. Ela evidencia que os processos de desenvolvimento regional não se limitam às obras de infraestrutura, mas envolvem também histórias humanas, experiências sociais e disputas territoriais que marcaram profundamente a trajetória da região.

Nesse sentido, preservar e valorizar essas narrativas torna-se fundamental para a compreensão da complexidade histórica local, bem como para o reconhecimento das múltiplas vozes que participaram, e ainda participam, da construção de sua identidade. Trata-se de um aspecto essencial para a apreensão das dinâmicas que estruturam o espaço regional ao longo do tempo.

Nesse horizonte de análise, a compreensão dessas dinâmicas sociais, históricas e culturais também exige considerar os desdobramentos político-administrativos que contribuíram para a configuração do território na contemporaneidade. Assim, o processo de emancipação política deve ser entendido não apenas como um marco jurídico formal, mas como resultado de transformações econômicas, sociais e institucionais acumuladas historicamente. Dessa forma, torna-se necessário avançar para a análise desse processo, buscando compreender como tais mudanças influenciaram a organização e a consolidação do território em estudo.

2.6. EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO DISTRITO DE PEIXE-BOI

Diante das transformações históricas, sociais e econômicas discutidas anteriormente, a emancipação política de Peixe-Boi representou um marco importante no processo de reorganização territorial e administrativa da região, estando diretamente relacionada a mudanças mais amplas no cenário político e econômico. Antes de aprofundar essa questão, é importante destacar que o município de Peixe-Boi foi inicialmente desmembrado de Igarapé-Açu, passando a compor, juntamente

com Nova Timboteua, uma nova configuração territorial no contexto de reestruturação administrativa do estado do Pará.

A emancipação de Peixe-Boi ocorreu por meio da Lei Estadual nº 2.460, de 29 de dezembro de 1961, que formalizou sua elevação à categoria de município, resultante do desmembramento do distrito de Nova Timboteua.

Entretanto, compreender esse processo apenas sob a perspectiva jurídico-administrativa é insuficiente. A emancipação política deve ser analisada como resultado de um conjunto de transformações históricas que envolveram interesses econômicos, disputas locais de poder e estratégias de reorganização do território. Nesse sentido, a criação do município insere-se em um contexto mais amplo de redefinição das estruturas administrativas no estado do Pará, marcado tanto pela necessidade de maior controle político sobre determinadas regiões quanto pela resposta a demandas locais por autonomia.

Além disso, é necessário considerar que tais processos nem sempre resultaram em melhorias imediatas nas condições de vida da população. As estruturas sociais herdadas do período colonial, marcadas por desigualdades étnico-raciais e pela concentração de poder, tendem a se reproduzir mesmo após mudanças institucionais. Assim, a emancipação política, embora represente um marco relevante na história local, não pode ser compreendida de forma linear nem como sinônimo automático de desenvolvimento social.

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental problematizar em que medida a autonomia administrativa contribuiu para a inclusão de populações indígenas, negras e camponesas nos processos decisórios e no acesso a direitos. Essa análise evidencia que a formação do município é atravessada por continuidades e rupturas, revelando tanto avanços institucionais quanto a permanência de desigualdades estruturais.

Dessa forma, analisar a emancipação política de Peixe-Boi implica não apenas situá-la historicamente, mas também compreendê-la como parte de um processo mais amplo de produção do espaço e de organização das relações de poder, cujos efeitos ainda se refletem nas dinâmicas sociais e educacionais contemporâneas.

Atualmente, o município de Peixe-Boi (PA) possui população estimada em 8.285 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Sua população está distribuída entre a área urbana da sede municipal e diversas comunidades rurais, como Tauarizinho, Colônia Pedro Teixeira, Vila Nova,

Abaeté, Ananim, Marudazinho, Anuera, Maçaranduba, Pedras, Salgado, Tauari Vitória e Cedro.

Dando continuidade à análise do município de Peixe-Boi, observa-se que sua organização populacional apresenta um equilíbrio relativamente próximo entre áreas urbana e rural. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 53% da população peixeboiense reside na zona urbana, enquanto 47% encontra-se na zona rural. Essa distribuição revela uma dinâmica territorial marcada pela articulação entre o espaço urbano e o campo, refletindo as formas de ocupação e uso do território no município.

Nesse contexto, destaca-se ainda a presença da migração pendular como uma característica significativa da população local, uma vez que muitos moradores se deslocam diariamente para estudar ou trabalhar na sede do município ou em cidades vizinhas. Esse movimento evidencia as relações de interdependência regional e a organização cotidiana da vida social e econômica.

Como forma de ampliar a compreensão sobre essas dinâmicas e evidenciar aspectos da identidade local, apresenta-se a seguir um poema sobre a cidade, que destaca elementos de sua história, de sua economia e de suas vivências sociais.

CAMPEÃO DA SAÚDE

O clima de Peixe-Boi,
Trazido pela altitude,
Faz de nosso município,
O campeão da saúde.

O seu rio despoluído,
Água fria deslizante,
Atração com euforia,
Para todos os visitantes.

Obrigado, Senhor Deus,
Por estas grandes virtudes,
Povo feliz, altaneiro,
Gozando muita saúde.

Que todos nós, conscientes,
Desta benção de conquista,
Afaguemos com emoção,

Os amigos veranistas. (SILVA, 2002, p. 44).

Como vimos, trata-se de um município de pequeno porte cuja atividade econômica é basicamente a agricultura e a criação de animais, e atualmente tendo uma maior dinâmica nos períodos de veraneio, onde há realizações de festas que acabam fomentando o comércio local. Como foi possível verificar nos versos do poeta Olavo Pereira da Silva, toda sua admiração pelas belezas naturais de sua cidade, nos revelando que é um lugar alvo de quem busca descanso da vida urbana metropolitana.

No conjunto das agrovilas que compõem o território municipal, destaca-se a Vila Ananim. Seu acesso pode ser realizado a partir do centro de Peixe-Boi ou de Nova Timboteua, com percurso médio entre 15 e 30 minutos, a depender das condições da estrada. Ressalta-se que, por não ser pavimentada, durante o inverno amazônico o deslocamento torna-se mais difícil. Ao longo desse trajeto, encontra-se ainda a localidade conhecida popularmente como Urubuquara.

A organização espacial da Vila Ananim estrutura-se em torno de um núcleo central que abriga uma igreja católica, elemento simbólico da formação histórica e cultural da comunidade. Ao seu lado, localiza-se um campo de futebol, que funciona tanto como espaço de lazer quanto como ponto de encontro e sociabilidade entre os moradores. Em frente a esse espaço, encontra-se a Escola de Educação Infantil Edite, instituição fundamental para a primeira etapa da formação das crianças da comunidade. Nas proximidades, situa-se também um posto de saúde, responsável por garantir atendimentos básicos e contribuir para o bem-estar da população local.

Além disso, a Unidade Básica de Saúde (UBS) e a Escola Virgínia complementam a infraestrutura de serviços essenciais da vila, sendo esta última responsável pelo ensino fundamental e desempenhando papel central na formação de crianças e adolescentes. Seguindo pela estrada principal de acesso, encontra-se ainda uma casa de farinha de uso comunitário, importante elemento da economia local e da manutenção de práticas tradicionais de produção. O entorno da vila é marcado pela presença de fazendas, como a Catarina, evidenciando a predominância das atividades agropecuárias e a concentração fundiária no território.

Essa configuração espacial revela não apenas aspectos da vida cotidiana, mas também as relações sociais, econômicas e culturais estabelecidas entre a comunidade e o espaço em que está inserida. Nesse cenário, a escola assume papel estratégico como espaço de mediação dessas experiências, articulando saberes, práticas sociais e processos formativos que dialogam diretamente com a realidade local.

É, portanto, a partir dessa inserção concreta que se torna pertinente compreender de que maneira a instituição escolar se organiza e quais concepções orientam suas práticas educativas. Assim, desloca-se o olhar para a análise da própria escola, considerando sua trajetória, seus fundamentos pedagógicos e as diretrizes que orientam sua atuação no contexto da vila.

2.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ESCOLA VIRGÍNIA GONÇALVES

O debate que se segue será conduzido da seguinte maneira: inicialmente, será apresentada uma descrição do Projeto Político-Pedagógico da Escola Virgínia, destacando sua estrutura, organização e os principais princípios orientadores que fundamentam o documento. Em um segundo momento, será realizada uma análise crítica do PPP, tomando como eixo interpretativo as questões raciais e suas possíveis articulações com as práticas pedagógicas da instituição.

Dessa forma, busca-se compreender em que medida o documento institucional contempla, ou silencia, as discussões relacionadas às relações étnico-raciais no contexto escolar, considerando não apenas o que está explicitamente registrado, mas também os possíveis apagamentos e lacunas presentes no texto. A partir dessa perspectiva analítica, será possível refletir sobre o papel do PPP na promoção de práticas educativas comprometidas com a equidade, com a valorização da diversidade e com a construção de uma educação antirracista. Além disso, essa análise permite problematizar como as diretrizes institucionais se articulam (ou não) com as demandas sociais contemporâneas e com a legislação educacional vigente.

Para iniciar essa discussão, apresenta-se, a seguir, a imagem da fachada da escola, que introduz o espaço institucional no qual o Projeto Político-Pedagógico foi elaborado e aplicado, possibilitando ao leitor uma aproximação com o contexto físico e simbólico da instituição analisada.

Figura 3 – Escola Virgínia Gonçalves dos Santos



Fonte: Arquivos do autor (2025).

Segundo plano de educação do município existem cerca de Vinte e três escolas (Ensino infantil e ensino fundamental) sendo quatro delas localizadas na zona urbana e dezenove localizadas na zona rural, e uma pertencente ao sistema de ensino do estado (Ensino médio), dentre esse conjuntos institucionais destaco a escola Virgínia Gonçalves dos Santos, conforme o PPP (2023) foi fundada, em 1972, durante a gestão do então prefeito Zigomar, localizada no município de Peixe-Boi, Pará, na Vila Ananim.

No inicio estava sob a direção de Izabel Gonçalves, a Instituição atendia exclusivamente alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, A partir de 2007, a administração do prefeito João Pedrosa expandiu a oferta educacional, incorporando o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outrora , o Ensino Fundamental II funcionava sendo um anexo da Escola Herundina Andrade da Silva, que estar situada no centro da cidade (Projeto Político Pedagógico, 2023).

O Projeto Político-Pedagógico da Escola, apresenta-se como um documento norteador que consolida a identidade da instituição sob o lema "Construir valores é educar para a vida". ela atende atualmente 128 alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental I e II e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA Flex).

Sua estrutura organizacional é composta por uma equipe de 16 professores e 11 servidores de apoio, operando sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-PA) e contando com a participação ativa de um Conselho Escolar formado por oito membros da comunidade. (Esse quadro de funcionários pode ser modificado de acordo com a necessidade local). Já a sua edificação está distribuída em : quatro salas de aula, diretoria, três banheiros (1 adaptado), refeitório, copa, depósito de merenda, sala com computador para suporte administrativo e depósito de material pedagógico.

A estrutura do documento (PPP) da Escola, é abrangente, iniciando com a caracterização da instituição, que inclui sua identificação e contextualização teórica. Em seguida, o documento define a visão, missão e valores da escola, alinhando-os às finalidades educacionais e aos pressupostos do processo de ensino-aprendizagem. O PPP também aborda temas específicos, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA FLEX), a educação alimentar e nutricional e o uso da tecnologia na escola, refletindo a preocupação da instituição com a diversidade e a integralidade da educação.

Por fim, o documento estabelece as diretrizes gerais da avaliação e apresenta as ações e programas que serão implementados, garantindo a concretização dos objetivos educacionais da escola. O documento transcende sua função meramente administrativa e pedagógica para se configurar como uma fonte primária inestimável a qual nos permite desvelar as camadas de tempo, as influências macrossociais e as micro-histórias que moldaram esta instituição de ensino história da educação em um contexto específico da Amazônia paraense.

Analísá-lo, como todo documento histórico, e tendo ciência de que ele não é neutro; pois é o resultado de um processo contínuo de construção, avaliação e reelaboração. Ele cristaliza as intenções, os desejos e as crenças de uma comunidade escolar em um dado momento, mas também carrega as marcas de seu passado e as projeções para o futuro.

2.8 REFLEXÕES SOBRE O PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A conjuntura política brasileira a partir da segunda década do século XXI configura-se como um período de profundas inflexões institucionais, econômicas e ideológicas, cujos desdobramentos incidiram diretamente sobre o campo das políticas públicas, em especial a educação. Nesse sentido, a análise desse contexto requer

uma abordagem histórica atenta às disputas de poder, aos projetos de sociedade em curso e às transformações no papel do Estado. O processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, concluído em 31 de agosto de 2016, constitui um marco fundamental dessa reconfiguração, sendo interpretado por diferentes perspectivas como expressão de uma crise política e institucional mais ampla. A partir desse evento, inaugura-se um ciclo orientado por diretrizes de cunho neoliberal no campo econômico, com impactos nefastos sobre os direitos sociais.

Com a ascensão de Michel Temer à presidência da República, consolidou-se a implementação de reformas estruturais que alteraram profundamente o funcionamento das políticas públicas. Dentre elas, destacam-se a implementação do teto de gastos públicos, e a reforma trabalhista, ambas responsáveis por redefinir as bases de financiamento e regulação do Estado, com repercussões diretas sobre a educação pública.

Na sequência, observa-se o fortalecimento de discursos conservadores/reacionários e a ampliação da presença de setores da extrema direita no debate público, processo que culmina na eleição de Jair Bolsonaro para o período de 2019 a 2022. Seu governo foi marcado por tensionamentos institucionais recorrentes, questionamentos aos princípios democráticos e intensas disputas ideológicas, que atravessaram o campo educacional, especialmente no que diz respeito ao currículo, à memória histórica e às questões étnico-raciais.

Esse quadro já complexo foi profundamente agravado pela eclosão da COVID-19, declarada em março de 2020, que produziu impactos duradouros no sistema educacional brasileiro. A suspensão das atividades presenciais e a adoção emergencial do ensino remoto evidenciaram e aprofundaram desigualdades históricas, sobretudo em regiões periféricas e em territórios marcados por vulnerabilidades socioeconômicas, como a Amazônia paraense.

As limitações de acesso às tecnologias digitais, aliadas às condições materiais adversas, comprometeram a garantia do direito à educação e evidenciaram fragilidades estruturais do sistema. Posteriormente, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022 sinalizou uma nova inflexão no cenário político, reafirmando a centralidade do regime democrático, ainda que o período pós-eleitoral tenha sido marcado por tensões e episódios de instabilidade institucional, como os atos antidemocráticos de 8 de janeiro de 2023.

É nesse contexto histórico, marcado por crises, disputas e reconfigurações, que

se insere a elaboração e/ou reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Virgínia Gonçalves, situada na Vila Anaim, no município de Peixe-Boi, no estado do Pará. Longe de constituir-se como um documento meramente técnico-administrativo, o PPP deve ser compreendido como uma construção histórico-social, profundamente vinculada às condições concretas do tempo e do espaço em que é produzido. Sua formulação resulta de um processo dialógico que articula as diretrizes normativas nacionais — como a Base Nacional Comum Curricular e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) — às especificidades socioculturais da comunidade local, evidenciando a escola como espaço de mediação entre políticas públicas e experiências vividas.

Nesse sentido, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico pressupõe a participação ativa da comunidade escolar, envolvendo professores, gestores, estudantes e demais sujeitos, de modo a garantir que o documento se constitua como expressão legítima das demandas e identidades coletivas.

O planejamento que o orienta não se reduz a uma dimensão técnica, mas envolve um processo de reflexão crítica sobre a realidade, no qual se busca compreendê-la e transformá-la por meio de ações intencionalmente organizadas. Trata-se, portanto, de um exercício que articula passado, presente e futuro, reconhecendo a importância da memória e das experiências históricas na construção de horizontes possíveis. Nessa perspectiva, a referência à simbologia Sankofa revela-se pertinente, ao enfatizar a necessidade de retornar ao passado para ressignificá-lo à luz das demandas do presente e das expectativas de futuro.

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico configura-se como um espaço de disputa simbólica e de afirmação de projetos educativos, no qual se expressam valores, concepções de educação e visões de sociedade. Em contextos marcados por grandes desigualdades sociais, como o da Amazônia paraense, sua elaboração assume um papel estratégico na promoção da equidade, na valorização da diversidade e no enfrentamento das assimetrias historicamente constituídas.

Assim, mais do que um instrumento normativo, o documento deve ser compreendido como um processo contínuo de reflexão, planejamento e ação, que orienta a prática educativa a partir de um compromisso ético-político com a formação humana e com a transformação social, conforme também enfatiza Celso Vasconcelos ao conceber o PPP como uma construção coletiva, dinâmica e intencional, voltada à intervenção na realidade.

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados. (Vasconcellos, 2000, p. 25).

É no fazer sistemático do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que a instituição de ensino ganha sua autonomia e, assim, constitui sua identidade. Não se trata de uma mera reflexão, mas de pensar à escola em conexão com o contexto local, regional e global, além de abordar os diversos problemas e anseios que afligem a comunidade escolar, não perdendo de vista a dimensão temporal.

Como visto, pode-se afirmar que é mais do que um plano de trabalho; é uma narrativa histórica que condensa a trajetória de uma instituição, suas lutas, adaptações e aspirações. Ele nos permite vislumbrar as transformações da educação brasileira em um recorte local, as influências das políticas públicas, as demandas da comunidade e os esforços para construir uma educação que seja, ao mesmo tempo, universal em seus princípios e particular em suas práticas.

Adiante o plano de ação especifica os projetos e eventos que são de peso para organização anual da escola.

Figura 4 – Plano de ação anual do PPP

PLANO DE AÇÃO 2023

MÊS/DATA	PROJETO	TEMA
MARÇO	REUNIÃO COM OS PAIS AULA INAUGURAL	APRENDER A SER: VALORIZAR, RESPEITAR OS VALORES E OS DIREITOS HUMANOS.
ABRIL	PÁSCOA PROJETO DE LEITURA JOGOS EDUCACIONAIS	DESENVOLVER VALORES: COMO TROCA E PARTILHA; PRAZER DE LER NO FASCINADO MUNDO DA LEITURA APRIMORAR NOVAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS, DE MANEIRA CATIVANTE E INTERESSANTE.
MAIO	DIA DAS MÃES PLANTÃO PEDAGÓGICO REUNIÃO COM OS PROFESSORES PARA TROCA DE IDEIAS PARA MELHORAR O ENSINO CRIAÇÃO DE HORTA ESCOLAR	CONSOLIDANDO VALORES E APRENDIZADO.
JUNHO	COMEMORAÇÃO JUNINA AVALIAÇÕES REUNIÃO COM OS PAIS PROJETO DO 9º ANO INTEGRAL	VALORIZANDO A CULTURA POPULAR, INCENTIVANDO A LEITURA E PRODUÇÃO ARTÍSTICA. SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR FEIRA DE PROFISSÕES.
AGOSTO	VOLTAS ÀS AULAS DIA DOS PAIS REUNIÃO COM OS PAIS	APRIMORAR NOVAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS, DE MANEIRA CATIVANTE E INTERESSANTE.
SETEMBRO	AÇÃO CÍVICA GINCANA EDUCACIONAL	RESPEITAR É PRECISO: ESCOLA LIVRE DE VIOLÊNCIA
OUTUBRO	SEMANA DA CRIANÇA PROJETO LEITURA	A DEFINIR
NOVEMBRO	FEIRA CULTURAL REUNIÃO COM OS PAIS	A DEFINIR
DEZEMBRO	ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO	A DEFINIR

Fonte: Acervo do autor (2025).

Contudo, o PPP pode se distanciar da realidade local ao negar à voz e não tocar nas questões cruciais que afetam seu público principal: pessoas negras e pobres as quais estão as margens da sociedade, aqui no contexto específico que podemos classificar como zona rural.

Portanto, embora abrangente em sua proposta de formação integral e alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta uma lacuna significativa ao não abordar explicitamente a temática das relações étnico-raciais. o

debate que é apresentado no PPP da escola tem pretensões de ser técnico, neutro e científico, nos moldes de uma tendência pedagógica liberal progressivista.

Ao falarmos da realidade local não podemos deixar de situá-lo em um todo maior, por isso irei a seguir realizar a contextualização da sociedade contemporânea na qual estão inscritas as relações humanas situadas no presente cotidiano apresentado até o momento, pois bem, iniciaremos com a afirmação de que ela é capitalista, a qual está alicerçada na ideologia neoliberal, onde emprega-se o livre comércio e a livre competição, em última instância essa ideologia transcende o mercado, assim encarnando nos homens e mulheres.

Ao interiorizarem essa lógica mercadológica, passam a crer na crença meritocrática que os instiga ao individualismo exacerbado, fomentando a competição de um contra o outro, assim, o mundo acaba se convertendo numa verdadeira “selva hostil”, sem qualquer tipo de espécie de solidariedade. Tudo isso os levam a acreditar que estão onde estão devido ao próprio esforço, por um lado dando a sensação neles de merecimento, já por outro dando a sensação de frustração. Contudo, o percurso do sujeito deve ser pensado e analisado em toda sua complexidade orgânica, como as esferas econômica e política, assim como também a histórica.

A ideologia neoliberal apenas leva em consideração o ponto de vista que todos na sociedade partem de um lugar semelhante e com as mesmas condições e que, por intermédio de seu esforço, conquistam um lugar na hierarquia social, ou melhor como costuma dizer “O seu lugar ao sol”. Contudo, deixam de lado dessa equação uma ótica histórica brasileira, pois esse país foi colonizado pelos lusitanos os quais impuseram um modelo econômico escravista, explorando indígenas e africanos que eram legalmente propriedade de terceiros. Assim, afirma-se que o racismo é estruturante e faz parte da formação do estado brasileiro.

Logo, o abismo da desigualdade é um fato que algumas pessoas já nascem em uma posição privilegiada e outras em desvantagens. O mito meritocrático serve de alicerce para sustentar as coisas como estão, jogando nos ombros do indivíduo todo o fardo de suas condições socioeconômica, toda a dinâmica aqui descrita, da sociedade de hoje, reflete na prática pedagógica, em tendências educacionais não críticas, mas que visam apenas a inserção e adequação dos sujeitos na vida social.

Portanto, a narrativa posta à mesa ultrapassa os muros escolares, influenciando políticas, diretrizes, normas educacionais e o currículo escolar, deixando em segundo plano os conflitos sociais e objetivando a integração do aluno na vida

social, e sem pretensões ou ideias transformadoras.

O currículo tradicional que projeta sua sombra no PPP, ao fechar a porta para o debate étnico-racial, se perde a oportunidade de enfrentar o racismo, o qual é indispensável, uma vez que o Brasil foi estruturado na lógica escravista. A omissão e ausência da temática racial, conseqüentemente nos leva a questionar: qual tipo de ser humano é desejável para nossa sociedade? Essa indagação está presente não apenas no Projeto Político Pedagógico, mas também no currículo. Argumenta Silva (1999, p. 15), “que cada modelo de ser humano corresponde a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo e um tipo de projeto”. Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 100) continua ao apontar que a identidade étnica e racial é, desde o começo uma questão de saber e poder.

No final das contas, contemplamos que o PPP não se trata apenas de um mero amontoado de letras que tingem o papel pálido sem vida, e que deve ser sepultado nos arquivos das secretarias das instituições de ensino. Pelo contrário, ele deve ser revisado e reformulado, servindo como uma bussola que orienta a prática dos profissionais da educação, sendo uma letra vivida e que imprima sentido e erga utopias.

Dessa forma, devemos tomar o PPP como uma fonte histórica produzida por homens e mulheres em um determinado espaço e em um determinado tempo, carregada de intencionalidades explícitas e implícitas que expressão formas de pensar de sentir e de agir no mundo. Os atores sociais devem ser compreendidos como seres históricos que são maculados por toda uma herança histórica e cultural de um povo ou povos que, em certa medida, influencia seu modo de estar no mundo, isto é, ideias, valores e normas que ora fomentam ações ou ora geram constrangimentos, ademais também dão subsídios simbólicos para elaboração de suas identidades.

Ao analisar o projeto político-pedagógico da escola, pode-se constatar que o debate focaliza apenas no campo conceitual sobre algumas questões educacionais orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que basicamente esclarece suas concepções de educação alicerçadas no desenvolvimento de competências e habilidades, como preza e reafirma veementemente os ideais brandados na revolução francesa, os ideais do iluminismo, como de liberdade, igualdade e fraternidade.

Essa maneira de pensar não leva em consideração os antagonismos sociais

como, conflitos de classes, de gênero e de raça, assim atomizando e reduzindo o sujeito única e exclusivamente à sua individualidade, ignorando toda uma herança passada e a força da coletividade, infelizmente, a tônica que impera é a colonialidade que sufoca a cultura afro-indígena e exalta uma cultura eurocentrada.

Desse modo, o conceito de colonialismo, apresenta uma ambiguidade, pois, apesar do término do período colonial brasileiro, territorialmente falando, ainda se mantém um colonialismo mental, um predomínio ideológico europeu, o qual denomina-se de colonialidade, esse processo se observa nos currículos escolares, que privilegiam a presença da história e cultura do colonizador, à história dos colonizados. (Branco, 2024, p. 53,).

A colonialidade ainda permanece nas mentes e nos corações, ela promove o epistemicídio, o qual se realiza através de “múltiplas ações que articulam e se retroalimentam relacionando-se tanto com o acesso ou permanência no sistema educacional, com o rebaixamento da capacidade cognitiva do aluno negro” (Carneiro, 2002, p. 114). O movimento além-mar europeu relegou os saberes dos povos colonizados como inferiores, os amordaçando, ou assassinando por meio de uma educação que visava transformar o diferente em igual, impactando a formação das identidades, além de negar o reconhecimento das população como sujeitos de direitos.

Percorrendo esse percurso, podemos indagar, por que há esse silenciamento? Então, partindo desse pressuposto citado podemos perguntar qual o espaço para educação antirracista na escola? a supressão da temática afro-brasileira no projeto político-pedagógico merece uma análise diligente, haja vista que o documento externaliza os valores, normas, ideais de ser humano e de sociedade, ou seja, suas visões de mundo.

Podemos interpretar que há uma insuficiente sensibilidade em relação às questões étnico-raciais no interior do documento, ou ainda argumentar acerca da existência de uma identidade negra fragmentada, resultante de um processo histórico contínuo de apagamento das experiências e narrativas afro-brasileiras — um verdadeiro memoricídio. Tal processo foi viabilizado pela força da repetição e da reiteração de práticas e discursos que, ao longo de décadas, contribuíram para a marginalização sistemática dessas histórias no espaço escolar.

Essa ausência de reconhecimento e valorização não apenas deslegitima a cultura negra, como também contribui para a produção de uma crise identitária entre sujeitos que se veem distanciados de suas próprias referências históricas e culturais.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que as instituições educacionais assumam o compromisso com práticas pedagógicas antirracistas, capazes de não apenas incluir, mas efetivamente valorizar e reconstituir essas identidades historicamente subalternizadas.

Entretanto, essa problemática não pode ser compreendida de forma isolada ou restrita ao âmbito escolar. Ao contrário, ela remete diretamente às formações históricas que estruturaram a região bragantina, marcadas por um discurso racial que hierarquizou sujeitos e saberes. Como discutido ao longo deste capítulo, a colonização foi orientada por uma lógica que privilegiou o colono europeu, concebido como agente civilizador, ao passo que populações indígenas foram expropriadas de seus territórios, compreendidos como espaços de vida e sacralidade, e populações negras foram violentamente deslocadas, escravizadas e inseridas em posições subalternas no tecido social.

Esse conjunto de processos não apenas organizou a ocupação do território, mas também produziu hierarquias simbólicas que atravessaram o tempo, influenciando as formas de representação, pertencimento e reconhecimento social. Nesse sentido, o silenciamento das presenças negra e indígena no Projeto Político-Pedagógico da escola não se apresenta como uma lacuna fortuita, mas como expressão de continuidades históricas que ainda operam na produção do conhecimento e nas práticas educativas.

Dessa forma, a análise do PPP evidencia a necessidade de tensionar essas ausências, incorporando de maneira crítica as trajetórias, saberes e contribuições das populações negras, indígenas e dos próprios colonos nacionais, de modo a construir uma narrativa mais plural e socialmente referenciada. Trata-se, portanto, de romper com a reprodução de um discurso hegemônico que historicamente invisibilizou determinados sujeitos e de afirmar a escola como espaço de disputa, reconhecimento e produção de novas possibilidades.

Assim, ao articular a análise documental com a reconstrução histórica da região bragantina, este capítulo evidencia que a construção de uma educação antirracista passa, necessariamente, pelo enfrentamento dos legados coloniais e pela valorização das múltiplas identidades que constituem o território. Nesse sentido, compreender as raízes históricas das desigualdades raciais não apenas ilumina o passado, mas também oferece subsídios para problematizar as práticas educativas no presente. É justamente a partir dessa inflexão analítica que se abrem caminhos para a construção

de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a equidade e o reconhecimento da diversidade.

Desse modo, ao deslocar o olhar do plano histórico-contextual para o campo das práticas educacionais, o capítulo seguinte aprofunda a análise sobre o papel da escola nas dinâmicas de produção e enfrentamento das desigualdades raciais.

3 ENSINO DE HISTÓRIA, RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ENTRE DISCENTES DO 8º E 9º ANO DA EMEF VIRGÍNIA GONÇALVES DOS SANTOS

3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO APARELHO DE REPRODUÇÃO E O LEGADO DO RACISMO ESTRUTURAL

Nesse novo momento, discute-se o papel da escola como espaço ambíguo, que pode atuar tanto na reprodução quanto na transformação das desigualdades sociais e raciais. Inicialmente, realiza-se uma análise da concepção de educação direcionada às classes populares no final do século XIX e início do século XX, com ênfase na região Norte do Brasil. Em seguida, desenvolve-se uma reflexão acerca dos fundamentos de uma educação histórica antirracista, considerando seus pressupostos teóricos e suas possibilidades de intervenção no contexto escolar.

A instituição educacional, quando desprovida de um olhar crítico, revela-se um eficaz aparelho de reprodução social, contribuindo tanto para a manutenção das condições de vulnerabilidade das classes mais pobres, frequentemente privadas do acesso a recursos básicos de sobrevivência, quanto para a perpetuação dos privilégios das classes mais abastadas. Sua função primordial de difusão da cultura e do conhecimento entre gerações torna-a, por excelência, um espaço de disputa ideológica.

No Brasil, essa função manifesta-se de maneira singular e profundamente marcada por tensões históricas, uma vez que a educação atuou, desde o período colonial, como um dos principais instrumentos dos agentes colonizadores. Nesse contexto, operou como mecanismo de imposição dos valores e da cultura europeia, ao mesmo tempo em que desarticulava, invisibilizava e, não raramente, demonizava as culturas originárias. Paralelamente, promovia-se uma suposta “integração”, que, na prática, se configurava como um processo de assimilação forçada sob a hegemonia eurocêntrica.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 101):

é por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas de raça e etnia ganham espaço na teoria do currículo. O texto curricular é compreendido de forma ampla, incluindo livros didáticos e paradidáticos, lições orais, orientações curriculares oficiais, rituais escolares e datas festivas e comemorativas. Essas narrativas, em sua maioria, celebram o mito da origem nacional, confirmam privilégios e tratam as identidades dos dominados como exóticas ou folclóricas.

Partindo do pressuposto de que a escola é uma instituição dotada de grande potencialidade, tanto para transformar a realidade quanto para reproduzir desigualdades sociais, faz-se necessário adotar um olhar de estranhamento sobre o ambiente educacional, problematizando suas práticas, discursos e finalidades.

Nesse sentido, sob a perspectiva histórica, os primeiros modelos de educação formal no Brasil foram conduzidos pelos jesuítas. Tal modelo caracterizava-se por um viés acrítico e ahistórico, em razão de sua finalidade primordial: a manutenção da ordem social e moral vigente. A centralidade recaía na difusão da doutrina religiosa e dos chamados “bons costumes” europeus, direcionados àqueles que eram considerados, sob a ótica colonial, como “não civilizados”. Nesse contexto, africanos e grande parte da população negra brasileira foram sistematicamente excluídos do projeto educacional e social então vigente, permanecendo à margem das oportunidades de formação e reconhecimento.

A escola, enquanto espaço de reprodução do mundo tal como ele se apresenta, também encerra em si o potencial de atuar como agente transformador da sociedade. Essa ambivalência está diretamente relacionada à ideologia que permeia a instituição de ensino, a qual, por sua vez, é condicionada pela conjuntura política e econômica em que se insere. Desse modo, a escola pode tanto perpetuar desigualdades historicamente constituídas quanto promover processos de mudança, a depender dos princípios, valores e diretrizes que orientam sua prática pedagógica.

Nessa mesma linha de raciocínio, ao se observar o processo histórico brasileiro, nota-se que a esperança de inclusão social ganhou força com a abolição da escravidão, formalizada pela Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Inicialmente, instaurou-se um clima de euforia, que alimentou expectativas de liberdade plena e de acesso a condições dignas de vida por parte da população negra. Contudo, tais expectativas foram rapidamente frustradas, revelando-se, em grande medida, como uma promessa não concretizada.

Isso porque a elite imperial, e, posteriormente, republicana, não demonstrava interesse em integrar os ex-escravizados à nova ordem social. Ao contrário, os recém-libertos passaram a ser estigmatizados como “maus cidadãos”, considerados incapazes de se adaptar às exigências do trabalho assalariado e da vida em sociedade nos moldes então estabelecidos.

Essa percepção sustentou a implementação de políticas deliberadas de substituição da mão de obra negra, incentivando a imigração europeia sob o discurso de promoção do “progresso” e da “civilização”. Nesse contexto, consolidou-se uma lógica racial hierarquizante, na qual à população negra eram atribuídas características associadas ao atraso, enquanto ao homem branco europeu eram conferidos os atributos do desenvolvimento e da modernidade.

Dessa forma, já no período pós-abolição, o racismo não desaparece, mas se reconfigura. Ao longo do tempo, adapta-se às novas condições históricas, assumindo outras formas de expressão, mais sutis e, muitas vezes, naturalizadas, o que evidencia seu caráter dinâmico e estrutural na sociedade brasileira.

Silva (1999, p. 101) argumenta que as “raças não podem ser consideradas fixas ou definidas de forma definitiva, pois dependem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença”. A etnia, nesse sentido, está sujeita a um constante processo de mudança e transformações. Portanto, não se trata de um fenômeno social fixo, muito menos estático, é um conceito volátil que sofre metamorfoses ao longo das décadas e séculos.

O discurso racial é contado e recontado, corrompendo a verdade por meio de narrativas que são distorcidas, consciente ou inconscientemente, resultando em uma espécie de “Frankenstein ideológico”. Um exemplo disso é o racismo científico, expresso pela eugenia, que passou a justificar a exclusão sob a bandeira do “melhoramento genético da população” e do debate nacional sobre o ideal de progresso e civilização. O efeito foi a projeção e repetição da marginalização, apresentada através de novas roupagens conceituais.

Desde a educação jesuítica, a opção foi por uma educação livresca, importada e a histórica. A educação no sistema escravocrata com suas escolas de “primeiras letras”, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença dos escravizados já que, por lei (art. 6º da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos brasileiros. Com isso, coibia o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por ex-senhores poderiam frequentá-las. (Garcia, 2007, p. 34).

No Pará, a dinâmica não se afastou completamente do restante do Brasil, embora tenha apresentado especificidades próprias. Mais do que uma suposta crise no abastecimento de gêneros alimentícios no final do século XIX, o que se observa é a intensificação de um projeto político de ocupação e controle territorial da Amazônia. A economia da borracha, centrada na extração do látex, reorganizou as relações de

trabalho e as prioridades produtivas, mas não deve ser compreendida de forma isolada como causa de desabastecimento, e sim como parte de um processo mais amplo de reconfiguração econômica e social da região.

Nesse contexto, a interiorização da presença estatal ganha centralidade. A partir de Belém, estruturaram-se políticas voltadas à ocupação do território amazônico, por meio da criação de núcleos coloniais e da atuação de ordens religiosas, que desempenharam papel estratégico na organização social e na difusão de valores alinhados ao projeto nacional. Tal movimento não se limitava a uma resposta a demandas econômicas imediatas, mas integrava um esforço deliberado de consolidação da soberania e de integração da Amazônia ao Estado brasileiro.

Como parte desse projeto, a educação foi amplamente mobilizada como instrumento de intervenção social e cultural, atuando na formação de sujeitos alinhados às normas e valores hegemônicos, conforme evidencia Muniz a seguir.

Masculino alguns lugares para os pequenos vagabundos que pullulam nesta cidade.

O meu illustre antecessor tentou com resultados proficuos este excelente meio, senão de correção, pelo menos de educação destes infelizes, que se perdem nas nossas ruas e que são recrutadas certos da enorme falange de criminosos.

Correspondendo ao modo de ver do Governo do Estado e ao interesse de reorganizar a idéa primitiva da fundação do Prata, o Congresso Estadual decretou uma medida que, transformada em lei, tomou o n.º 7 em 26 de Outubro de 1903.

Assim diz essa lei:

Auctorisa o governador a custear dois estabelecimentos de instrução sob a denominação commum de Instituto da 'Infancia Desvalida S. Antonio do Prata.

O Congresso Legislativo do Estado decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1.º-E' o governador do Estado auctorizado a custear dous estabelecimentos de instrução sob a denominação commum de Instituto da Infancia Desvalida Santo Antonio do Prata, destinados a recolher e educar menores de ambos os sexos, de 6 a 20 annos de idade, que forem:

- a) filhos de índios;
- b) orphãos pobres;
- c) moral e materialmente abandonados;
- d) filhos de réos condemnados sem meios de subsistencia;
- e) vadios e vagabundos.

Art. 2.º-Os menores serão admittidos no Instituto por determinação do governador do Estado, e mediante informação da directoria do mesmo Instituto.

Art. 3.º-Os dous estabelecimentos serão completamente separados, um do outro, com administração superior identica, na fórmula que o governo julgar mais acertada, podendo contractar com associações a administração e serviços relativos á manutenção dos estabelecimentos.

Art. 4.º-Haverá nesses estabelecimentos escolas de primeiras lettras, merecendo especial attenção os trabalhos de cultura agricola e actos correlativos. (Muniz, 1903, p. 57).

A fonte histórica apresentada consiste em um trecho da obra de João de Palma Muniz (1903), no qual se menciona a Lei n.º 7, de 26 de outubro de 1903, do Congresso Estadual do Pará. Tal legislação autoriza a criação de dois estabelecimentos de ensino sob a denominação de Instituto da Infância Desvalida S. Antônio do Prata, destinados a “recolher e educar menores de ambos os sexos, de 6 a 20 anos de idade”. A análise dessa norma, promulgada apenas 15 anos após a Abolição da Escravatura no Brasil (1888), permite compreender de que maneira o Estado tratava determinados segmentos da população em suas agendas de governo.

Ao definir o público-alvo, a lei evidencia a preocupação do Estado paraense com a manutenção da ordem social e moral, direcionando a esse instituto indivíduos considerados à margem. O dispositivo legal estabelece como destinatários menores filhos de indígenas, órfãos pobres, abandonados moral e materialmente, filhos de réus condenados sem meios de subsistência ou aqueles enquadrados nas categorias de vadiagem e vagabundagem. Nesse enquadramento, a população afro-brasileira, especialmente os ex-escravizados, aparece de forma indireta, associada à condição de “vadios”.

Nesse contexto, constrói-se a figura de um sujeito social criminalizado por sua suposta ociosidade, o que funcionava como um mecanismo eficaz de controle sobre as camadas populares, sobretudo a população negra. Desconsiderava-se, nesse processo, que tais grupos haviam sido historicamente marginalizados e excluídos das condições mínimas de inserção social, especialmente após a substituição de sua força de trabalho pela mão de obra imigrante europeia no período pós-abolição.

Esse discurso revela que a educação, nesse momento histórico, operava como um dispositivo disciplinar voltado ao controle dos corpos e das condutas, não sendo concebida como um direito universal, mas como instrumento de imposição da ordem e da moral. A elite dirigente, nesse sentido, percebia essas populações como potenciais ameaças à estabilidade social e à segurança pública.

Ao deslocar o olhar para o presente, observa-se que a educação contemporânea tem buscado superar perspectivas estritamente tradicionais e produtivistas no campo pedagógico.

No entanto, apesar desses avanços, ainda se verificam limites significativos no que se refere à problematização das desigualdades sociais, profundamente enraizadas em uma trajetória histórica marcada por processos de exclusão simbólica

e material. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre como tais limitações se manifestam no cotidiano escolar e, particularmente, no ensino de História.

Frequentemente, especialmente no ensino de História, o foco recai apenas sobre documentos oficiais, datas e nomes de “grandes homens”, resultando em uma narrativa fragmentada e esvaziada de sentido. Essa abordagem pouco dialoga com a realidade dos(as) estudantes que vivenciam o racismo e, menos ainda, contribui para a compreensão de suas condições de pobreza e discriminação no contexto em que estão inseridos. Nessa mesma direção, ao analisarmos o documento institucional da escola, observa-se que o Projeto Político-Pedagógico carece de um debate efetivo sobre a questão étnico-racial. A ausência dessa temática, ou sua abordagem superficial, configura-se como uma continuidade do racismo estrutural, especialmente no contexto de Peixe-Boi, que, historicamente, foi distrito de Igarapé-Açu (PA), local onde se situava o Instituto Santo Antônio do Prata.

Apesar da complexidade da luta antirracista, acredita-se que a educação oferece a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, historicamente internalizados pela cultura racista na qual fomos socializados (Munanga, 2005). O preconceito, nesse sentido, constitui-se como um produto cultural que se converte em instrumento ideológico de legitimação da dominação.

Portanto, compreender a história da educação brasileira torna-se fundamental para evidenciar que ela se estrutura como um dispositivo de poder, isto é, como um mecanismo de disciplinamento dos corpos e das mentes, que se reconfigura conforme as transformações da conjuntura econômica e política. Nesse sentido, pode-se afirmar que a instituição escolar apresenta um caráter ambivalente: por um lado, atua como espaço de reprodução das desigualdades; por outro, possui potencial para promover transformações sociais.

Tal dinâmica já foi observada anteriormente na região bragantina, com a criação de instituições educativas voltadas ao público pobre e marginalizado, cujo objetivo era seu adestramento conforme os interesses das elites paraenses. Esse panorama evidencia que a educação pode operar tanto como instrumento de controle quanto como espaço de resistência.

Assim, ao reconhecer esse caráter histórico e contraditório, a escola pode assumir uma postura mais crítica e consciente de seu papel, posicionando-se como agente ativo na transformação da realidade social. Essa compreensão da educação como

um campo de disputa torna necessário examinar os marcos legais e os desafios contemporâneos da educação antirracista no Brasil. Se, por um lado, a história evidencia práticas de exclusão e controle, por outro, o avanço das legislações aponta para tentativas de enfrentamento dessas desigualdades.

3.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA ANTIRRACISTA: MARCOS LEGAIS E DESAFIOS NO CONTEXTO SOCIAL

Esta seção aborda o arcabouço legal e o contexto social da educação antirracista no Brasil, destacando os avanços legislativos, as diretrizes educacionais e os desafios impostos por discursos que negam ou minimizam o racismo, o que dificulta a implementação de uma educação equitativa, inclusiva e comprometida com a valorização das diferenças.

Seu texto está consistente e bem fundamentado, mas havia algumas repetições, pequenos problemas de coesão e trechos que podiam ficar mais objetivos e acadêmicos. Abaixo está a versão revisada, seguida das mudanças apontadas no final.

O Brasil tem progredido na construção de um marco legal voltado à educação antirracista. A Lei nº 10.639/03, por exemplo, constitui um divisor de águas ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas. Essa legislação é crucial, pois reconhece a dívida histórica com a população negra e busca valorizar a contribuição africana e afro-brasileira na formação da sociedade nacional. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios práticos, como o tratamento superficial ou até mesmo a negligência da temática nos espaços educativos, o que exige uma postura ativa de gestores e docentes.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) reforçam a importância de uma educação que perpassa tanto o ambiente escolar quanto a sociedade como um todo. Elas oferecem subsídios para a construção de currículos e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização do multiculturalismo e com o enfrentamento do racismo em suas diversas manifestações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, também contribui para essa perspectiva ao indicar a necessidade de práticas pedagógicas que considerem os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido, uma abordagem

eficaz em sala de aula implica investigar as percepções sobre raça e racismo, muitas vezes construídas a partir de ideias, valores e normas sociais marcadas por preconceitos estruturais.

Partindo dessa premissa, torna-se fundamental adotar uma abordagem qualitativa que explore esses conhecimentos prévios, alinhando-se aos princípios de uma educação antirracista. Isso implica problematizar concepções que, frequentemente, se originam em valores e normas socialmente naturalizados e excludentes.

Ao provocar o estranhamento dessas noções, o docente pode gerar um desconforto, essencial ao processo educativo. Essa postura não apenas evidencia tensões, mas também estimula a curiosidade e o espírito investigativo dos alunos, incentivando-os a questionar e ressignificar suas crenças. Dessa forma, evita-se uma educação meramente impositiva ou “bancária”, centrada na simples transmissão e memorização de conteúdos desprovidos de significado.

O professor, portanto, deve considerar a leitura de mundo dos estudantes, reconhecendo que a condição humana é marcada pelo aprendizado contínuo, especialmente na infância e na adolescência, fases de intenso desenvolvimento, conforme destaca o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A educação antirracista, nesse contexto, desafia a ordem vigente e se contrapõe à lógica da cultura colonizadora, ao buscar valorizar saberes historicamente marginalizados, sobretudo os dos povos originários e africanos.

Assim, histórias e memórias antes silenciadas passam a emergir, sendo narradas, reinterpretadas e reconhecidas como parte constitutiva da identidade brasileira. O ponto de partida dessa práxis pedagógica reside na relação dos sujeitos com o mundo, compreendendo a consciência como uma construção histórica e, portanto, passível de transformação. Educar, nesse sentido, configura-se como um ato político intencional, que envolve planejamento, metodologias e objetivos voltados à transformação da realidade.

Conforme Paulo Freire (2023) argumenta, a natureza inacabada dos seres humanos reflete uma realidade histórica ainda não consumada, rompendo com uma concepção de educação fixista que contribui para a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a educação problematizadora reforça a necessidade de transformação, ao incentivar os alunos a reimaginar suas realidades e a desconstruir o conhecimento eurocêntrico, promovendo a construção e reconstrução contínuas do saber.

Essa abordagem é intrinsecamente crítica e transformadora, pois capacita os discentes a questionar narrativas dominantes e a se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de intervir ativamente na sociedade. Para que essa transformação se efetive, a escola deve se constituir como um espaço de formação cidadã, no qual o letramento racial não seja tratado como um conteúdo isolado do ensino de História, mas como uma perspectiva transversal que dialogue com as demais áreas do conhecimento.

Nesse contexto, a formação de professores configura-se como o pilar central desse processo, exigindo do educador uma postura reflexiva e crítica, capaz de reconhecer e superar as próprias marcas de uma formação ainda atravessada por referências coloniais. Cabe, portanto, ao docente conduzir os alunos em um percurso formativo pautado no respeito, na valorização das diferenças e na construção de uma consciência social mais ampla.

Esse movimento contínuo de desconstrução e reconstrução pedagógica contribui para que a escola deixe de ser apenas um espaço de reprodução de desigualdades e se consolide como um ambiente de emancipação e justiça social. Contudo, a resistência a esse processo é concreta e, muitas vezes, manifesta-se de forma sutil, por meio do silenciamento ou da negação da existência do preconceito. Tal cenário reforça a urgência de práticas pedagógicas que não recuem diante dos conflitos, mas que os assumam como parte constitutiva do processo educativo.

Antes de definir estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar, é imperativo reconhecer consensualmente a existência do racismo na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na escola. Essa constatação rompe com a hipocrisia social e exige um posicionamento claro dos educadores, ajudando a desmascarar a ambigüidade do racismo brasileiro, que se manifesta historicamente por um movimento de afirmação e negação (Gomes, 2005, p. 147).

Como evidenciado por Gomes, a compreensão do processo de racialização no Brasil é fundamental, especialmente quando se considera que esse fenômeno precisa ser constantemente reafirmado e demonstrado, em razão do mito da democracia racial, que tende a mascarar as desigualdades existentes. Nesse sentido, torna-se imprescindível realizar uma inquirição que permita compreender como a racialização se manifesta na educação, particularmente nos currículos, sejam eles formais, ocultos ou reais.

Essa perspectiva educativa posiciona-se em confronto direto com os estereótipos que circulam no imaginário social. Ao problematizar os conhecimentos

de matriz colonial, frequentemente naturalizados em decorrência de um longo processo de memoricídio dos saberes ancestrais, torna-se possível, a partir de fragmentos históricos, elaborar uma neonarrativa. Essa nova narrativa passa a valorizar homens e mulheres que, em diferentes espaços sociais, contribuíram e continuam a contribuir de forma significativa para a vida cotidiana. Para além de seu viés voraz e interrogador, a educação antirracista implica a construção de uma educação verdadeiramente democrática, orientada pelo princípio da igualdade. Nessa direção, busca-se incluir sujeitos historicamente marginalizados, frequentemente relegados às margens dos currículos ou silenciados em sua totalidade; quando presentes, aparecem, em geral, de maneira superficial e pouco significativa.

É nessa lógica que se compreende a mecânica do colonialismo que, conforme Biko (1990), atua de forma distorcida nas consciências e na cultura dos povos oprimidos, ao intervir em seus passados e promover a desconfiguração de suas histórias. Tal processo configura um verdadeiro apagamento das memórias.

Essa dinâmica manifesta-se não apenas no âmbito do capitalismo neoliberal contemporâneo, mas também nas formas de produção e difusão do conhecimento, impactando profundamente a cultura.

Essa destruição e deformação simbólica das memórias e da cultura afro-brasileira encontram ressonância em declarações recentes, como as proferidas por Sérgio Camargo, então presidente da Fundação Cultural Palmares durante o governo Bolsonaro (2019–2023). Em junho de 2020, conforme noticiado pelo jornal O Globo, Camargo gerou ampla repercussão ao classificar o movimento negro como “escória maldita” e referir-se a seus integrantes de forma pejorativa, evidenciando tensões e disputas em torno da memória, da identidade e da luta antirracista no Brasil.

Além disso, manifestou-se de forma irônica em relação ao Dia da Consciência Negra, afirmando que este representaria o “zero da consciência negra”. Outras declarações polêmicas incluem a afirmação de que a escravidão teria sido “benéfica” para a população negra, bem como a defesa de que “negros são livres, não uma propriedade da esquerda” e que “não precisam ser vítimas”.

Como se observa, esse tipo de discurso articula diferentes narrativas com o intuito de deslegitimar as pautas do movimento negro. Os estereótipos, nesse contexto, contribuem para a produção de uma espécie de cegueira intelectual, que impede o reconhecimento das profundas desigualdades e violências estruturais.

Tal perspectiva distorce a realidade, promovendo um distanciamento entre o pensamento social e as condições concretas de existência. A fala do referido agente político desconsidera a continuidade histórica das experiências e das lutas dos povos negros, contribuindo para a construção de uma cegueira social que dificulta o reconhecimento das próprias raízes históricas. Nesse cenário, a naturalização dessas desigualdades tende a beneficiar os grupos socialmente privilegiados.

Essa limitação da percepção social não ocorre de maneira aleatória, mas está inserida em um contexto mais amplo de disputas narrativas, que dificultam o reconhecimento dos sujeitos como parte de uma continuidade histórica. Assim, as representações difundidas nos diferentes espaços sociais acabam por reforçar a normalização das desigualdades.

Diante desse quadro, coloca-se a seguinte questão: como enfrentar tais desafios? O ensino de História apresenta-se como um campo fértil de possibilidades para problematizar essas questões. Nesse sentido, Biko (1990) contribui para a reflexão sobre uma educação antirracista ao propor o conceito de Consciência Negra. Tal conceito amplia a compreensão de temas como negritude e letramento racial histórico, além de indicar um percurso formativo fundamentado no diálogo e na construção crítica da consciência.

O caminho proposto constitui um convite para que o indivíduo volte o olhar para si mesmo, assumindo uma postura reflexiva de caráter filosófico e existencial. Esse movimento cognitivo possibilita a compreensão das formas pelas quais o racismo se manifesta nas relações sociais e interpessoais, favorecendo, assim, a construção de uma consciência crítica e transformadora.

Ao conhecer a história da opressão de seu povo e até mesmo a cumplicidade envolvida, é possível elaborar uma narrativa potente que fortaleça o orgulho negro. Munanga complementa da seguinte forma:

A recuperação da identidade começa pela aceitação dos atributos físicos da negritude, antes de se alcançar os aspectos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (Munanga, 2020, p. 19-20).

Para que o sujeito possa percorrer essa árdua estrada do aprendizado e se tornar consciente de sua condição atual, Biko (1990, p. 91) argumenta que “o indivíduo deve, primeiramente, olhar para si mesmo”, buscando compreender, ainda que minimamente, os processos históricos pelos quais seus ancestrais passaram — e, em

muitos aspectos, ainda passam. Dessa forma, amplia-se a possibilidade de desenvolvimento de um entendimento histórico mais consistente. Além disso, Biko complementa ao afirmar que esse processo envolve “insuflar a vida em sua casca vazia, infundindo nele o orgulho e a dignidade”, como consequência desse movimento de interiorização.

Essa perspectiva metodológica possibilita que o discente canalize suas emoções e esforços em uma direção mais consciente e orientada. Tal direcionamento, como uma referência clara, contribui para a construção de uma identidade valorizada, tanto no plano individual quanto coletivo. Ademais, favorece a organização social e o fortalecimento da reivindicação por direitos fundamentais.

Ao abordar a noção de tomada de consciência, é necessário evitar a compreensão equivocada de que o indivíduo seria destituído de consciência ou de que o professor deteria a capacidade de simplesmente transmiti-la. Trata-se, na realidade, de um processo de transição entre diferentes formas de compreensão da realidade. Conforme Cerri (2011, p. 116), “conscientizar não é doar ou impor consciência a quem não tem, mas é um processo dialógico entre formas distintas de geração de sentido ao longo do tempo”. Nessa perspectiva, o papel do professor como mediador torna-se fundamental, ao possibilitar a construção do conhecimento de maneira crítica e reflexiva.

A tomada de consciência, contudo, exige um esforço contínuo e intencional. Nesse percurso, o indivíduo é instigado a questionar as razões pelas quais a população afro-brasileira enfrenta uma violência sistemática na sociedade. Tal realidade, marcada por profundas desigualdades, possui raízes históricas que remontam à colonização e à diáspora africana. Assim, torna-se essencial estabelecer conexões entre passado e presente, permitindo a compreensão dos processos históricos e políticos que sustentam essas estruturas de violência.

Por fim, esse processo conduz o sujeito a uma reflexão mais profunda sobre si e sobre seu lugar no mundo. Compreender as origens do sofrimento social e dos preconceitos vivenciados é etapa fundamental para a construção de uma consciência crítica. Nesse contexto, o letramento racial assume papel central, ao possibilitar a desconstrução e reconstrução de identidades, evidenciando como os dispositivos raciais moldam as experiências dos sujeitos e orientam suas trajetórias sociais.

Aparecida de Jesus Ferreira (2014) argumenta que, para além da compreensão e superação do racismo, é necessário mobilizar as diversas identidades raciais e

promover uma reflexão crítica no contexto social e escolar, atravessando todas as disciplinas do currículo. Nessa mesma direção, Ladson-Billings (1998, p. 9 apud FERREIRA, 2023, p. 256) afirma que a Teoria Racial Crítica constitui “uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção de estruturas e discursos opressivos [...]”. Trata-se de uma perspectiva educacional de caráter contra-hegemônico, que busca compreender os mecanismos pelos quais a raça e o racismo operam na sociedade, a fim de enfrentá-los, tomando como ponto de partida as vivências empíricas dos sujeitos sociais.

Nesse contexto, Ferreira elenca princípios fundamentais do letramento racial crítico, dentre os quais se destacam: o desafio à ideologia dominante, a intersecção entre raça e racismo, o compromisso com a justiça social, a perspectiva interdisciplinar e a centralidade do conhecimento experiencial.

No entanto, embora o letramento racial seja essencial para a construção de uma educação antirracista, observa-se que, por vezes, ele tende a privilegiar as narrativas do tempo presente, sem aprofundar suficientemente sua dimensão histórica. Dessa forma, torna-se pertinente articular o letramento racial com a consciência histórica, interligando a dimensão temporal da opressão às suas expressões identitárias e estruturais.

O letramento racial demanda a recuperação e valorização das narrativas dos grupos racializados, frequentemente silenciadas ou distorcidas pela historiografia dominante. Por sua vez, a consciência histórica oferece o suporte necessário para que essas narrativas sejam compreendidas em sua historicidade, evidenciando sua relevância para a compreensão do presente.

Essa articulação amplia a compreensão das relações raciais. Nesse sentido, o ensino de História configura-se como um campo privilegiado, uma vez que possibilita o trabalho com múltiplas fontes e a construção de inferências a partir das experiências de diferentes grupos sociais. Os vestígios do passado, quando analisados criticamente, permitem não apenas a compreensão de distintas temporalidades, mas também sua relação com as vivências contemporâneas, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e da valorização da diversidade.

Ao relacionar o contexto social mais amplo, superando perspectivas individualizantes, torna-se possível compreender que o preconceito não se origina exclusivamente no plano individual, mas está inserido em estruturas históricas e sociais. Nesse sentido, a reflexão histórica atua como um instrumento fundamental

para o desenvolvimento da consciência crítica, incentivando os estudantes a problematizarem suas próprias ações e percepções.

Em síntese, a articulação entre consciência histórica e letramento racial, aliada a metodologias que valorizam a experiência vivida, configura um caminho fecundo para o ensino de História. Nesse cenário, o currículo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) revelam-se como espaços de disputa, nos quais se manifestam interesses diversos, frequentemente vinculados à manutenção de hegemonias culturais e à legitimação de determinados saberes em detrimento de outros. A escola, enquanto instituição social, desempenha papel central na mediação dessas disputas.

Portanto, o desenvolvimento de uma educação histórica antirracista mostra-se fundamental, sobretudo para grupos historicamente marginalizados, ao possibilitar a reflexão crítica sobre identidade, cultura, raça e diversidade sob uma perspectiva histórica. Tal abordagem contribui não apenas para o enriquecimento do processo educativo, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante dessas reflexões, evidencia-se que a articulação entre letramento racial e consciência histórica não se limita ao campo teórico, mas exige desdobramentos concretos no âmbito das práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender de que maneira o ensino de História pode atuar como instrumento de construção identitária e de promoção do letramento racial histórico, consolidando uma formação crítica e socialmente comprometida.

3.3 ENSINO DE HISTÓRIA: IDENTIDADE E LETRAMENTO RACIAL HISTÓRICO

Ao retomar a discussão sobre a centralidade da consciência histórica e do letramento racial na formação dos sujeitos, torna-se fundamental refletir sobre o papel do ensino de História e sua finalidade no processo educativo. Nessa perspectiva, é imprescindível reconhecer que os estudantes não são sujeitos passivos, mas agentes históricos em constante interação com o conhecimento.

A concepção de “educação bancária”, criticada por Paulo Freire, contribui para a manutenção da imobilidade social ao reduzir o processo educativo à mera transmissão de conteúdos, desconsiderando a historicidade e a capacidade crítica dos indivíduos. Em contraposição, propõe-se uma educação histórica problematizadora, orientada para a transformação social, na qual o conhecimento é construído de forma dialógica, crítica e contextualizada.

Essa abordagem não se restringe à mera transmissão de conteúdos, mas estimula a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Ainda prevalece, na forma tradicional do ensino de História, uma preocupação excessiva com a história da nação e dos “grandes homens”, resultando em uma narrativa cumulativa de datas, fatos, nomes e eventos, com ênfase na memorização.

Contudo, educadores que ainda reproduzem tais práticas, conforme aponta Miceli (2023), continuam a “pregar para as pedras no deserto”. Essa situação pode ser metaforicamente comparada ao mito de Narciso, no qual a ninfa Eco, amaldiçoada por Hera, clama por Narciso, mas ouve apenas a própria voz. Assim, um ensino que carece de interatividade e significado para o aprendiz torna-se infecundo, ecoando sem produzir transformação.

O diálogo, por sua vez, é concebido como uma dimensão existencial que se concretiza no coletivo, por meio da problematização e da ação intencional voltada à transformação da realidade. Essa perspectiva ultrapassa a simples troca ou o depósito de ideias (Freire, 2023). Dessa forma, a naturalização do espaço escolar configura-se como um equívoco. Torna-se necessário problematizá-lo a partir das experiências vividas pelos alunos no cotidiano escolar, trazendo à tona suas vozes, histórias e percepções. Nesse sentido, o ensino de História, conforme Miceli (2023, p. 39), “deve partir da experiência cotidiana dos estudantes para compreender as razões pelas quais agimos ou padecemos de determinada forma e não de outra”.

Essa postura permite superar abordagens conservadoras de ensino, ao valorizar as vivências dos estudantes. O aprendizado se efetiva quando o aluno atribui significado aos conteúdos, relacionando-os às suas experiências cotidianas, adquiridas na família, na comunidade, nos grupos sociais e na escola. A experiência, nesse sentido, não pode ser analisada de forma isolada, pois é constituída por valores que circulam em um determinado tempo e espaço. Assim, é por meio do diálogo, fundamentado em um pensamento crítico, que se torna possível assumir, construir e transformar a própria realidade (Freire, 2023).

Compartilha-se com Freire (2023) o entendimento de que os seres humanos são inacabados. Ao tomarem consciência dessa condição, buscam, por meio da interação com o mundo e com o outro, construir conhecimentos sobre a realidade em que vivem. É nesse movimento que se situam as bases da educação: o sujeito reflete

sobre o passado, compreende o presente e projeta o futuro, como quem se constrói no tempo.

Essa dinâmica constitui uma característica intrínseca do sujeito histórico. A partir desse pressuposto, infere-se que o conhecimento se origina da ação do indivíduo no mundo, ou seja, de um sujeito ativo em seu próprio processo de desenvolvimento. Considerando que o ser humano é inacabado e consciente dessa condição, torna-se necessário construir sentidos para sua existência, processo este mediado pela educação.

Assim, o sujeito histórico não pode ser concebido como uma **tabula rasa**, tampouco como um ser fixo, conforme defendiam certas correntes empiristas. Crianças e jovens chegam à escola portando uma diversidade de conhecimentos históricos, adquiridos em múltiplos contextos, como a família, as mídias digitais e os grupos sociais dos quais participam. Desse modo, a condução do processo de ensino deve partir dessas experiências concretas, isto é, daquilo que constitui a realidade vivida pelos estudantes.

Nesse processo dialético, a construção social das identidades ocorre em contextos específicos, nos quais os indivíduos se diferenciam e, simultaneamente, se reconhecem, desenvolvendo um sentimento de pertencimento. Para compreender a identidade de um grupo, como o negro, torna-se igualmente relevante analisar a identidade branca, uma vez que as identidades se constroem de forma relacional.

A identidade negra, por exemplo, é frequentemente marcada por experiências de luta, resistência e afirmação, em um contexto no qual a identidade branca foi historicamente privilegiada. Compreender a branquitude permite evidenciar os padrões de poder e privilégio que estruturam as relações sociais e influenciam a representação dos diferentes grupos na sociedade.

Nesse sentido, o branco é frequentemente concebido como padrão universal, funcionando como referência para as demais identidades. Conforme argumenta Moreira (2019), a “identidade racial branca é um lugar de poder social e também um mecanismo de reprodução de relações raciais hierárquicas”. Isso implica reconhecer que a branquitude opera como um sistema de privilégios que estrutura e reproduz desigualdades nas relações sociais.

Ao reconhecer que a branquitude é o lugar do privilégio, é possível compreender melhor o que Kabengele Munanga discute em seu livro *“Negritude: Usos e Sentidos”* sobre a identidade negra. Ele explora como a identidade negra é

construída em resposta a essa hierarquia racial, enfatizando a importância de valorizar as experiências e as narrativas dos grupos racializados. Essa compreensão é fundamental para promover uma educação antirracista e para a luta contra as desigualdades sociais.

A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental "branco" reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes (Munanga, 2020,p. 19).

Dessa forma, essa identidade se dá pelo fato de os afro-brasileiros terem um passado comum no qual foram vítimas de um processo de desumanização e, ao tomar consciência desse passado de peleja pelo seu direito de existir, mobilizam-se e resistem buscando ressignificar a cultura, de tal forma que possam trazer à tona histórias que outrora foram silenciadas. Munanga afirma (2020, p. 13): "A negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas".

Dessa forma, a educação é essencial para levar os indivíduos à tomada de consciência dos processos históricos nos quais estão envolvidos. Ela se configura como uma prática da liberdade e uma questão existencial que permite refletir sobre identidade e alteridade.

Ao adotar essa visão, o indivíduo torna-se mais consciente e reconhece sua participação nos processos históricos, tanto individuais quanto coletivos. Além disso, considerando que homens e mulheres não são ermitões nem misantropos, mas seres sociais, o contato com a alteridade ocorrerá por meio do diálogo. Isso deixa claro que essa educação não pode ser vertical ou imposta, deve ser horizontal, humanizadora e libertadora.

Uma educação libertadora é fundamental para promover a equidade e a igualdade, especialmente para aqueles que historicamente foram relegados ao esquecimento, como os povos indígenas e os afro-brasileiros. Essa abordagem reafirma seu valor humanizante, que foi negada, já que ambos os grupos foram objetificados e dominados pelos europeus.

Em sua obra *'Escrevo o que eu quero'* (1990), Steve Biko explora o conceito de Consciência Negra, como um processo de tomada de consciência dos motivos pelos quais levam sua opressão em seu dia a dia, dessa forma o sujeito pode tomar atitudes mais solidárias, assim buscando se unir entorno do que lhe oprime e lutar para

valorização de sua cultura e promovendo o orgulho negro e a união.

Atualmente o sistema capitalista contemporâneo, infelizmente, ainda reproduz uma hierarquia racial sustentada na ideologia da raça, apesar do fim do sistema escravista mesmo sabendo que não existem raças humanas. Aqui, o grupo dominante é o branco, detentor dos privilégios sociais, enquanto a marca da violência une a negritude.

Para mudar o *status quo* da sociedade, segundo Biko (1990), a população afrodescendente deve passar pelo processo de tomada de consciência, ou seja, o modo como elas se enxergam dentro de um determinado sistema de poder que distribui valores desiguais para as populações, e mais esse poder decide quem vive e quem morre.

Nesse sentido, para que o sujeito possa percorrer essa estrada árdua do aprendizado para que torne-se consciente da sua situação de oprimido, na sociedade, conforme argumenta Biko(1990,p 41), Em segundo plano, deve “insuflar o orgulho e a dignidade” que ao longo do tempo lhe foram negados, haja vista que eram vistos como uma espécie sub-humana (nem homem nem fera, mas um elo intermediário), e no contexto afrodiaspórico lhes foram imposto outra língua, cultural e religião os desraizando de seus territórios.

Por fim, é preciso “lembrar da cumplicidade no crime” (Biko,1990,p 41). É por meio dessas reflexões que se pode atingir a Consciência Negra — a tomada de consciência que dá à possibilidade de união entre os semelhantes e a luta por melhorias.

Portanto, no espaço escolar, o docente deve trabalhar a cultura africana e afro-brasileira conforme a Lei 10.639 e estar atento a esses pontos de reflexões. Nesse sentido, Biko (1990) faz uma analogia interessante ao afirmar que “Um povo sem uma história positiva é como um veículo sem motor,” ou seja, é estático, sem vida.

Fazendo uma reflexão crítica, isso permitirá que alunos e alunas tenham outros olhares sobre si mesmos e sobre os outros e o mundo. Ainda conforme o autor essa metodologia de ensino permite que o alunado conheça a história e cultura afro-brasileira e africana, assim promovendo o letramento racial histórica.

É por meio da educação humanizadora e libertadora, busca-se valorizar as raízes culturais africanas, dando maior protagonismo a esses povos na história. Para isso, busco referências no livro “*Como ser um educador antirracista*” (2023), de Bárbara Carine, que aborda essa temática com grande propriedade. Em um dos

pontos, a autora desenvolve um conceito filosófico africano conhecido como Sankofa, representado pela figura de um pássaro que volta a cabeça para a cauda. Demonstrado na imagem na imagem abaixo:

Figura 5 – Sankofa



Fonte: Disponível em: <https://support.google.com/legal/answer/3463239?hl=pt-BR>. Acesso em: 16 mar. 2025.

Na cultura africana, há uma simbologia rica expressa nos Adinkra, um conjunto de signos que representam filosofias, provérbios e histórias. Dentre esse universo simbólico, destaca-se o Sankofa, cujo significado pode ser compreendido como “olhar para trás para pegar o que precisamos”. Representado por um pássaro que caminha para frente enquanto volta a cabeça para trás, esse símbolo expressa a importância de aprender com o passado para projetar o futuro.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que essa filosofia ancestral nos instiga a pensar como agentes históricos, participantes ativos na construção e transformação do mundo. Tal concepção confronta a ideia tradicional de que a História é feita apenas por “grandes homens”, evidenciando que ela é, na verdade, resultado da ação coletiva dos sujeitos que compõem a sociedade.

Nesse sentido, o Sankofa configura-se como uma ferramenta potente para o ensino de História, uma vez que essa disciplina busca desenvolver, no alunado, uma forma específica de pensar: o pensamento histórico. Trata-se de uma capacidade de interpretar e explicar fenômenos sociais a partir de sua historicidade. Assim, essa abordagem contribui para romper com a noção eurocêntrica de que a Europa seria o

único berço da filosofia, deslegitimando saberes produzidos por outros povos.

Dessa forma, o espaço escolar apresenta-se como um local privilegiado para essa construção. É nele que se reproduzem, mas também se produzem, os conhecimentos das gerações passadas. Embora exista uma dimensão reprodutora na escola, é igualmente inegável sua capacidade de criação e inovação, uma vez que, ao se apropriar desses saberes, pode ressignificá-los, atribuindo novos sentidos às experiências históricas.

Nessa direção, a partir de uma concepção de educação libertadora, busca-se a emancipação do sujeito por meio da tomada de consciência. Para tanto, é necessário compreender o racismo como uma estrutura que atravessa toda a sociedade. Problematizá-lo no interior da escola torna-se fundamental para fomentar o debate crítico acerca de suas múltiplas formas de manifestação.

Tanto para Paulo Freire quanto para Steve Biko, a centralidade da análise reside na experiência do oprimido, considerando sua trajetória de vida em diferentes escalas — local, nacional e global. Nesse contexto, o fazer pedagógico deve se orientar pela mediação entre os conteúdos históricos e as condições concretas de exclusão vividas pelos sujeitos. É essencial que os estudantes se reconheçam como parte de sua própria narrativa histórica, compreendendo que a história não é apenas possível, mas também vivida e construída por eles. Trata-se de uma narrativa marcada por continuidades e rupturas, que expressam a complexidade das experiências humanas.

Partindo desse pressuposto, o conhecimento histórico prévio dos alunos, constituído por valores, crenças e experiências situadas em determinado tempo e espaço, deve ser problematizado e reelaborado no processo educativo formal. É nesse movimento que se desenvolve a capacidade de pensar historicamente.

Para Caimi (2015), pensar historicamente implica compreender o tempo histórico, estabelecer relações de causalidade e multicausalidade, interpretar criticamente as fontes e apreender as dinâmicas de continuidade e mudança no tempo presente. Desse modo, o ensino de História, quando orientado por essas premissas, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade e intervir de forma consciente no mundo em que vivem.

Freire (2023, p. 128) afirma:

Estes, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficam petrificados e nos quais os homens

estivessem em clausura. Se assim fosse, pareceria uma condição fundamental da História: sua continuidade. As unidades, ao contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica.

O ensino de História envolve o desenvolvimento de diversas competências que o alunado deve mobilizar de forma consciente e intencional. Nesse sentido, “o ensino de História tem por finalidade a responsabilidade de uma formação histórica do indivíduo para que ele se compreenda em um circuito histórico” (SOUZA, 2010, p. 73).

Assim, sob essa perspectiva, a ação dos sujeitos pode ser orientada a partir de um conjunto de interpretações construídas ao longo do processo formativo, permitindo que estabeleçam conexões entre diferentes fatos históricos. Nesse contexto, a consciência histórica constitui um modelo específico de orientação nas situações da vida prática, pois, como afirma Rüsen (2010, p. 56), “a consciência histórica funciona como um modelo específico de orientação em situações reais da vida presente”, contribuindo para a compreensão do passado em articulação com o presente.

A Didática da História e o Letramento Racial compartilham a centralidade da narrativa como elemento que expressa ideias históricas sobre raça e, simultaneamente, constitui fonte para sua análise. Desse modo, a narrativa é compreendida tanto como constituidora quanto como constituinte dos processos de aprendizagem histórica e dos letramentos. Conforme Lemos (2022), essa articulação evidencia sua importância na formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão crítica e inclusiva da História.

Diante desse cenário, pensar historicamente possibilita, por meio da imaginação histórica, transitar entre diferentes temporalidades e espaços, buscando compreender outros povos em distintos contextos. Essa prática cognitiva desenvolve no aprendiz a empatia, na medida em que o estimula a se colocar no lugar do outro e a compreender suas experiências, favorecendo a valorização da diversidade.

O ensino de História, nesse sentido, participa, juntamente com a escola, do processo de socialização de alunos e alunas, por meio de uma educação voltada à compreensão da alteridade e ao reconhecimento da humanidade do outro. Assim, torna-se fundamental problematizar discursos e práticas que, muitas vezes, geram constrangimentos e reproduzem preconceitos no ambiente escolar.

Promover o letramento racial crítico por meio de uma educação antirracista implica considerar as múltiplas identidades raciais, como branquitude e negritude, compreendendo que estas se constituem de forma relacional. Tal abordagem

pedagógica possibilita a descentralização do olhar, permitindo aos estudantes compreender diferentes perspectivas e questionar estruturas de poder.

Percursos crítico-reflexivos possibilitam aos discentes a leitura de seu mundo e dos fenômenos sociais que os circundam, como o racismo. Para isso, é necessário partir de uma educação voltada à desconstrução do senso comum, de caráter crítico e transformador, que questione ideias preconcebidas e estereótipos racializados.

Portanto, o processo de tomada de consciência negra desenvolve-se por meio de práticas educativas antirracistas, podendo ocorrer em espaços formais e informais. A escola, como lócus privilegiado de transmissão e produção de saberes, assume papel fundamental na formação de sujeitos críticos.

O letramento racial histórico refere-se à capacidade de compreender e analisar criticamente as narrativas históricas relacionadas à raça, reconhecendo como essas narrativas influenciam a construção das identidades e das relações sociais. Trata-se de um componente essencial da educação antirracista, pois busca questionar e desnaturalizar concepções internalizadas no senso comum.

Esse letramento envolve a análise crítica de narrativas que historicamente perpetuaram desigualdades raciais, articulando-se à Didática da História ao reconhecer a narrativa como ferramenta fundamental para a interpretação da realidade social. Além disso, possibilita que os estudantes se percebam como parte de uma história mais ampla, marcada por continuidades e rupturas, contribuindo para uma formação mais crítica, consciente e socialmente engajada.

Diante dessas reflexões teóricas, torna-se necessário observar como tais questões se manifestam na prática cotidiana do espaço escolar. Nesse sentido, a análise de situações concretas permite compreender de que maneira o racismo se reproduz nas interações sociais e como pode ser problematizado no contexto educativo.

3.4 ENSINO DE HISTÓRIA: PROBLEMA/PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Neste tópico, serão analisadas situações emergentes da interação entre professores e alunos no espaço escolar formal, com destaque para manifestações de preconceito racial. A primeira refere-se ao uso do humor como mecanismo de reforço de estereótipos raciais, prática que, embora frequentemente naturalizada, contribui para a reprodução de discriminações.

A segunda manifestação refere-se à expressão de opiniões desfavoráveis em relação às religiões de matriz africana, revelando uma forma de intolerância que precisa ser urgentemente problematizada no contexto escolar.

Além disso, serão apresentados dados demográficos sobre a composição racial da população do município de Peixe-Boi, no Pará, com o objetivo de contextualizar a discussão. Por fim, propõe-se uma reflexão crítica sobre a intersecção entre educação, racismo e ensino de História, enfatizando a necessidade de uma prática educativa antirracista no ambiente escolar.

O contexto de emergência do problema ocorreu durante uma aula sobre a situação da população negra no período pós-abolição da escravidão no Brasil republicano (séculos XIX e XX). O conteúdo foi inicialmente exposto no quadro, seguido de leituras coletivas e discussões. Ao questionar os alunos sobre o tema e sua relação com a realidade contemporânea, as respostas apresentadas mostraram-se, de modo geral, satisfatórias.

No entanto, durante as interações em sala, um discente dirigiu-se a outro, em tom de escárnio, afirmando: “Teus ancestrais são de origem africana”. O colega, também negro, demonstrou incômodo, permanecendo inicialmente em silêncio. Após alguns instantes, manifestou seu desconforto, afirmando não ter gostado da fala. A situação, entretanto, gerou risos generalizados entre os demais estudantes.

Diante desse episódio, a reação inicial foi de perplexidade, sobretudo porque, em uma aula que problematizava conceitos como raça e racismo, um estudante mobilizou elementos da própria narrativa histórica para reproduzir uma prática discriminatória. Ainda que seja um fato histórico que a população afro-brasileira possua raízes africanas, o problema não reside no conteúdo da afirmação em si, mas na forma como foi enunciada e no efeito que produziu no coletivo.

Esse episódio evidencia uma contradição significativa entre o discurso formal apresentado pelos alunos — muitas vezes alinhado ao que se espera no contexto escolar — e suas práticas cotidianas, nas quais o preconceito se manifesta de maneira naturalizada. Nesse sentido, emergem questões centrais: por que o riso diante de uma situação de constrangimento? O que explica a negação ou o desconforto em relação à identidade negra?

Em outra ocasião, ao dar continuidade ao conteúdo, surgiram comentários relacionados às religiões de matriz afro-brasileira, como o seguinte: “Já ouvi falar bastante sobre religiões afro-brasileiras. Não tenho nada contra elas, mas acredito

que essas religiões não deveriam nem existir. Também já vi muitas pessoas com preconceito.”

Tal fala revela uma tensão evidente entre um discurso aparentemente tolerante e uma posição que, na prática, nega a legitimidade da existência dessas tradições religiosas. Nesse contexto, torna-se necessário problematizar: de que forma se construiu esse “ouvir falar”? Trata-se de um contato que reconhece a alteridade e a dignidade do outro, ou de um discurso que reforça visões etnocêntricas, ancoradas em uma matriz de pensamento eurocêntrica e excludente?

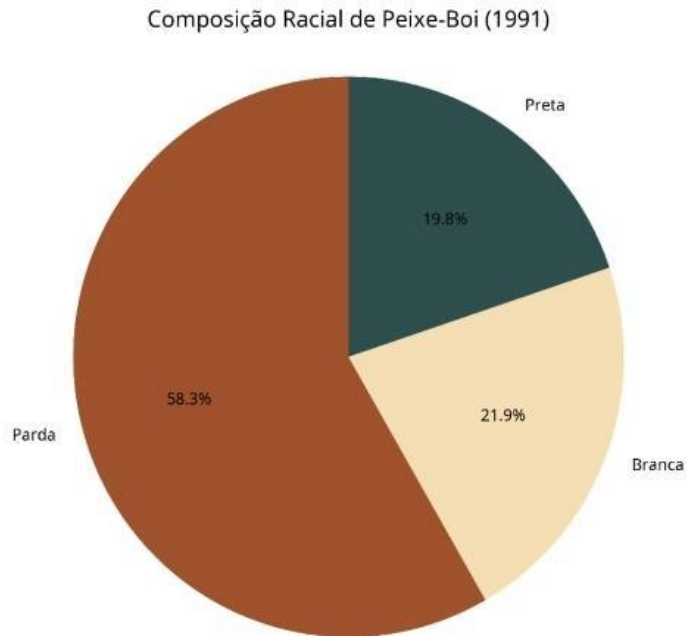
Dessa forma, os episódios analisados evidenciam que o racismo e a intolerância religiosa não se manifestam apenas de maneira explícita, mas também de forma sutil, naturalizada nas interações cotidianas. Isso reforça a necessidade de uma atuação pedagógica intencional, crítica e contínua, capaz de problematizar tais práticas e promover uma educação verdadeiramente antirracista.

Diante dessas situações concretas observadas no espaço escolar, torna-se fundamental ampliar a análise, articulando essas manifestações com dados objetivos sobre a realidade social na qual a escola está inserida.

3.5 DADOS ESTATÍSTICOS: RAÇA E VIOLÊNCIA DO MUNICÍPIO DE PEIXE-BOI

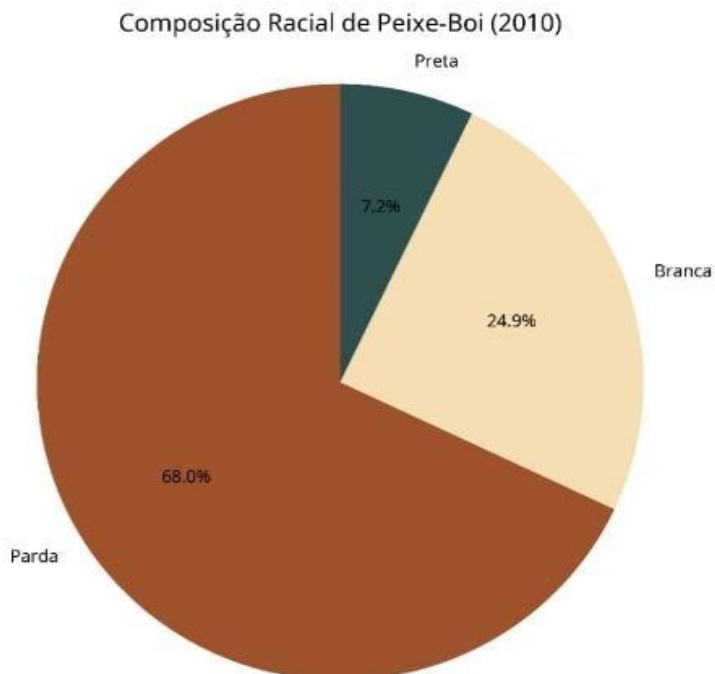
Esta seção tem por finalidade situar a pesquisa em relação à composição demográfica étnico-racial do município de Peixe-Boi (PA), bem como refletir sobre a forma como raça e racismo operam na sociedade contemporânea. Considerando que a escola se configura como um microcosmo social, tais dados permitem compreender, de maneira mais ampla, as dinâmicas que atravessam o cotidiano escolar.

Figura 6 – Demografia racial de Peixe-Boi em 1981



Fonte: Fundação De Amparo E Desenvolvimento Da Pesquisa (FADESP). Peixe-Boi: Características e Dados Socioeconômicos. 2024. Disponível em: <<https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Peixe-Boi.pdf>>. Acesso em: 11 abril de 2025.

Figura 7 – Demografia racial de Peixe-Boi em 2010



Fonte: Fundação De Amparo E Desenvolvimento Da Pesquisa (FADESP). Peixe-Boi: Características e Dados Socioeconômicos. 2024. Disponível em: <<https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Peixe-Boi.pdf>>. Acesso em: 11 abril de 2025.

Como pode ser observado no gráfico, a população preta representa uma porcentagem menor em relação ao total, especialmente quando comparada à população branca. Destaca-se, ainda, uma redução significativa na proporção de pessoas que se autodeclararam pretas no município de Peixe-Boi, passando de 19,84% em 1991 para 7,16% em 2010.

Em contrapartida, a população parda se mantém como majoritária em todos os períodos analisados, apresentando, inclusive, um crescimento expressivo ao longo do tempo, ao passar de 58,29% em 1991 para 67,99% em 2010. Esse movimento sugere dinâmicas complexas no processo de autodeclaração racial, que podem estar relacionadas a fatores históricos, sociais e culturais, incluindo o impacto do racismo estrutural e das categorias de identificação racial no Brasil.

A redução significativa da população que se autodeclara preta, paralelamente ao crescimento da população parda, não pode ser compreendida apenas como uma mudança demográfica espontânea. Trata-se de um fenômeno que revela dinâmicas profundas relacionadas ao processo de racialização no Brasil. Nesse contexto, a categoria “parda” muitas vezes opera como um espaço intermediário, que pode atenuar, no plano simbólico, a identificação com a negritude em uma sociedade historicamente marcada pelo racismo. Esse movimento pode estar associado a estratégias conscientes ou inconscientes de afastamento de uma identidade socialmente estigmatizada, evidenciando a persistência de hierarquias raciais que valorizam a proximidade com a branquitude. Assim, a diminuição da autodeclaração como “preto” não indica necessariamente uma redução da população negra, mas pode refletir um processo de reconfiguração identitária influenciado por pressões sociais, culturais e históricas.

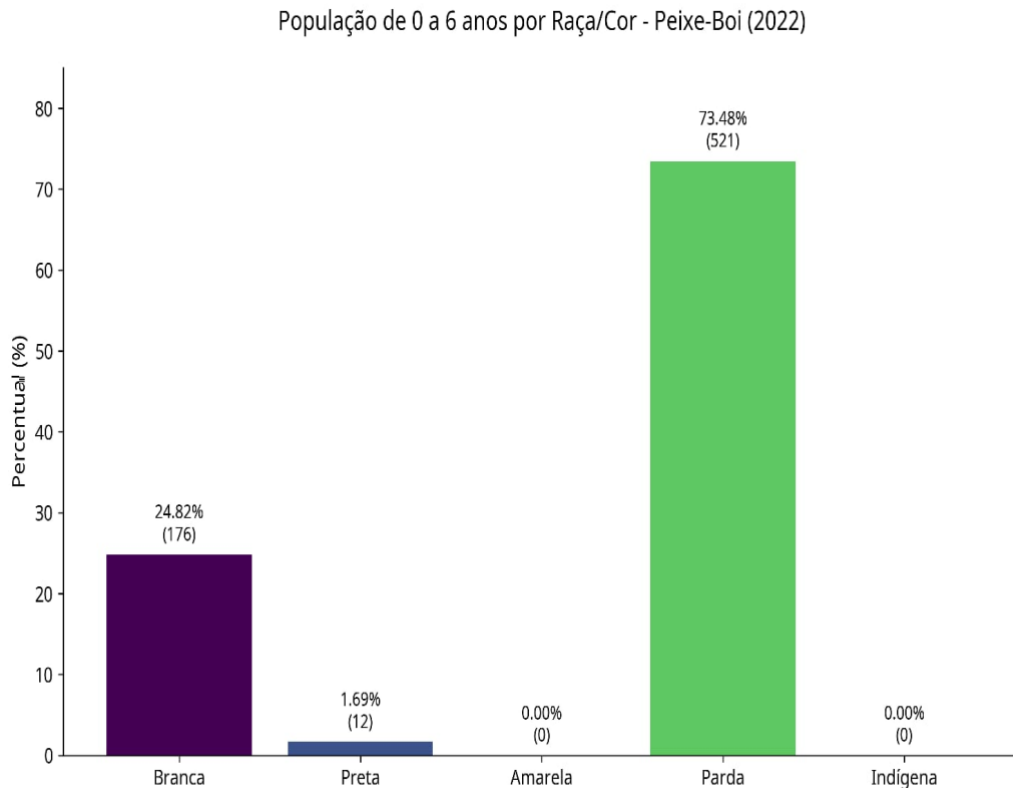
Nesse sentido, os dados dialogam diretamente com as situações observadas no ambiente escolar, nas quais a negritude, por vezes, é alvo de constrangimento, negação ou silenciamento. O riso diante de uma afirmação sobre ancestralidade africana, bem como as manifestações de intolerância religiosa, não são eventos isolados, mas expressões de um contexto social mais amplo, no qual determinadas identidades são desvalorizadas.

Dessa forma, a escola, enquanto microcosmo da sociedade, reproduz essas tensões, mas também se apresenta como espaço privilegiado para sua problematização. É nesse cenário que o ensino de História, articulado ao letramento

racial histórico, pode atuar de maneira decisiva, ao promover a valorização das identidades negras, o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras e a desconstrução de estereótipos. Assim, a análise dos dados demográficos não apenas contextualiza a realidade local, mas também evidencia a importância de compreender como essas dinâmicas se manifestam desde a infância.

Para aprofundar essa análise, o gráfico a seguir apresenta a distribuição percentual da população de 0 a 6 anos de idade no município de Peixe-Boi (PA), segundo raça/cor, com base nos dados do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE. Tal recorte etário permite observar tendências mais recentes na composição racial da população, permitindo observar tendências recentes na formação das identidades raciais nas gerações mais jovens.

Figura 8 – Distribuição percentual da população de 0 a 6 anos de idade em Peixe-Boi, Pará, Brasil, por raça/cor.



Fonte: Primeira Infância Primeiro. Peixe-Boi, PA. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/peixe-boi-pa/>. Acesso em: 28 out. 2024.

A maior parte da população infantil (0-6 anos) em Peixe-Boi é identificada como parda (73,48%). E a segunda maior parcela é composta por crianças brancas

(24,82%), e pretos não chegando nem mesmo a 2%. Frisando que provavelmente quem declara o fato é pais ou responsável ou o profissional que coleta o dado.

Logo, as informações apresentadas evidenciam como os indivíduos se percebem e se autodeclaram racialmente, sendo possível observar que tais percepções estão atravessadas pela lógica do racismo, que se estrutura como elemento constitutivo da cultura e do ordenamento social brasileiro.

Nesse contexto, as marcas deixadas no corpo e na subjetividade da população negra manifestam-se, muitas vezes, no distanciamento em relação à própria negritude. Infelizmente, o sentimento de inferioridade ainda persiste. Ao se olhar no espelho, o indivíduo identifica traços fenotípicos — como o cabelo, a cor da pele e outros aspectos corporais — que são historicamente desvalorizados por uma estética hegemônica de matriz europeia. Esses traços passam, então, a ser associados a uma axiologia perversa, que os posiciona em desvantagem nos diversos âmbitos da vida social.

Para ilustrar os argumentos apresentados, destaca-se o relato de uma moradora do município que, em uma conversa sobre a temática étnico-racial, afirmou: “quando eu era criança, lembro-me que colocava uma toalha na cabeça e brincava na frente do espelho, fingindo que tinha o cabelo liso.”

Esse relato, no plano individual, revela os efeitos psicológicos do racismo, impactando diretamente a forma como o sujeito se percebe e constrói sua identidade. Tal experiência pode gerar abalos na autoestima, promovendo um processo de negação do próprio corpo e de distanciamento de sua identidade racial. Para Kabengele Munanga, essa forma de racismo pode ser compreendida como um “crime perfeito”, justamente por sua sutileza e por operar de maneira velada. Esses elementos ajudam a explicar os dados observados nos gráficos, especialmente quando indivíduos deixam de se reconhecer como negros.

O racismo no Brasil, muitas vezes, manifesta-se por meio da negação. Trata-se de um racismo ambíguo, que se esconde sob discursos de igualdade, mas que, na prática, reproduz desigualdades. Como destaca Gonzalez (2011, p. 73), “essa negação tem como pano de fundo a narrativa do mito da superioridade racial branca”, evidenciando sua eficácia ao fragmentar a identidade racial negra e, em muitos casos, produzir o desejo de embranquecimento.

É possível perceber que tais falas e práticas revelam um padrão recorrente: além de inferiorizar a cultura africana, a sociedade constrói uma imagem negativa associada à negritude, vinculando-a à vergonha. Ao abordar o passado escravocrata no Brasil, frequentemente observa-se que o afro-brasileiro é levado a sentir constrangimento por sua história. No entanto, cabe questionar: não seriam os descendentes dos grupos historicamente privilegiados que deveriam refletir criticamente sobre esse passado marcado pela violência e pela exploração?

Nesse sentido, Cida Bento (2022), ao discutir o conceito de branquitude, analisa como essa herança colonial produziu e naturalizou privilégios para determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que silenciou responsabilidades históricas. Sua reflexão contribui para compreender como o racismo se perpetua não apenas pela exclusão, mas também pela manutenção de estruturas de poder que permanecem, muitas vezes, invisibilizadas.

As formas de exclusão e de manutenção do privilégio nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas esse pacto da branquitude possui elementos narcísicos de autopreservação como se o diferente fosse ameaça ao normal [...]. (Bento, 2022, p. 15).

Tratam-se de alianças não verbais que, de maneira tácita, acabam por atender aos interesses de determinados grupos sociais. Essa dinâmica configura o que se denomina de pacto narcísico da branquitude, o qual busca justificar as desigualdades por meio do discurso meritocrático, desconsiderando os privilégios historicamente acumulados ao longo do período colonial e escravocrata. Além de produzir efeitos profundos na autoestima da população afro-brasileira, frequentemente resultando na negação do próprio corpo, como anteriormente discutido, essa violência estrutural também se manifesta por meio do memoricídio, isto é, o apagamento sistemático da história e da cultura desses grupos.

Considerando o caráter dissimulado dessas práticas e seus impactos tanto para brancos quanto para negros, Nilma Lino Gomes recorre a pesquisas sobre o racismo no Brasil que evidenciam tais dinâmicas. Nesse sentido, a autora contribui para o aprofundamento da reflexão ao demonstrar como o racismo opera de forma estruturante e, muitas vezes, invisibilizada nas relações sociais.

Campanha intitulada “Onde você guarda o seu racismo?” realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo apresenta uma reflexão que poderá nos ajudar a entender melhor como se dá a contradição inerente ao racismo brasileiro. Segundo ela: “as pesquisas de opinião pública revelam que 87%

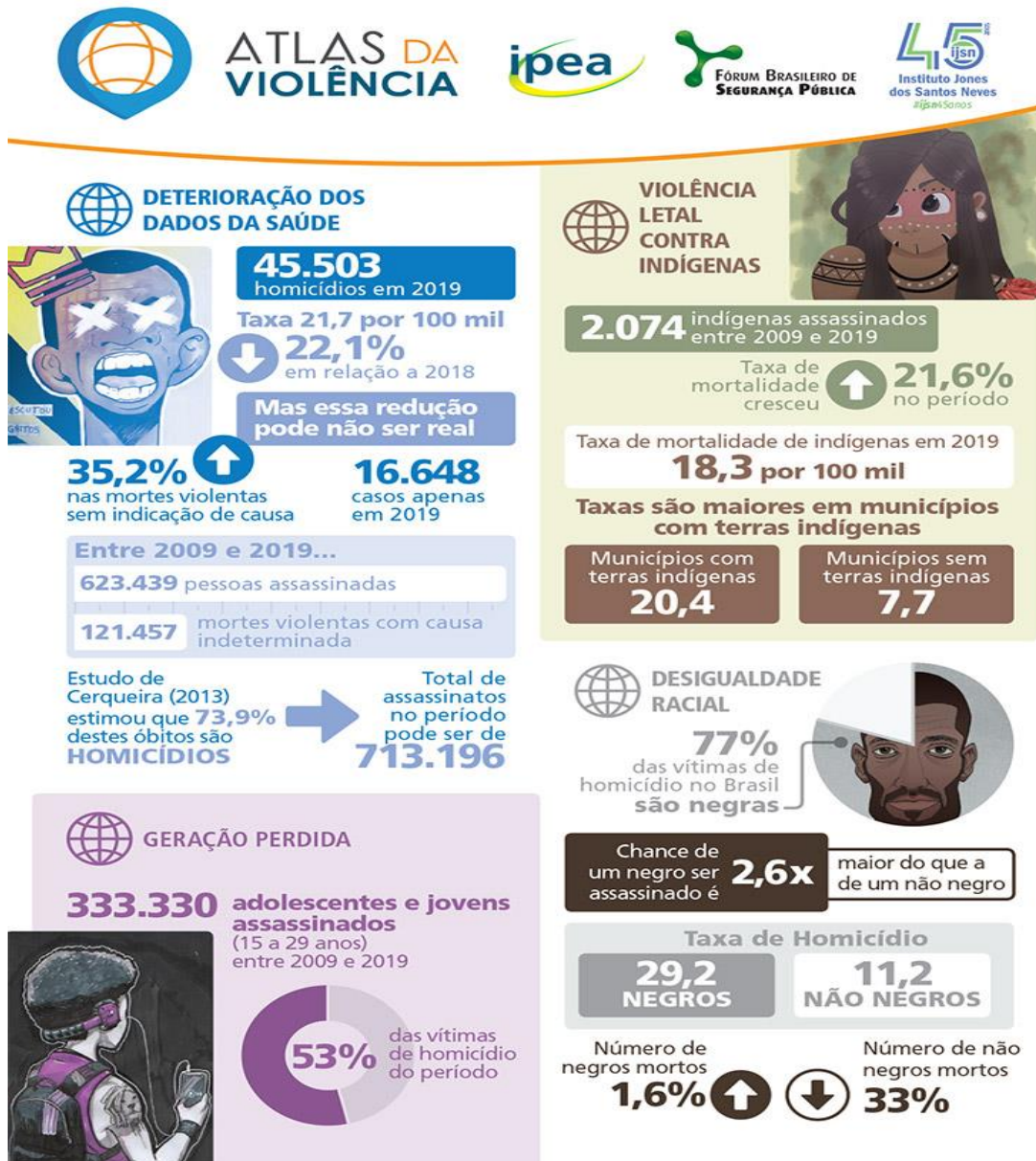
da população reconhece que há racismo no Brasil. Mas 96% dizem que não serem racistas (Gomes, 2017, p. 46).

A fala do discente vai ao encontro das reflexões apresentadas na pesquisa citada, ao afirmar: “Não tenho nada contra elas (religiões de matriz africana), mas acredito que essas religiões não deveriam existir. Também já vi muitas pessoas com preconceito.” Observa-se, nessa fala, uma contradição evidente: ao mesmo tempo em que o estudante afirma não possuir preconceito, nega a legitimidade da existência dessas religiões.

Nesse mesmo sentido, Gomes (2017, p. 46) argumenta que “o racismo é ambíguo no Brasil, pois ele se afirma por meio da sua negação”, sendo essa denegação sustentada pela ideologia da democracia racial. Trata-se, portanto, de um mecanismo que dificulta o reconhecimento do racismo, tornando necessário evidenciá-lo e problematizá-lo continuamente, sobretudo no espaço escolar. Dessa forma, torna-se fundamental recorrer a dados empíricos que evidenciem as consequências concretas dessas estruturas discriminatórias.

Assim, a imagem a seguir, extraída do Atlas da Violência, apresenta indicadores sobre a violência no Brasil, permitindo compreender como as desigualdades raciais se materializam em diferentes dimensões da vida social.

Figura 9 – Atlas da violência



Fonte: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Atlas da Violência apresenta análises inéditas sobre indígenas e pessoas com deficiência. Agência Ipea, 31 ago. 2021. Disponível em:

https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=38443%3A2021-08-31-21-46-29&catid=8%3Adiest&directory=1&Itemid=1. Acesso em: 31 maio 2025.

Os dados do Atlas da Violência revelam uma realidade alarmante: cerca de 77% da população assassinada no Brasil é composta por jovens negros. Essa estatística não é apenas um número, ela representa vidas perdidas, histórias interrompidas e um reflexo sombrio das desigualdades raciais que persistem na sociedade brasileira. Além disso, os jovens negros têm 2,6 vezes mais chances de serem assassinados em comparação aos seus pares brancos, o que evidencia um

padrão de violência seletiva que é, em grande parte, alimentado por preconceitos raciais enraizados. Os dados do atlas da Violência são importantes para comprovar a existência do racismo no país, pois sua característica conforme vimos até aqui é a negação de sua própria existência.

Como a escola, de fato, é um espelho da sociedade, que refleti suas complexidades e contradições, servindo tanto como instância reprodutora, mas também como uma instância transformadora. Podemos deduzir que tudo se agrava com a efervescência neoconservadora,²⁴ no presente, vista em pautas reacionárias.

Essa conjuntura de instabilidade política, crises econômicas e incertezas nas últimas décadas do século XXI no mundo, criou um ambiente fértil para o regresso de ideologias neonazistas e o avanço da extrema direita no Brasil. Nesse contexto, a visão de mundo promovida por esses grupos tende a deslegitimar pautas que buscam a igualdade e a justiça social.

As forças ultraconservadoras flertam com o fascismo, o discurso de ódio, que gradualmente espalhou-se por diversas esferas sociais, especialmente o racismo, que, na ótica de alguns contemporâneos, é tratado como mera questão de opinião ou como gostam de chamar de “mimimi”. Isto é, negam o racismo, afirmando que não existe uma desigualdade racial.

Enquanto os debates sobre a violência contra a mulher são rotulados como “ideologia de gênero”, a ideia de que a pobreza é resultado da preguiça do pobre trabalhador, isto exemplifica essas narrativas simplista e nefastas as quais são alicerçadas na ideologia da meritocracia. Além disso, o revisionismo histórico é utilizado para desqualificar as demandas das minorias, silenciando vozes que clamam por justiça e reconhecimento.

Biko (1990) destaca que o colonialismo vai muito além da mera subjugação de um povo; ele busca, de maneira voraz, esvaziar à cultura os colonizados. Essa

²⁴ A conjuntura política nacional, tem sido colocada à prova desde o período do impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016), que posteriormente deu lugar ao seu vice-presidente Michel Temer, foi um momento de grande avanço neoliberal no país. Esse avanço corroe algumas medidas progressistas, como mudanças na política de valorização salarial e na reforma previdenciária. Além disso, o espectro da extrema direita avançou e conquistou, com suas ideologias reacionárias, mentes e corações da população brasileira, tendo como líder a figura de Jair Messias Bolsonaro, que governou o país entre 2019 e 2022. Não obstante, sendo derrotado de maneira democrática nas urnas pelo presidente Lula, ele tentou organizar um golpe, contudo frustrado. Assim, o estado democrático brasileiro se mostrou sólido e resiliente. Nessa conjuntura social, política e econômica, no início da segunda década do século XXI.

performance de poder se focaliza na reescrita da história dos povos oprimidos, corroendo, distorcendo e até mesmo destruindo suas narrativas.

Essa lógica sistêmica manifestou-se de forma evidente durante a colonização das Américas, quando os colonizadores procuraram apagar a memória coletiva dos povos nativos. A educação jesuítica, empregada como instrumento de imposição cultural, desempenhou papel crucial no processo de aculturação de indígenas e africanos. Como consequência, ocorreu uma deterioração das identidades coletivas desses grupos, rompendo o sentimento de continuidade histórica, cultural e de pertencimento.

Tal processo se expressa nas interações observadas, nas quais os discentes reproduzem preconceitos historicamente construídos no contexto europeu, ao afirmarem a suposta supremacia racial branca, legitimada durante a colonização. Nessa mesma linha analítica, Luís Fernando Cerri (2011, p. 115) aponta que os “novos desafios que se colocam na sociedade pós-moderna são: apatia, despolitização, individualismo e indiferença, atitudes que decorrem de identidades não razoáveis, avessas aos valores democráticos”.

A conjuntura descrita mostra-se propícia à formação dessas identidades não razoáveis, que, segundo o mesmo autor (2011, p. 114), são “potencialmente destrutivas e desprezam, em maior ou menor grau, a democracia, a integridade física e a vida”. Em síntese, ao considerarmos o contexto macroeconômico no qual o Brasil está inserido, marcado por um capitalismo neoliberal globalizado e por recorrentes crises políticas e sanitárias, observa-se a constituição de um ambiente favorável à disseminação de ideologias conservadoras e extremistas, que, por sua vez, contribuem para a reprodução do racismo. Na microescala, a análise da população negra no ambiente escolar evidencia a urgência de repensar as práticas educativas, destacando a necessidade de implementação de uma educação antirracista. Ao integrar conceitos fundamentais ao ensino de História, torna-se possível promover o letramento racial histórico dos discentes, capacitando-os para atuarem como agentes de transformação social.

Desse modo, a articulação entre os processos históricos de dominação, suas permanências no presente e as experiências vividas no espaço escolar conduz à necessidade de compreender como tais dinâmicas são percebidas pelos próprios estudantes. É nesse sentido que se insere a próxima seção, dedicada à análise das concepções discentes sobre as relações étnico-raciais.

4 CONCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LETRAMENTO RACIAL HISTÓRICO

Neste capítulo, busca-se compreender as percepções de alunos e alunas acerca da questão racial na sociedade brasileira, a partir de depoimentos coletados por meio de formulários. A utilização desse instrumento possibilitou reunir diferentes narrativas sobre experiências, interpretações e reflexões dos participantes em seus contextos sociais. Em um primeiro momento, tais narrativas são apresentadas como expressões das vivências dos estudantes e de suas formas de perceber as relações raciais no cotidiano, constituindo um ponto de partida fundamental para a análise crítica que se seguirá.

Posteriormente, o debate é aprofundado a partir da articulação entre educação antirracista, letramento racial e consciência histórica, com o intuito de evidenciar como a compreensão crítica dessas dinâmicas pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes de sua inserção histórica e social. Assim, busca-se relacionar as experiências individuais dos discentes a processos mais amplos de construção identitária e de produção de sentidos sobre o passado e o presente, especialmente no âmbito do ensino de História.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário compreender de que maneira tais processos se manifestam concretamente nas percepções dos estudantes. Desse modo, a análise dos dados coletados permite não apenas identificar concepções sobre as relações étnico-raciais, mas também problematizar como essas visões são construídas e mobilizadas no cotidiano escolar.

4.1 A ÓTICA DO ALUNADO NOS FORMULÁRIOS

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, a qual possibilita a integração de diferentes metodologias e instrumentos de coleta de dados, enriquecendo a análise e proporcionando uma compreensão mais aprofundada das complexidades do tema investigado. Nesse sentido, no campo da historiografia, existem distintas formas de ler e interpretar a realidade histórica.

A vertente tradicional privilegia uma história oficial, centrada em grandes narrativas e em figuras proeminentes, frequentemente baseada em documentos institucionais. Tal perspectiva tende a invisibilizar as particularidades sociais e as experiências de grupos subalternizados, o que reforça a necessidade de abordagens

que valorizem múltiplas vozes e narrativas, como aquelas expressas pelos próprios discentes nos formulários analisados.

Em contraposição a essa perspectiva, a Escola dos Annales propõe a superação da visão positivista, priorizando a chamada história-problema, que “ênfatiza a problematização do objeto de estudo e a busca por interpretações mais amplas e complexas da realidade histórica” (Barros, 2015, p. 128).

A abordagem teórico-metodológica deste trabalho fundamenta-se no conceito de letramento racial histórico, o que possibilita a realização de operações teóricas interdisciplinares. Entre os instrumentos técnicos utilizados, destacam-se os formulários e a observação sistemática. Os formulários foram elaborados com questões objetivas e subjetivas, de modo a possibilitar tanto a obtenção de respostas mais diretas quanto reflexões mais aprofundadas por parte dos participantes. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 53), “o formulário é uma lista informal, um catálogo destinado à coleta de dados resultantes de observações ou interrogações”.

No que se refere à observação sistemática das interações entre os alunados no espaço escolar, Cervo, Bervian e Silva (2007) afirmam que observar consiste em aplicar atentamente os sentidos a um objeto, com o objetivo de obter um conhecimento claro e preciso. Esse procedimento permitiu acessar elementos que, muitas vezes, não são explicitados diretamente nas falas, mas que se manifestam nas entrelinhas das interações sociais. Tal observação foi favorecida pela própria estrutura física da escola, que dispõe de apenas quatro salas de aula e um espaço compartilhado durante os intervalos, o que possibilita maior proximidade entre alunos e professores.

Os formulários foram disponibilizados em formato físico, permitindo que os estudantes os preenchessem manualmente. A coleta de dados ocorreu ao longo de dois semestres, no turno vespertino, envolvendo 16 estudantes, sendo oito do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades entre 13 e 15 anos. Essa composição permitiu uma amostra equilibrada em termos de gênero. As aplicações ocorreram em dias previamente definidos, de modo a não interferir nas atividades pedagógicas regulares, garantindo a participação de todos.

A investigação foi realizada em dois momentos do ano letivo, no primeiro e no quarto bimestres, com o objetivo de mapear a “leitura de mundo” dos estudantes em relação às questões raciais. Para a realização da atividade, os participantes dispuseram de duas aulas de quarenta e cinco minutos. Ressalta-se que as

identidades dos participantes foram mantidas em anonimato, garantindo maior liberdade de expressão e sinceridade nas respostas.

Entre as perguntas propostas, destacam-se: “Você já presenciou ou vivenciou alguma forma de racismo? Se sim, descreva.” E “O que você entende por racismo?”. Tais questões buscaram não apenas registrar experiências individuais, mas também estimular a reflexão sobre a presença do racismo no cotidiano.

Após a coleta, os dados foram organizados e analisados por meio da categorização das respostas, o que permitiu identificar padrões e tendências nas percepções dos alunos sobre racismo e identidade negra. A confidencialidade dos participantes foi preservada durante todo o processo, assegurando que as informações fossem utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Esse procedimento metodológico possibilita compreender como os discentes interpretam as relações raciais no contexto escolar e histórico. Nesse sentido, torna-se relevante o “Princípio da Centralidade do Conhecimento Experiencial”, que valoriza as narrativas produzidas pelos sujeitos a partir de suas próprias vivências, especialmente no que se refere às experiências relacionadas à raça e ao racismo.

Todavia, antes de nos concentrarmos nas indagações presentes no instrumento de coleta, é fundamental explicitar os conceitos norteadores que orientam este percurso analítico. Assim, torna-se necessário compreender, inicialmente, os conceitos de consciência histórica e letramento racial, uma vez que constituem as bases estruturantes desta investigação.

Para Jörn Rüsen (2010, p. 59), “a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua prática de orientação é a narrativa histórica”. Em outras palavras, os sujeitos, tanto em suas trajetórias individuais quanto na própria História, recorrem a experiências e acontecimentos do passado como forma de interpretar o presente. Dessa maneira, essa atividade cognitiva de atribuição de sentido possibilita a tomada de decisões mais coerentes, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Nesse contexto, ao analisarmos as narrativas presentes nos formulários, torna-se possível apreender dimensões fundamentais das experiências dos sujeitos e, simultaneamente, promover um debate mais aprofundado acerca da construção da identidade negra e da compreensão do racismo no ambiente escolar. Além disso, tais narrativas configuram-se como ferramentas essenciais para a educação antirracista, pois permitem valorizar as vozes dos discentes e compreender como interpretam o mundo ao seu redor.

Ademais, ao responderem às questões propostas, os estudantes expressam suas percepções sobre a realidade em que vivem. A partir de suas experiências, situadas no tempo e no espaço e atravessadas por marcadores como classe social, gênero e etnia, entre outros, constroem leituras e interpretações do mundo de maneira singular. Nesse sentido, pode-se afirmar que os seres humanos, por serem sujeitos temporais, carregam influências provenientes de gerações anteriores. Assim, a consciência histórica não apenas estrutura o conhecimento teórico, mas também impacta a dimensão subjetiva dos indivíduos, refletindo-se em suas atitudes, decisões e comportamentos em múltiplos níveis da experiência.

Desse modo, esse procedimento técnico possibilita acessar como os discentes compreendem as relações raciais, tanto no contexto escolar quanto na própria História. É justamente nesse ponto que se torna relevante o “Princípio da Centralidade do Conhecimento Experiencial”, formulado por Aparecida de Jesus Ferreira (2015). Tal princípio valoriza as narrativas dos discentes e os sentidos que emergem de suas vivências, especialmente no que se refere às experiências relacionadas à raça e ao racismo. Nessa perspectiva, a abordagem pedagógica do letramento racial mostra-se fundamental, pois, além de possibilitar a identificação das ideologias que perpetuam o racismo, permite também a problematização das narrativas históricas que sustentam visões estigmatizadas. Muitas vezes, esse conhecimento histórico apresenta-se de forma distorcida e fragmentada, servindo para legitimar as mazelas sociais, políticas e econômicas que afligem a população negra brasileira há décadas — ou, mais precisamente, há séculos.

Diante desse cenário, ao focalizarmos o letramento racial, passamos a utilizar lentes conceituais com grande potencial para compreender como a raça opera no cotidiano das pessoas. Contudo, é importante ressaltar que a dimensão histórica é frequentemente secundarizada nesse tipo de abordagem, uma vez que se prioriza a leitura dos fenômenos sociais do “aqui e agora”. Por conseguinte, a integração da perspectiva histórica ao letramento racial revela-se indispensável para a formação de sujeitos críticos, conscientes das desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar e a sociedade em geral.

Estabelece uma conexão entre a Didática da História e o Letramento Racial: A Didática da História e o Letramento Racial compartilham da centralidade da narrativa como material que expressa ideias históricas (sobre raça) e como fonte para a análise dessas mesmas ideias. Ela, a narrativa, é constituidora

e constituinte dos processos de aprendizagem histórico e letramentos. (Lemos, 2022, p. 41).

O ensino de História, ao mobilizar categorias como permanências, mudanças, causalidades e sujeitos históricos, oferece instrumentos fundamentais para a análise das múltiplas temporalidades que estruturam a experiência humana. A partir dessas ferramentas, torna-se possível compreender o racismo não apenas como um fenômeno circunscrito ao presente, mas como um processo historicamente construído, cujas raízes se encontram em estruturas sociais, políticas e econômicas consolidadas ao longo do tempo. Nessa direção, a análise histórica permite deslocar o olhar imediato e situar as desigualdades raciais em uma perspectiva mais ampla, evidenciando sua profundidade e complexidade.

Dessa forma, a articulação entre letramento racial e perspectiva histórica revela-se particularmente fecunda, pois amplia a compreensão das dinâmicas raciais para além do “aqui e agora”, inserindo-as em seus contextos de formação. Ao considerar essa abordagem, abre-se a possibilidade de investigar se os alunos conseguem identificar as desigualdades raciais em seu cotidiano e, sobretudo, de que maneira interpretam essas experiências a partir de suas referências históricas e sociais. Trata-se, portanto, de compreender não apenas o reconhecimento do racismo, mas também os sentidos que os sujeitos atribuem a ele.

Conforme aponta Lemos (2022), a Didática da História e o letramento racial compartilham a centralidade da narrativa como forma de expressão do pensamento histórico relacionado à questão racial. Essa perspectiva dialoga diretamente com a noção de consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen, para quem a aprendizagem histórica não deve se restringir à memorização de conteúdos, mas deve priorizar o desenvolvimento de competências que permitam ao sujeito orientar-se no tempo, articulando passado, presente e futuro de maneira significativa. Assim, a consciência histórica configura-se como elemento fundamental para a construção de interpretações críticas da realidade, possibilitando ao indivíduo compreender sua inserção no mundo e agir de forma reflexiva diante das questões sociais, entre elas o racismo.

Nesse sentido, a consciência histórica manifesta-se por meio de narrativas que articulam passado, presente e futuro, atribuindo sentido às experiências humanas. Assim, o olhar para o passado deixa de ser um exercício meramente retrospectivo e passa a constituir uma ferramenta para interpretar o presente e projetar possibilidades

futuras. Essa dinâmica evidencia o caráter formativo do ensino de História, especialmente quando orientado para a construção de sujeitos críticos.

Todavia, é importante reconhecer que as formas de pensar historicamente a realidade nem sempre se desenvolvem de maneira consistente. Em diferentes espaços sociais, circulam narrativas descompromissadas com a complexidade histórica, frequentemente baseadas em simplificações ou distorções. Tais narrativas podem favorecer a reprodução de preconceitos, como se observa na adoção de atitudes discriminatórias. Para Luis Fernando Cerri (2011), esse fenômeno pode ser compreendido como a formação de “identidades não razoáveis”, as quais apresentam potencial para comprometer a convivência social e fragilizar avanços democráticos.

Cabe destacar, ainda, que a consciência histórica não se forma exclusivamente no espaço escolar, mas se constitui em diferentes instâncias da vida social, em constante interação com a chamada cultura histórica. Em outras palavras, onde há vida social, há também produção de sentidos sobre o tempo. Desse modo, a consciência histórica pode ser entendida como uma dimensão inerente à experiência humana, variando conforme o contexto e o grau de complexidade com que os sujeitos interpretam o passado.

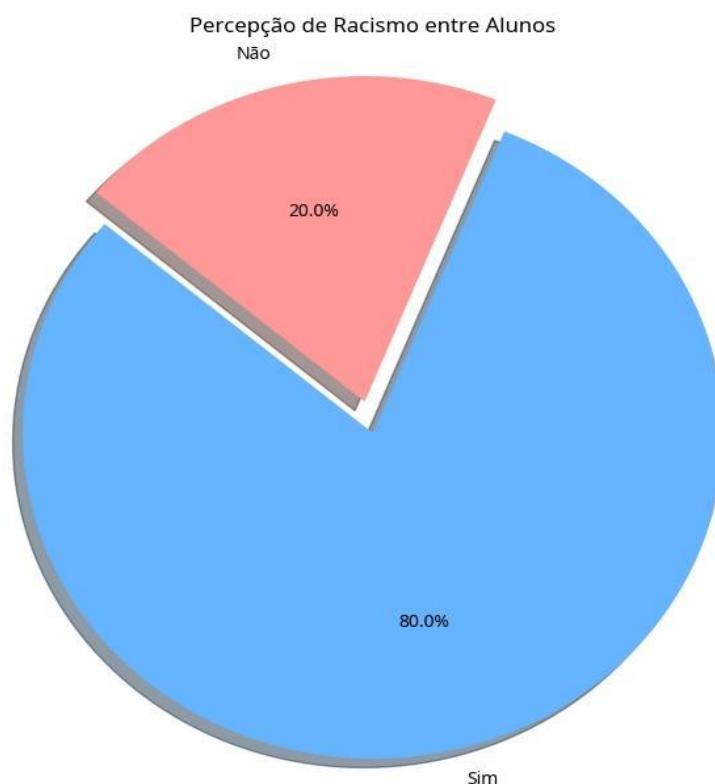
De acordo com Jörn Rüsen (2010), o pensamento histórico corresponde à capacidade de os indivíduos se voltarem ao passado para interpretar o presente e projetar o futuro. É nesse movimento contínuo que os sujeitos constroem sentidos para suas trajetórias, mediadas pela cultura. Tal capacidade não constitui privilégio de grupos específicos, mas uma característica dos sujeitos sociais, ainda que se manifeste de formas distintas.

Ao longo de seus processos formativos, os indivíduos entram em contato com diferentes elementos da cultura histórica, que lhes fornecem repertórios narrativos para orientar suas interpretações do mundo. Nesse contexto, torna-se possível observar, no ambiente escolar, como os estudantes mobilizam esses referenciais para compreender a problemática das desigualdades raciais em seu cotidiano.

Partindo dessa perspectiva, os estudantes foram convidados a refletir sobre o tema, produzindo narrativas que permitem acessar suas formas de compreensão acerca das relações entre raça e racismo. A análise desses registros possibilita identificar não apenas percepções individuais, mas também padrões interpretativos que dialogam com processos históricos mais amplos. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, um gráfico que busca representar a importância atribuída pelos estudantes às

relações raciais, oferecendo um panorama inicial de suas percepções sobre o racismo e a identidade negra no contexto escolar.

Figura 10 – O racismo é um problema na comunidade.



Fonte: Acervos do autor (2025)

Os dados indicam que a maioria dos discentes, cerca de 80%, reconhece o racismo como um problema presente na comunidade, na vila em que vivem e na escola onde estudam. Por outro lado, cerca de 20% afirmam não perceber essa questão como um problema em seu cotidiano. Essas informações revelam uma considerável sensibilidade em relação às questões étnico-raciais, evidenciando que os discentes conseguem identificar a discriminação racial em seu entorno social.

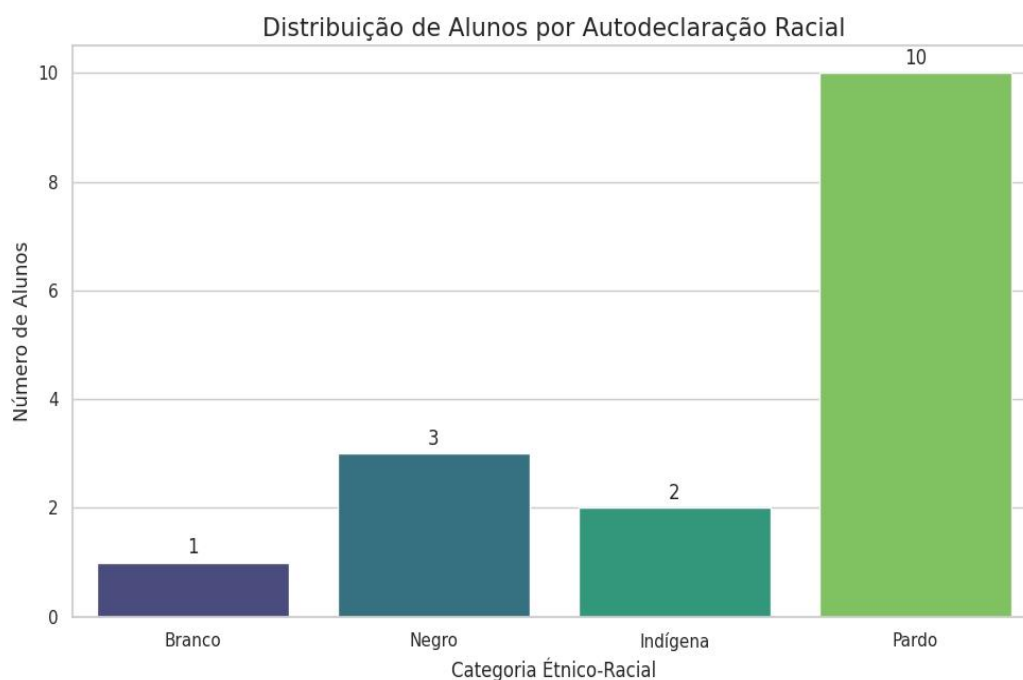
Diante desse cenário, surge uma questão fundamental: afinal, o que os discentes entendem por racismo? Qual é a concepção histórica que possuem acerca dos processos de racialização que marcaram a trajetória dos povos africanos e

indígenas? É importante ressaltar que, embora muitos deles não consigam conceituar o racismo de forma acadêmica, isso não significa ausência de compreensão sobre essa realidade. Afinal, grande parte desses estudantes vivencia situações de discriminação de forma direta em seu cotidiano.

Além disso, esses sujeitos são frequentemente afetados por uma combinação de marcadores sociais que aprofundam as desigualdades. Para além da condição socioeconômica, marcada pelo pertencimento às camadas mais pobres da população, observa-se que a maioria dos estudantes se autodeclara preta ou parda. A essa realidade somam-se ainda outros fatores estruturais, como a discriminação espacial e as desigualdades de gênero.

Nesse sentido, todos esses marcadores de diferença se articulam como vetores de desigualdade, contribuindo para a estratificação e a segregação social. Como consequência, direitos que deveriam ser universalmente garantidos acabam sendo vivenciados de forma desigual, convertendo aquilo que foi estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, frequentemente chamada de Constituição Cidadã, em privilégios acessíveis apenas a determinados grupos sociais.

Diante desse contexto, o gráfico de autodeclaração racial apresentado a seguir busca ilustrar como os discentes se percebem em termos raciais, oferecendo um panorama inicial sobre as formas de identificação racial presentes entre os estudantes.

Figura 11 – Autodeclaração Racial nas turmas do 8º e 9º Ano.

Fonte: Acervo do autor (2025).

Como o anonimato é garantido nos formulários, eles serão representados por letras, por exemplo: aluno A, B, C etc. No documento, questionou-se se alguém tinha ascendência indígena. É importante ressaltar que a pesquisa foi conduzida em uma vila onde praticamente todos se conhecem, além de que o município de Peixe-Boi possui pouco mais de 8.000 habitantes, segundo o último censo demográfico do IBGE que foi feito em 2022.

Em tela, observa-se que, entre os (as) alunos(as), 10 se identificam como pardos²⁵, 3 como pretos, 2 como indígenas e apenas 1 como branco. Ou seja, os dados apresentados revelam as turmas são compostas predominantemente por alunos pretos e pardos, que já relataram experiências claras de discriminação. Esse quadro explicativo revela não apenas a pluralidade das identidades raciais, mas também a necessidade de uma compreensão mais profunda das experiências que moldam o entendimento racial deles(as).

Embora dois alunos(as) tenham se autodeclarado indígenas, tal informação mostrou-se divergente da realidade, uma vez que foi realizada uma sondagem genealógica com a turma e com os funcionários da escola, permitindo constatar a

²⁵ O pardo é uma categoria de classificação por cor/raça ou etnia do IBGE que é classificado sociologicamente como negra.

improcedência desses dados. Ao final, verificou-se que não há alunos cujos pais ou avós pertencem a alguma etnia indígena. Essa situação nos leva a questionar o motivo pelo qual alguns estudantes forneceram essa informação. É possível supor que alguns não tenham levado a sério a atividade proposta, preocupando-se apenas em concluí-la rapidamente.

Até o momento, foi possível observar, por meio dos dados apresentados em gráficos, como os discentes se autodeclaram racialmente e a importância que atribuem à temática do racismo. A partir disso, passa-se agora à interpretação de suas narrativas pessoais.

Nessa linha de raciocínio, um aspecto que emergiu com frequência foi a menção a brincadeiras, piadas e apelidos como formas de racismo identificadas no cotidiano escolar. Esses testemunhos escritos não apenas evidenciam a presença do preconceito, mas também revelam sua naturalização, tornando-o uma prática recorrente e, muitas vezes, negligenciada.

A percepção de que essas “brincadeiras” são inofensivas é particularmente preocupante, pois minimiza os impactos emocionais e psicológicos que podem causar às vítimas. Tais práticas afetam a autoestima e o bem-estar dos sujeitos, além de contribuírem para a reprodução de estereótipos e ideias equivocadas, perpetuando preconceitos raciais e sociais. Quando essas atitudes passam a ser amplamente naturalizadas, torna-se mais difícil consolidar uma cultura escolar baseada no respeito mútuo e na inclusão.

Adiante, parte significativa dos depoimentos dos discentes revela como percebem as relações raciais tanto no ambiente escolar quanto fora dele. O Aluno A, por exemplo, destaca uma experiência recorrente ao afirmar: “Muito bullying de racismo, mas quase ninguém liga porque falam que é brincadeira!”. De modo semelhante, o Aluno B relata que “a pessoa que sofre o racismo não percebe, pois acredita que se trata apenas de uma simples brincadeira”.

Essas vozes evidenciam a realidade do racismo nas escolas, aqui compreendido como um fenômeno que ultrapassa os limites desta instituição. Os relatos indicam a banalização do racismo, frequentemente tratado como uma prática inofensiva. Essa deslegitimação da experiência das vítimas reduz suas vivências a situações de escárnio, contribuindo para a manutenção de um ambiente no qual o racismo pode se reproduzir sem contestação. Ao ser dissimulado sob a forma do humor, o racismo torna-se ainda mais insidioso, dificultando seu enfrentamento.

Esse quadro pode ser analisado à luz de Lélia Gonzalez (1988), que denomina esse fenômeno de “racismo por denegação”. Trata-se de uma forma de racismo mais sutil quando comparada a regimes explícitos de segregação racial, como os observados nos Estados Unidos e na África do Sul. No contexto brasileiro, esse processo se manifesta pela negação do problema e pela difusão da ideia de uma suposta harmonia racial, característica do chamado racismo à brasileira. Tal negação dificulta o reconhecimento e o enfrentamento das desigualdades raciais vivenciadas pela população afro-brasileira.

O racismo à moda dos brasileiros é de denegação. Como bem destaca Gonzalez (2011, p. 73).

Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos dos estilhaçamentos, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (limpar o sangue, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura.

Esse modo de funcionamento do racismo pode ser compreendido como um verdadeiro “crime perfeito”, uma vez que se apresenta de forma escamoteada, dificultando tanto a identificação quanto a denúncia das práticas discriminatórias. Os relatos dos discentes mencionados anteriormente exemplificam essa realidade. Além disso, ao analisarmos as diretrizes do PPP, torna-se perceptível que a temática racial aparece de forma pouco explícita, revelando um certo encobrimento ou silenciamento do debate sobre o racismo no ambiente escolar.

Ademais, é importante destacar que a ideologia racial se transforma de acordo com o espaço e o tempo, funcionando como um “significante flutuante”. Segundo Stuart Hall (2017, p. 2), esse conceito refere-se a relações de diferença que se articulam com outras ideias em contextos históricos específicos. Essa característica permite que o racismo se adapte e continue existindo sob diferentes formas. Assim, ele pode manifestar-se de maneiras variadas, dependendo das circunstâncias sociais e históricas, o que torna sua identificação e enfrentamento ainda mais desafiadores.

Um exemplo dessas transformações pode ser observado no movimento da eugenia no Brasil do início do século XX, que defendia a melhoria genética da população por meio de políticas de branqueamento, incentivando a imigração europeia como estratégia para promover a miscigenação e, conseqüentemente, o “aperfeiçoamento” da população. Outro exemplo é apresentado por Adilson Moreira (2019) em sua obra *Racismo Recreativo*. Nela, o autor argumenta que o humor

racista, mesmo quando disfarçado de brincadeira, constitui uma estratégia utilizada para manter privilégios raciais associados à branquitude.

Nesse contexto, o riso assume um papel simbólico importante, pois pode expressar um sentimento de superioridade racial profundamente enraizado. A negritude passa a ser vista de forma estigmatizada pela branquitude, e aqueles que reproduzem esse tipo de humor frequentemente demonstram uma ausência de empatia diante das experiências históricas e sociais dos povos afro-brasileiros e africanos. Dessa forma, suas características culturais, físicas e históricas são frequentemente reduzidas a estereótipos depreciativos, reforçando a associação da África e da identidade negra a estigmas sociais.

Trata-se, portanto, de uma forma de violência simbólica que expõe publicamente os indivíduos negros à ridicularização. Sob a máscara do humor uma espécie de comédia trágica, características associadas à população afro-brasileira são apropriadas e convertidas em signos de desvalorização. Esse quadro é reforçado pelo chamado mito da democracia racial, que se apresenta na sociedade brasileira sob a aparência de harmonia e igualdade, ocultando profundas desigualdades raciais.

No que se refere à construção da imagem de determinados grupos étnicos, as mídias também desempenham um papel significativo na perpetuação de estereótipos raciais. Desde o século XIX, práticas como o *Blackface* nos Estados Unidos, em que pessoas brancas pintavam o rosto para imitar de forma caricatural os afro-americanos, contribuíram para a consolidação de arquétipos raciais distorcidos.

No Brasil, fenômenos semelhantes também podem ser observados. Um exemplo ocorreu com o ator Rodrigo Sant'Anna ao interpretar a personagem Adelaide no programa humorístico *Zorra Total*, exibido pela TV Globo. Em 2012, a representação gerou denúncias e críticas por parte de grupos que consideraram a caracterização racista.

A personagem tornou-se conhecida pelo bordão “Me dá um centarru?”, uma forma caricatural de pedir dinheiro aos passageiros. Adelaide frequentemente se apresentava como “a cara da riqueza”, numa ironia que enfatizava sua condição de pobreza extrema. Nos esquetes, a personagem relatava necessidades exageradas, como comprar maquiagem extravagante ou dispositivos eletrônicos para sua filha, reforçando um retrato estereotipado de marginalidade.

Para interpretar a personagem, o ator utilizava maquiagem escura e elementos que simulavam características associadas a uma mulher negra, o que contribuiu para

reforçar estereótipos raciais ligados à pobreza e à desvalorização social. Essa representação alimentava a ideia de que a identidade negra poderia ser reduzida a caricaturas, ignorando a complexidade das experiências reais da população afro-brasileira e mantendo-se no plano das aparências.

Não por acaso, as críticas dirigidas à personagem Adelaide foram intensas. Muitos críticos consideraram a performance problemática e ofensiva, refletindo a insatisfação de diversos grupos e indivíduos engajados na luta contra o racismo e a discriminação. O episódio gerou debates relevantes sobre a responsabilidade da mídia na representação da diversidade e sobre a necessidade de construir narrativas mais respeitadas e autênticas.

Assim, esse caso ilustra de maneira significativa a problemática discutida ao longo desta análise, evidenciando a persistência de disputas simbólicas em torno da representação da população negra. Além disso, reforça a importância de promover narrativas que valorizem a identidade negra sem reduzi-la a estereótipos prejudiciais, seja nos meios de comunicação de massa ou nos ambientes digitais contemporâneos.

Figura 12 – Rodrigo Sant'anna apresenta a musa inspiradora da pedinte Adelaide, do 'Zorra



Fonte: RODRIGO SANT'ANNA apresenta musa inspiradora da pedinte Adelaide, do Zorra, e afirma: "Sou a cara da pobreza". Extra, Rio de Janeiro, TV e Lazer. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/rodrigo-santanna-apresenta-musa-inspiradora-da-pedinte-adelaide-do-zorra-afirma-sou-cara-da-pobreza-6533267.html>. Acesso em: 24 out. 2025.

A influência das mídias não se limita aos meios tradicionais de comunicação de massa, estendendo-se também ao ambiente digital. Nas redes sociais, por exemplo, cabelos crespos são frequentemente ridicularizados e associados a ideias de feiura ou inferioridade. Esse processo ocorre, muitas vezes, por meio de memes que se espalham rapidamente, viralizando conteúdos e reproduzindo a mesma lógica preconceituosa no espaço virtual. Nesse sentido, no ciberespaço, os memes tornam-se um importante suporte de vulgarização e disseminação de estereótipos raciais.

Os discursos dos discentes reforçam essa percepção. O relato do Aluno(a) C, por exemplo, afirma que o racismo “começa ao xingar o outro pela cor da pele ou porque a outra pessoa é diferente dela”. De forma semelhante, o Aluno(a) D menciona que o racismo ocorre ao “falar da cor do cabelo, da pele, etc.”. Essas declarações revelam que os estudantes possuem uma compreensão das formas mais explícitas e visíveis do racismo. Tais falas evidenciam como o preconceito se manifesta diretamente na desvalorização de características físicas, como a cor da pele e o tipo de cabelo, indicando que a individualidade dos sujeitos é frequentemente desconsiderada.

Desse modo, percebe-se que, para os discentes, o racismo se manifesta principalmente de forma direta e agressiva, por meio de insultos e discriminações baseadas em atributos visíveis, como a cor da pele e a textura do cabelo, características associadas a determinados grupos étnico-raciais. Embora essa percepção seja fundamental para o reconhecimento e o enfrentamento do racismo mais evidente, ela também revela uma limitação na compreensão de suas formas mais sutis e estruturais.

Nesse contexto, o corpo negro é frequentemente interpretado socialmente a partir de seus traços fenotípicos. Esses traços funcionam não apenas como marcadores sociais da diferença, mas também como marcadores sociais da desigualdade. Além disso, o espaço ocupado por pessoas negras desempenha um papel significativo nesse processo. Quando se encontram em ambientes tradicionalmente frequentados por classes mais abastadas, muitas vezes experimentam o peso de olhares que parecem comunicar, ainda que de forma implícita: “este não é o seu lugar”. Essa sensação de deslocamento reforça a ideia de que a presença negra em determinados espaços é percebida como inadequada ou indesejada.

Diversos discentes destacaram os signos associados à africanidade como indicadores tanto da diferença quanto da desigualdade racial. Essa forma de interpretação da realidade revela uma experiência social marcada por tensões, na qual a identidade racial é constantemente avaliada e julgada, reforçando estigmas que dificultam a plena inserção em diferentes espaços sociais.

Como se pode observar nos discursos apresentados, os corpos são frequentemente rotulados não apenas para diferenciar a diversidade humana, mas também para atribuir qualidades morais, psicológicas e estéticas, como bom ou mau, belo ou feio, interpretadas a partir de um contexto histórico e social específico. Esse processo está inserido em uma constelação de valores historicamente construída, que hierarquiza os grupos sociais.

Essa estrutura classificatória organiza os diferentes grupos em níveis distintos de valor social, produzindo uma carga valorativa que impacta profundamente a percepção coletiva. Assim, as características corporais passam a ser interpretadas como produtos de processos sociais e históricos, refletindo-se no imaginário social brasileiro.

Tais classificações moldam os esquemas de pensamento dos indivíduos, influenciando tanto percepções quanto atitudes. Como consequência, produzem disposições que orientam as ações cotidianas. Nesse contexto, o preconceito negativo fundamenta práticas baseadas na crença da existência de raças hierarquizadas, favorecendo indivíduos brancos em detrimento de pessoas negras.

Dando continuidade a essa reflexão, é importante observar que o preconceito e a discriminação racial se fundamentam na ideia de raça. Esse fenômeno possui múltiplas dimensões, e compreendê-las é essencial para entender como ele se manifesta nas narrativas dos educandos. Nesse sentido, Silvio Almeida (2019) define o preconceito racial como um juízo fundamentado em estereótipos direcionados a indivíduos pertencentes a determinado grupo racializado, podendo ou não resultar em práticas discriminatórias.

Em outras palavras, trata-se de uma ideia preconcebida, como a crença de que a branquitude representa o padrão de beleza ou a noção de que pessoas negras ou indígenas seriam naturalmente preguiçosas. Essa perspectiva evidencia o caráter nocivo desses estereótipos, pois eles alimentam um sistema de opressão que marginaliza e desumaniza determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que favorece aqueles que ocupam posições de privilégio. Por outro lado, embora

relacionado ao preconceito, o conceito de discriminação racial refere-se à atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Segundo Silvio Almeida (2019), trata-se da prática concreta de distinção ou exclusão baseada em critérios raciais. Nesse sentido, a discriminação manifesta-se na dificuldade de conviver com a diferença, levando indivíduos a julgar o outro como inferior e a posicionar-se, equivocadamente, como superior.

Portanto, ao compreendermos essas distinções conceituais, torna-se possível avançar na análise de outras formas de entender o racismo. Inicialmente, pode-se identificar uma concepção individualista, que o interpreta apenas como ações ou atitudes isoladas, desconsiderando os processos históricos e sociais que posicionaram determinados grupos em lugares de maior prestígio e outros em posições de subordinação.

Entretanto, conforme argumenta Silvio Almeida (2019), o racismo não pode ser reduzido a atos individuais ou à intenção consciente de discriminar. O autor propõe a noção de racismo estrutural, compreendendo-o como um sistema que organiza as relações sociais, políticas e econômicas, mantendo a subordinação de grupos racializados.

Essa perspectiva é fundamental para apreender o núcleo do fenômeno, pois permite ultrapassar análises simplistas que reduzem o racismo a comportamentos individuais. Somente a partir dessa compreensão mais ampla torna-se possível examinar criticamente as estruturas sociais que reproduzem desigualdades raciais.

Para ampliar essa discussão e aprofundar o entendimento sobre as diferentes concepções de racismo, mobilizam-se, a seguir, outras contribuições teóricas de Silvio Almeida, que auxiliam na compreensão das dinâmicas contemporâneas desse fenômeno.

O racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (Almeida, 2019, p. 27).

A teia reflexiva que emerge das narrativas dos educandos revela o profundo impacto psicológico do racismo em suas vidas. Um dos relatos destaca que “as pessoas ficam abatidas psicologicamente e negam suas características negras”. Essa

afirmação nos conduz a refletir sobre as consequências emocionais e identitárias que o racismo pode impor aos sujeitos que vivenciam esse tipo de violência.

As vozes dos discentes D e E acrescentam novas camadas a essa discussão. O Aluno(a) D afirma: “Querer se isolar ou até mudar o cabelo, querer mudar o jeito de ser e viver; a pessoa que sofre racismo não esquece.” Nesse depoimento, é possível perceber a presença de um conflito interno, no qual a busca por aceitação social pode levar à negação de aspectos constitutivos da própria identidade. O desejo de adequar-se a padrões socialmente impostos revela o quanto o racismo pode distorcer a autoimagem e afetar profundamente a autoestima.

O Aluno(a) E complementa essa reflexão ao afirmar que “o dano psicológico faz com que muitas pessoas tentem retirar suas características por conta do racismo”. Essa fala ilustra a dor enfrentada por aqueles que procuram se conformar a um ideal de beleza ou comportamento que não dialoga com suas origens históricas e culturais. Assim, o impacto do racismo não se restringe ao âmbito social; ele se manifesta também de maneira intensa no plano subjetivo, influenciando a forma como os estudantes se percebem e se relacionam com o mundo e com seus pares.

Dessa forma, os três discursos evidenciam como o racismo internalizado pode impactar a construção identitária dos estudantes, levando à não aceitação de sua negritude e à busca por modificações físicas como tentativa de escapar do estigma racial. Essa internalização manifesta-se em diferentes níveis, revelando um conflito profundo entre a aceitação de si e as pressões sociais que promovem padrões de beleza marcadamente eurocêntricos.

As marcas deixadas pelas experiências de discriminação podem transformar-se em verdadeiras cicatrizes emocionais, afetando diretamente a autoestima e a autoimagem dos alunos. A exposição contínua a estigmas raciais tende a produzir sentimentos de tristeza, alienação e desvalorização que, por vezes, levam os estudantes a se distanciarem de suas próprias origens culturais e identitárias. Esse processo pode gerar uma forma de resignação em relação à própria identidade, perpetuando a desvalorização da negritude e reforçando a ideia de inferioridade historicamente construída.

Nesse sentido, pode-se imaginar a situação de um indivíduo que, ao olhar para o espelho, observa características como o tipo de cabelo, a tonalidade da epiderme e outros traços fenotípicos. No entanto, esses atributos são frequentemente desvalorizados, uma vez que os padrões estéticos predominantes estão alinhados a

um ideal de beleza eurocêntrico. Essa atribuição desigual de valores não apenas compromete a autoestima, mas também impacta oportunidades, produzindo desvantagens sociais em diferentes esferas da vida.

Com efeito, com base nas relações entre "raça" e "racismo", o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas, que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas, e se situam numa escala de valores desiguais (Munanga, 2004, p. 7).

Todos os traços associados ao corpo negro, quando vinculados ao desprestígio social, tornam-se alvos de uma imagem deturpada que se instala tanto no consciente quanto no inconsciente coletivo. Essa distorção é constantemente disseminada no imaginário social e acaba sendo naturalizada pela força da repetição. Desse modo, o arquétipo racial, agora maculado, passa a circular amplamente em diferentes meios de comunicação, incluindo as grandes mídias tradicionais, como televisão e cinema, bem como as mídias digitais e redes sociais, conforme já evidenciado na exposição anterior. No contexto das mídias tradicionais, a forma como pessoas negras são frequentemente representadas tende a ser desfavorável, uma vez que são, muitas vezes, retratadas em papéis associados à criminalidade ou à hipersexualização. Tais representações não apenas invisibilizam a diversidade das identidades negras, mas também reforçam estereótipos que influenciam tanto a forma como essas pessoas são percebidas socialmente quanto a maneira como passam a se perceber.

Conseqüentemente, no âmbito individual, essas representações podem produzir efeitos psicológicos nocivos, afetando profundamente a construção da autoimagem. Esse processo pode gerar perturbações na forma como o sujeito se percebe, promovendo uma deterioração do "eu", o que dificulta a construção de uma identidade positiva e, em alguns casos, conduz à rejeição ou à negação da própria identidade negra.

Para ilustrar essa dinâmica, observa-se a declaração do Aluno(a) A: "Isso me fez ter ansiedade, me impactou muito, cheguei a entrar em depressão e ter vergonha do meu próprio corpo." Nesse relato, o estudante compartilha sua experiência ao enfrentar situações de discriminação racial, revelando uma dor profunda. Tal depoimento evidencia os impactos sociais e psicológicos que a discriminação pode provocar em indivíduos racializados, levando, inclusive, à vergonha de si, o que configura uma forma de violência simbólica.

Essa declaração expressa não apenas sofrimento emocional, mas também o processo de internalização de preconceitos, que pode desencadear condições como ansiedade e depressão. A vergonha do próprio corpo, resultante da desvalorização social imposta às características negras, demonstra como a discriminação pode corroer a construção identitária do sujeito, criando um ciclo de sofrimento que repercute em diversas dimensões da vida.

Além disso, torna-se evidente que os indivíduos são historicamente posicionados em uma hierarquia de valor, isto é, em uma estrutura axiológica fundamentada em elementos fenotípicos, origem e cultura, como cor da pele, textura do cabelo, traços faciais e práticas religiosas. Nesse sistema hierarquizado, características associadas à negritude são frequentemente classificadas como indesejáveis, gerando estigmas sociais persistentes. Esse processo produz o apagamento das histórias individuais, enquanto “as ancestralidades dessas pessoas permanecem encobertas pelo pesado legado da colonialidade escravista” (Missiato, 2021, p. 253).

Os impactos do racismo relatados pelos estudantes são, sobretudo, de ordem mental e emocional. Termos como “ansiedade”, “depressão” e “vergonha do próprio corpo” aparecem como testemunhos contundentes da violência psicológica que o preconceito racial pode produzir. A vergonha do próprio corpo, em particular, reflete diretamente a internalização de uma ideologia que hierarquiza e desvaloriza determinados traços físicos. Características como o cabelo ou a tonalidade da pele, que fazem parte da constituição do self, passam a ser percebidas de forma negativa.

Esse quadro evidencia a necessidade de compreender o racismo não apenas como um problema de comportamento individual, mas como um fenômeno que afeta profundamente o bem-estar mental, a autoestima e a construção identitária dos sujeitos.

Nesse sentido, a recuperação da identidade negra passa, inicialmente, pela aceitação dos atributos físicos associados à negritude, antes mesmo de alcançar dimensões culturais, intelectuais, morais e psicológicas. Afinal, o corpo constitui a base material sobre a qual se estruturam os diferentes aspectos da identidade. Conforme argumenta Kabengele Munanga (2020, p. 19–20), esse “processo de reconstrução identitária é fundamental para enfrentar as formas de racismo que se consolidaram historicamente na sociedade brasileira”.

Uma das marcas deixadas por esse processo é o distanciamento da própria negritude, manifestado no sentimento de não pertencimento. Assim, ao olhar para o espelho e reconhecer traços como o cabelo crespo e outros elementos fenotípicos, muitos indivíduos passam a enxergá-los por meio de padrões estéticos que privilegiam ideais de beleza europeus. Como consequência, esses traços corporais são inseridos em uma lógica axiológica perversa que os coloca em posição de desvantagem social em diferentes esferas da vida.

Como discutido anteriormente, “o pensamento humano opera por meio de processos de percepção, categorização e generalização, que possibilitam a formação de esquemas mentais”. Esses esquemas funcionam como lentes através das quais os sujeitos compreendem a si mesmos e o mundo ao seu redor (Moreira, 2020, p. 58). No entanto, essa prática de rotular e simplificar pode aprisionar as identidades negras em estigmas que distorcem sua construção social e histórica. Na esfera individual, tais processos produzem efeitos nocivos, gerando perturbações na forma como o sujeito se percebe e promovendo uma deterioração do “eu”, o que dificulta a construção de uma identidade positiva e pode repercutir na não autoidentificação como pessoa negra. Para Kabengele Munanga, essa forma de racismo assume contornos específicos no contexto brasileiro²⁶, manifestando-se de maneira difusa e frequentemente naturalizada nas relações sociais.

A análise das narrativas coletadas por meio do formulário evidenciou que, em sua maioria, os discentes compreendem o racismo a partir da experiência individual e do tempo presente. Embora reconheçam manifestações explícitas de preconceito em seu cotidiano, observa-se dificuldade em relacionar essas vivências a processos históricos mais amplos, como a escravidão, a colonização e as dinâmicas da diáspora africana. Apenas um relato apresentou indícios de uma articulação mais consistente entre passado e presente.

Esse resultado evidencia a necessidade de ampliar a compreensão do racismo para além das ações individuais. Conforme argumenta Silvio Almeida (2019), o racismo não se restringe a atitudes isoladas ou à intenção consciente de discriminar, mas constitui um fenômeno estrutural que organiza as relações sociais, políticas e

²⁶ É o averso do racismo dos EUA, pois aqui ele é dissimulado e velado, em decorrência de políticas de embranquecimento da população, fundamentado nas ideias eugenistas que viam os brasileiros como os seres degenerados, ou seja, uma nação fada ao fracasso, no entanto via sua salvação na miscigenação cujo elemento branco se sobressairia entre as demais raças.

econômicas, operando por meio de instituições, normas e práticas que reproduzem desigualdades e mantêm a subordinação de grupos racializados. Outro elemento relevante diz respeito à centralidade dos atributos corporais na identificação do racismo pelos estudantes. Embora tais aspectos sejam fundamentais para compreender os processos de racialização, muitas vezes são percebidos de forma dissociada das estruturas sociais mais amplas que produzem e reproduzem as desigualdades, o que limita a compreensão das dinâmicas históricas que sustentam essas hierarquias.

Diante desse quadro, destaca-se o papel da escola na ampliação do repertório interpretativo dos estudantes, articulando suas experiências individuais a processos históricos mais abrangentes. O ensino de História, ao mobilizar diferentes temporalidades, permite compreender as relações entre passado, presente e futuro, contribuindo para uma leitura mais crítica da realidade social. As narrativas produzidas pelos discentes, nesse contexto, configuram-se como fontes relevantes para a análise das formas pelas quais a identidade negra é construída e vivenciada no cotidiano escolar.

A compreensão da realidade social, por sua vez, não se dá de forma homogênea, sendo atravessada por marcadores como classe, gênero, etnia e raça. As experiências individuais articulam dimensões singulares e coletivas, conectando vivências pessoais a processos históricos mais amplos. Assim, o conhecimento histórico ultrapassa a simples apreensão de fatos, envolvendo a capacidade de refletir criticamente sobre suas implicações nas práticas sociais contemporâneas.

Nesse horizonte, o conceito de letramento racial histórico torna-se fundamental, pois possibilita identificar, problematizar e desconstruir narrativas que naturalizam as desigualdades raciais. Muitas dessas narrativas são simplificadas e não evidenciam a complexidade dos processos históricos que estruturam o racismo na sociedade brasileira.

Entretanto, em diversos contextos escolares, a dimensão histórica do racismo ainda é secundarizada, privilegiando-se abordagens centradas apenas no presente. Essa limitação compromete a compreensão das origens e permanências das desigualdades raciais. Por isso, uma educação antirracista ancorada no ensino de História apresenta-se como estratégia fundamental para promover análises mais profundas e contextualizadas, permitindo que os estudantes reconheçam tanto as manifestações do racismo quanto suas raízes históricas.

Ao articular as narrativas dos discentes com os referenciais teóricos da História e das relações étnico-raciais, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas voltadas à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social. A valorização da identidade negra e a problematização das desigualdades raciais configuram-se, portanto, como elementos centrais para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e o respeito à diversidade.

Desse percurso analítico decorre a necessidade de avançar da compreensão para a ação. Torna-se, assim, fundamental propor intervenções concretas no espaço escolar que possibilitem o enfrentamento do racismo em suas múltiplas dimensões. É nesse contexto que se insere a elaboração do produto educacional, concebido como instrumento pedagógico voltado à promoção do debate crítico e ao fortalecimento de práticas educativas antirracistas.

Dessa forma, na seção seguinte, apresenta-se a estrutura e organização do produto educacional, destacando seus objetivos, fundamentos teóricos e possibilidades de aplicação no contexto escolar.

4.2 ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: FOMENTANDO DEBATES

A questão étnico-racial permeia o ambiente escolar, tornando o trabalho dos profissionais da educação desafiador. Em muitos casos, essa temática é abordada de forma pontual, reduzida a representações estereotipadas ou, ainda, silenciada. Diante desse cenário, propõe-se enfrentar essa problemática a partir do entendimento de que raça e racismo são construções sociais e, portanto, passíveis de desconstrução. Tal perspectiva abre possibilidades concretas para a construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social, não como um ideal utópico, mas como um horizonte possível e necessário.

O produto educacional é fruto da pesquisa desenvolvida no ensino de História, no campo das relações étnico-raciais, na Escola Virgínia Gonçalves. A cartilha foi concebida para aplicação no ensino fundamental II, configurando-se como um material de apoio à prática pedagógica docente, com o objetivo de promover a aprendizagem e contribuir para a construção de uma educação antirracista, com ênfase no letramento racial histórico.

Estruturada em tópicos e subtópicos, a cartilha aborda conceitos e temas essenciais para a compreensão do racismo na sociedade contemporânea,

articulando-os a seus fundamentos históricos. Sua elaboração parte das experiências cotidianas dos discentes, reconhecendo a importância de intervir na realidade social vivenciada pelo alunado. Além disso, sua produção constitui requisito para a obtenção do título de mestre no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (ProfHistória/UFPA), o qual prevê a elaboração de uma proposta de intervenção que articule conhecimento acadêmico e prática educativa.

Para além de seu caráter didático, o material busca fomentar o diálogo e a reflexão crítica sobre a questão racial, contribuindo para a formação de docentes mais preparados para abordar essa temática no ambiente escolar. Espera-se, com isso, favorecer a constituição de estudantes críticos e conscientes acerca das desigualdades raciais, colaborando para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Desse modo, a cartilha configura-se como um instrumento pedagógico relevante no enfrentamento do racismo e na valorização da diversidade.

4.3 ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONCEITUAIS NA ESTRUTURA DO PRODUTO EDUCACIONAL

A cartilha apresentada insere-se no conjunto de estratégias didáticas voltadas ao ensino de História, entendida como um campo de conhecimento que possibilita a compreensão das relações entre passado e presente. Nesse contexto, propõe-se discutir as características que definem um produto educacional, bem como analisar de que maneira esses elementos se materializam na estrutura da cartilha e se articulam às práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Tal reflexão mostra-se fundamental para compreender o potencial dos materiais didáticos na mediação do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à promoção de debates críticos sobre temas socialmente relevantes, como as relações étnico-raciais.

É nessa esteira que a intencionalidade orbita entorno do material didático, haja vista que os seus objetivos são, a de ofertar o produto educacional para docentes de diversas disciplinas para trabalharem no âmbito escolar, pois é um tema obrigatório e transversal, e de promover o letramento racial crítico dos alunos e alunas dos anos finais do ensino fundamental, tendo como efeito um pensamento consciente dos processos históricos estruturantes da sociedade em que vivem, tais categorias analíticas servirão como óculos para eles.

Portanto, a fundamentação legal deste produto é a Lei nº 11.645 de 2008, que torna obrigatório o ensino da história africana e indígena no Brasil, objetivando garantir a promoção da igualdade racial e a valorização da cultura afro-brasileira.

Mas, afinal, o que é um produto educacional? Vamos compreender esse conceito por meio do artigo de Freitas intitulado "Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma?". Ele argumenta:

Um ponto importante que demanda maiores reflexões é justamente a compreensão de que o Produto Educacional não pode ser reduzido a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina. (Freitas, 2021, p. 6)

Como visto, há uma estrutura lógica na confecção do material didático, nesse sentido, pode-se inferir que ele não está deslocado da pesquisa, ou seja, ele não se limita apenas à sua forma, mas é fruto de um processo de investigação e pesquisa, com metodologias e teorias próprias que buscam organizar uma série de conteúdos a serem aprendidos, dentro de uma perspectiva da pesquisa e do ensino. Ainda desenvolvendo esse raciocínio, argumenta Freitas (2021) que:

Adapto de Gimeno Sacristán (2001) defini Produto Educacional como qualquer instrumento ou objeto que possa servir como recurso para que, mediante sua manipulação, observação ou leitura, se ofereçam oportunidades para aprender algo, ou seu uso interfere no desenvolvimento de alguma função de ensino (Sacristán, 2001, apud Freitas, 2021, p. 12).

Portanto, a característica central dos produtos educativos reside em sua intencionalidade, isto é, na capacidade de materializar, a partir da investigação de uma dada realidade em um determinado espaço e tempo, propostas que visam enfrentar problemas concretos. Nesse sentido, tais produtos não se limitam a uma dimensão estética, mas assumem um caráter propositivo, orientado para a promoção do ensino-aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas significativas.

No que se refere à sua circulação, o produto educacional será disponibilizado tanto em formato impresso quanto digital, tendo como principal espaço de difusão o ambiente escolar. Entre as metas almejadas, destacam-se: sensibilizar acerca da importância do letramento racial, promover práticas pedagógicas antirracistas, fomentar discussões sobre raça e racismo entre os estudantes e contribuir para o desenvolvimento do letramento racial histórico nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, busca-se ampliar seu alcance, possibilitando que o material seja utilizado

por docentes de diferentes áreas do conhecimento no contexto escolar.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que os produtos educativos atuam como facilitadores da aprendizagem, na medida em que oferecem condições concretas para a construção do conhecimento. No caso específico desta pesquisa, a análise da realidade escolar evidenciou a presença do racismo como um fenômeno estruturante das relações sociais. Assim, por meio da cartilha, procura-se fornecer aos estudantes categorias e conceitos fundamentais que lhes permitam ler, interpretar e problematizar o racismo no mundo contemporâneo.

No que diz respeito à sua organização interna, o produto encontra-se estruturado em tópicos que articulam dados, imagens e elementos interativos, com o intuito de contextualizar o racismo na contemporaneidade e evidenciar seus impactos sobre a população negra. Em seguida, propõe-se uma análise regressiva, que remonta aos processos da diáspora africana, destacando como a sociedade brasileira foi historicamente constituída a partir da exploração de povos indígenas e afrodescendentes — dinâmica cujos efeitos ainda se fazem presentes.

Além dessa contextualização histórica, a cartilha apresenta conceitos fundamentais para a compreensão do racismo em diferentes temporalidades. Ao mesmo tempo, evidencia marcos legais conquistados por meio de intensas lutas sociais, bem como destaca figuras locais e nacionais que simbolizam a resistência e a busca por igualdade. Dessa forma, o material não apenas informa, mas também valoriza trajetórias e experiências historicamente silenciadas.

Nesse sentido, a centralidade dos conceitos no processo formativo torna-se evidente. Para ilustrar essa ideia, pode-se recorrer à analogia de uma pessoa com miopia: sem o uso de lentes corretivas, sua visão da realidade é limitada e imprecisa; contudo, ao utilizar óculos, torna-se possível enxergar com maior nitidez. De modo semelhante, os referenciais teóricos e conceituais funcionam como instrumentos que permitem aos sujeitos interpretar de forma mais precisa os fenômenos sociais que os cercam.

A partir dessa compreensão, evidencia-se que não é possível analisar fenômenos complexos sem o domínio de seus conceitos estruturantes. Assim como não se pode compreender o capitalismo sem categorias como classe e meios de produção, ou discutir a violência de gênero sem considerar os papéis socialmente construídos, também não é possível enfrentar o racismo sem compreendê-lo em suas múltiplas dimensões.

Esse desafio torna-se ainda mais complexo no contexto brasileiro, marcado por uma ambiguidade histórica. O racismo, muitas vezes, é negado ou dissimulado sob a ideologia do mito da democracia racial, que sustenta a falsa ideia de harmonia entre os grupos sociais. Tal narrativa contribui para ocultar desigualdades profundas, tornando ainda mais urgente o desenvolvimento de ferramentas críticas capazes de desvelar essas contradições.

Diante disso, torna-se fundamental não apenas compreender os conceitos, mas também contextualizá-los historicamente. As categorias analíticas não são estáticas; ao contrário, transformam-se ao longo do tempo, assumindo novos significados conforme os contextos sociais e históricos. Assim, o uso da cartilha, especialmente no ensino de História, deve considerar essa dimensão dinâmica, permitindo aos estudantes perceber que o conhecimento ultrapassa o plano conceitual e se insere em processos históricos concretos.

É precisamente nessa articulação entre conceito e historicidade que a cartilha pedagógica se consolida como uma ferramenta relevante para o ensino de História. Ao partir da problematização da realidade contemporânea da população afro-brasileira, o material possibilita um deslocamento analítico por diferentes temporalidades, oferecendo subsídios para compreender processos de racialização, segregação e marginalização. Desse modo, o ensino de História torna-se um instrumento que permite não apenas interpretar o passado, mas também projetar outras possibilidades de futuro.

Nesse horizonte, a reflexão desenvolvida até aqui aponta para a necessidade de avançar do plano teórico para o campo da prática pedagógica. Se, por um lado, a cartilha apresenta potencialidades significativas enquanto instrumento formativo, por outro, sua efetivação no cotidiano escolar envolve desafios concretos que precisam ser considerados.

É nesse movimento de transição entre proposição e aplicação que se insere a seção seguinte, na qual serão discutidos os desafios e as possibilidades inerentes à implementação do produto educacional no contexto escolar.

4.4 RUMO À PRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A aplicação do produto educativo foi pensada e estruturada em três momentos distintos e complementares: o primeiro, de diagnóstico e debate inicial; o segundo, voltado ao desenvolvimento e à leitura interativa do material paradidático; e, por fim,

o terceiro, de caráter avaliativo. Essa organização não apenas sistematiza a intervenção pedagógica, mas também busca garantir que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de forma progressiva, reflexiva e contextualizada.

No primeiro momento, realiza-se a aplicação de formulários com o objetivo de diagnosticar o conhecimento prévio dos discentes, especialmente no que se refere à compreensão do conceito de racismo. A coleta dessas informações é seguida por um debate orientado, no qual os resultados são problematizados coletivamente. Esse movimento inicial revela-se fundamental, pois permite identificar as narrativas que circulam no ambiente escolar e que contribuem para a formação da consciência histórica dos estudantes.

A partir desse diagnóstico, torna-se possível avançar para uma problematização mais crítica dessas narrativas. Nesse sentido, é imprescindível abordar discursos distorcidos que têm ganhado visibilidade nas últimas décadas, sobretudo no ambiente digital. Tais discursos, frequentemente marcados por um viés facioso e superficial, manifestam-se por meio de expressões como “racismo não existe”, “racismo reverso”, “vitimismo” ou mesmo a ideia de “democracia racial”. Ao se apoiarem em uma noção abstrata de igualdade, essas formulações acabam por deslegitimar as pautas históricas do movimento negro, obscurecendo desigualdades estruturais e dificultando a construção de uma leitura crítica da realidade.

Superado esse momento inicial de escuta e problematização, passa-se à segunda etapa da intervenção. Nela, desenvolve-se a leitura interativa do material paradidático junto aos estudantes. Essa escolha metodológica considera as dificuldades, ainda recorrentes, relacionadas à leitura, à interpretação e a produção escrita entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, uma realidade presente em diferentes contextos da educação pública brasileira e que não pode ser desconsiderada no planejamento pedagógico.

Nesse contexto, a leitura interativa assume papel estratégico, pois permite que o professor acompanhe de perto o processo de compreensão dos alunos, intervenha quando necessário e favoreça a construção coletiva do conhecimento. Inspirada em uma perspectiva dialógica da educação, essa etapa aproxima-se das contribuições de Paulo Freire, ao compreender o processo educativo como um espaço de encontro, escuta e troca entre sujeitos. A leitura, portanto, não se limita à decodificação do texto, mas se desdobra em questionamentos, interpretações e posicionamentos, nos quais

os alunos são constantemente incentivados a dialogar, entre si e com o professor, em um movimento dinâmico de construção de sentidos.

Essa dinâmica favorece o estabelecimento de conexões entre a realidade local dos estudantes e contextos mais amplos, sejam eles nacionais ou globais. Ao mesmo tempo, estimula o desenvolvimento de um pensamento histórico de caráter multicausal, essencial para a compreensão das complexidades sociais. Ao mobilizar referências do passado de maneira contínua, o trabalho pedagógico contribui para uma leitura tanto diacrônica quanto sincrônica da realidade, ampliando o horizonte interpretativo dos discentes.

Na sequência desse percurso, chega-se ao terceiro momento, correspondente à etapa avaliativa. Diferentemente de uma concepção tradicional, essa avaliação não assume um caráter punitivo, mas configura-se como um processo contínuo de acompanhamento das transformações cognitivas, atitudinais e comportamentais dos estudantes. Realiza-se de forma qualitativa, por meio da observação das falas, das interações e das posturas assumidas pelos discentes no cotidiano escolar. Assim, o foco desloca-se da mera mensuração de conteúdos para a análise da internalização de valores e da capacidade de aplicação prática dos conhecimentos relacionados às questões étnico-raciais.

Desse modo, a aplicação da cartilha organiza-se em três etapas articuladas, diagnóstico, leitura interativa e avaliação, constituindo um percurso pedagógico coerente e intencional. A avaliação, nesse contexto, assume uma dimensão formativa, permitindo identificar dificuldades, reorientar práticas e promover avanços no processo de aprendizagem.

Ao longo de todo esse percurso, o papel do docente revela-se central. Cabe a ele exercer uma escuta sensível, interpretar as demandas da turma e adaptar o material didático às especificidades do contexto escolar. Tal postura exige não apenas domínio de conteúdo, mas também compromisso ético e sensibilidade pedagógica.

Ao adotar essa abordagem, o professor contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, participativo e significativo. A avaliação, por sua vez, deixa de ser um mecanismo de controle e passa a atuar como instrumento de diagnóstico e aprimoramento contínuo. Trata-se, portanto, de uma prática educativa que valoriza o diálogo, reconhece a diversidade e busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e consciência crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação debruçou-se sobre a complexa rede de interações, percepções e significações relacionadas às questões étnico-raciais no contexto da EMEF Virgínia Gonçalves dos Santos, localizada no município de Peixe-Boi, no estado do Pará.

Ao longo do percurso analítico, buscou-se compreender as particularidades históricas, sociais e culturais que atravessam a realidade dos estudantes do 8º e 9º anos do ensino fundamental, tomando suas experiências como eixo central da reflexão. Nesse sentido, o estudo não se limitou à descrição de fenômenos, mas procurou interpretá-los à luz de uma perspectiva crítica, capaz de articular vivência, teoria e contexto histórico.

No que se refere ao percurso metodológico, a investigação apoiou-se em uma abordagem que integrou análise do lócus escolar, investigação documental, aplicação de formulários e observação sistemática. Tal escolha mostrou-se adequada para captar as múltiplas dimensões do objeto investigado, permitindo evidenciar não apenas a presença de narrativas históricas distorcidas acerca da raça, mas também os riscos inerentes à sua circulação no ambiente escolar. Essas narrativas, muitas vezes naturalizadas, operam como mecanismos de reprodução de estigmas, induzindo à formação de percepções equivocadas sobre identidade, pertencimento e diferença.

A partir desses elementos, os achados da pesquisa indicam que tais construções narrativas exercem influência direta sobre a forma como os estudantes compreendem a História e categorias fundamentais como branquitude e negritude. Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além da transmissão de conteúdos, assumindo um caráter crítico, reflexivo e contextualizado.

As vozes dos alunos, acessadas por meio de suas narrativas, revelaram-se particularmente significativas, pois expressam não apenas experiências individuais, mas também modos de interpretar o mundo. Ao serem incorporadas ao processo educativo, essas narrativas contribuem para o fortalecimento de uma educação antirracista, ancorada no reconhecimento do conhecimento prévio dos discentes e na problematização das desigualdades.

Ao aprofundar a análise dessas experiências, observa-se que a percepção da realidade social é atravessada por múltiplos marcadores, como classe, gênero, etnia e identificação racial. Esses elementos influenciam diretamente as formas de leitura do mundo, reforçando a compreensão de que a consciência histórica não se restringe ao plano cognitivo, mas também incide sobre dimensões subjetivas, afetivas e identitárias. É nesse cenário que o letramento racial se afirma como um instrumento pedagógico fundamental, ao possibilitar a identificação, o questionamento e a desconstrução das ideologias que sustentam o racismo.

Em continuidade a essa reflexão, a pesquisa evidencia a importância de articular o letramento racial à perspectiva histórica. Com frequência, as discussões sobre racismo tendem a concentrar-se no tempo presente, desconsiderando os processos históricos que deram origem às desigualdades contemporâneas. No entanto, o ensino de História, ao mobilizar categorias como permanência, mudança, causalidade e sujeitos históricos, oferece ferramentas essenciais para compreender o racismo como um fenômeno estrutural e historicamente constituído. Essa articulação amplia o horizonte analítico e permite ao estudante situar-se criticamente no tempo, reconhecendo-se como sujeito histórico.

Desse modo, a educação antirracista, quando fundamentada historicamente, assume um caráter crítico e transformador. Longe de se configurar como um conjunto de práticas pontuais, ela se apresenta como um projeto político-pedagógico que desafia o senso comum, questiona narrativas hegemônicas e promove novas formas de pensar e agir. Trata-se, portanto, de um processo formativo voltado não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à constituição de sujeitos conscientes e capazes de intervir na realidade social.

Apesar desses avanços, a pesquisa também evidenciou a persistência de manifestações sutis de racismo no ambiente escolar. Essas manifestações se expressam tanto no silenciamento das questões étnico-raciais em documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico e fichas de matrícula, quanto em práticas cotidianas, como o uso de apelidos depreciativos. Tais formas de discriminação velada reforçam a necessidade de uma atuação pedagógica contínua, comprometida com a identificação e o enfrentamento dessas dinâmicas.

É nesse contexto que se insere a elaboração da Cartilha Antirracista como produto educacional da pesquisa. Mais do que um recurso didático, a cartilha materializa os princípios do letramento racial histórico, configurando-se como uma

estratégia de intervenção pedagógica voltada ao fortalecimento da identidade negra e à valorização das heranças culturais dos estudantes. Sua utilização aponta para possibilidades concretas de transformação das práticas educativas, aproximando teoria e prática no cotidiano escolar.

Ainda assim, o percurso investigativo revelou desafios que merecem atenção. Entre eles, destaca-se a dificuldade de engajamento de alguns estudantes, evidenciada pela repetição de respostas e pela participação pouco reflexiva em determinados momentos.

Esse aspecto indica a necessidade de estratégias pedagógicas mais eficazes, capazes de estimular o interesse e a participação ativa dos discentes nos processos investigativos. Outro ponto relevante refere-se à questão da autoidentificação étnico-racial. A inconsistência em algumas declarações evidencia a complexidade da construção identitária no contexto escolar, bem como os limites dos instrumentos tradicionais de coleta de dados. Tal cenário reforça a importância de abordagens pedagógicas sensíveis e dialógicas, que considerem as múltiplas dimensões da identidade e promovam um ambiente de confiança e escuta.

Apesar dessas limitações, as contribuições da pesquisa para o campo da educação antirracista mostram-se significativas. O estudo reafirma a necessidade de inserir o debate sobre raça e racismo de forma contínua e transversal no currículo escolar, superando abordagens pontuais ou superficiais. Nesse sentido, o letramento racial histórico apresenta-se como uma ferramenta potente para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e enfrentar as desigualdades estruturais.

Ademais, a valorização da história local e das heranças culturais do município de Peixe-Boi revelou-se um caminho promissor para a construção de um currículo mais inclusivo e representativo. Ao reconhecer as especificidades do contexto regional, a prática pedagógica torna-se mais significativa, fortalecendo a identidade dos estudantes e promovendo o respeito à diversidade.

Dessa forma, esta pesquisa configura-se como um convite à reflexão e à ação, dirigido a educadores, gestores e demais agentes do campo educacional. Promover uma educação comprometida com a equidade racial implica repensar práticas, revisar currículos e assumir uma postura ativa diante das desigualdades. Trata-se de um desafio coletivo, que exige compromisso ético, sensibilidade e formação contínua.

Por fim, destaca-se que a continuidade de estudos sobre as relações étnico-raciais na educação é fundamental para o avanço do campo. A construção de uma

sociedade mais justa e igualitária depende, em grande medida, da capacidade de reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade. Nesse processo, a educação ultrapassa a função de transmissão de conteúdos e assume seu papel como instrumento de transformação social, formando sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar na construção de um futuro mais inclusivo, democrático e plural.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 1, 2012.
- BATISTA, Luciana Marinho. **Muito além dos seringais**: elites, fortunas e hierarquias no Grão-Pará, c. 1850–c. 1870. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) — Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).
- BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.
- CASTELO BRANCO, Juliene Dias. **Fora dos padrões**: estética negra e identidade como proposta decolonial no ensino de história. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2024.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser**. São Paulo: Zahar, 2023.
- CASTRO, Edna Maria Ramos de. **Territórios negros na Amazônia: etnicidade e territorialidade**. Belém: NAEA/UFPA, 2006.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações**

didáticas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Warley. **Pesquisa em Ensino de História e questões étnico-raciais: articulações em contextos de referência para a produção do conhecimento histórico escolar**. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, M. S. (Org.). Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis, RJ: De Petrus; FAPERJ, 2014. p. 99.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL VIRGÍNIA GONÇALVES DOS SANTOS. **Projeto Político-Pedagógico**. Peixe-Boi, PA: [s. n.], 2023.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236–263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FIGUEIREDO, N. **Presença africana na Amazônia**. Afro-Ásia, Salvador, n. 12, 1976. DOI: 10.9771/aa.v0i12.20781. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20781>. Acesso em: 4 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO PARÁ. **A estrada de ferro de Bragança**. [S. l.]: Fundação Cultural do Pará, [20-?]. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/file/livros/aestradadeferrodebraganca/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

FUNDAÇÃO DE AMPARO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA (FADESP). **Peixe-Boi: características e dados socioeconômicos**. Belém: FADESP, 2024. Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Peixe-Boi.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira (1993-2005)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 155–183, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

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

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Peixe-Boi: história**. Rio de Janeiro: IBGE, [20-?]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/peixe-boi/historico>. Acesso em: 9 jun. 2025.

INSTITUTO SANTO ANTÔNIO DO PRATA. **O Instituto Santo Antônio do Prata: município de Igarapé-Açu**. [S. l.]: Instituto Santo Antônio do Prata, [20-?]. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/o-instituto-santo-antonio-do-prata-municipio-de-igarape-assu/>. Acesso em: 1 maio 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência apresenta análises inéditas sobre indígenas e pessoas com deficiência**. Agência Ipea, 31 ago. 2021. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=38443%3A2021-08-31-21-46-29&catid=8%3AAdiest&directory=1&Itemid=1. Acesso em: 31 maio 2025.

JÚNIOR, Francisco Duarte Pinheiro. **O fim da linha? O declínio agrícola em Peixe-Boi na década de 1960**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LEMOS, André Luiz do Carmo Barbosa. **Letramento histórico e racial: as relações entre cultura histórica, aprendizagem histórica e identidade racial**. 2022. 264 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDONÇA, Danilo Virgílio. **Rastos e marcas das passadas minhas pelas sendas e avenidas da vida**. Belém: Sagrada Família, 2002.

MICELI, Paulo. **Aprender história**. São Paulo: Contexto, 2023.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. **Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento**. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v. 13, n. 24, p. 252-273, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/20210>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MOREIRA, Rodrigo Birck; PERETI, Emerson. A árvore do esquecimento e as tentativas de destruição da memória afrodiáspórica. **Revista Uniabeu**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 284–297, jan. 2020. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/3860>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MORAES JUNIOR, Henrique de; TEMBÉ, Kôkôixumti Jathiat Parkatejê; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O povo Tembê Tenetehara: **história de resistência, (re)existência, luta e poder na Amazônia paraense**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 67, p. 177-193, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/14566>. Acesso em: 28 mar. 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. [S. l.]: Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, 2004.

NALLI, Marcos. Antropologia e racismo no discurso eugênico de Renato Kehl. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 1, n. 47, 2009. DOI: 10.4322/tp.v1i47.47. Disponível em: <https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/47>. Acesso em: 14 mar. 2025.

NUNES, Francivaldo Alves. **Colônias agrícolas na Amazônia**. Belém: Editora Estudos Amazônicos, 2012.

NUNES, Francivaldo Alves; MACÊDO, Sidiana da Consolação Ferreira de (org.). **Ensino de História: linguagens, abordagens e perspectivas**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 193 p.

PEIXE-BOI. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Desenvolvimento 2015-2025**. Peixe-Boi, PA: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://prefeituradepeixeboi.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Plano-2015-2025.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

PINSKY, Jaime; NADAL, Elza; MICELI, Paulo; BITTENCOURT, Circe; DAVIES, Nicholas; BONI, Marco. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2023.

PRIMEIRA INFÂNCIA PRIMEIRO. **Peixe-Boi, PA**. [S. l.]: Primeira Infância Primeiro, [20-?]. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/peixe-boi-pa/>. Acesso em: 28 out. 2025.

ROCHA, Ana Luisa Santos. **Terra, trabalho e migração: colônias agrícolas no Pará e a legislação fundiária no final do século XIX**. [S. l.: s. n.], 2021.

ROSA, Larisse de Fátima Farias da; PALÁCIOS, Flávia Olegário. **Patrimônio**

industrial na Amazônia: acenos históricos da Estrada de Ferro de Bragança. Revista História e Cultura, v. 9, n. 2, p. 569–591, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es>. Acesso em: 17 abr. 2026.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará.** [S. l.: s. n.], [20-?]. Disponível em: <https://fauufpa.org/wp-content/uploads/2013/03/o-negro-no-parc3a1-vicente-salles-pdf.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Ilma Farias da. **Orlando, vamos prá festa!** Desvendando o homem e o artista. Peixe-Boi, PA: [s. n.], 2016.

SILVA, L. A. da; CUNHA, A. P. da. **O conceito de território para os povos indígenas: uma análise a partir das práticas e saberes tradicionais.** Para Onde? [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/download/94569/54155/394638>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Marcia Souto da. **Ancestralidade cultural no nordeste paraense:** um olhar para Nova Timboteua-PA. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Antropológicos na Amazônia) — Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/17177/1/Dissertacao_AncestralidadeCulturalNordeste.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

SILVA, Olavo Pereira da. **Um copo sobre a mesa.** Peixe-Boi, PA: [s. n.], 2002.

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

SOUZA, Cláudia Moraes de. A construção do pensar histórico no ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 727–747, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornando-se negro.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.