



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de História
Mestrado Profissional em Ensino de História**

**PARA ENEGRECER: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E A
VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO PROJETO KIBUKO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA MUNICIPAL ALCIDES CÂMARA DE SOUZA EM CEARÁ-MIRIM/RN**

JOSIMEIRE BEZERRA MARQUES OLIVEIRA

**NATAL/RN
2025**

JOSIMEIRE BEZERRA MARQUES OLIVEIRA

**PARA ENEGRECER: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E A
VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO PROJETO KIBUKO DESENVOLVIDO
EM UMA ESCOLA NO MUNÍCIPIO DE CEARÁ-MIRIM/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Teixeira Souza

**NATAL/RN
2025**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Oliveira, Josimeire Bezerra Marques.

Para enegrecer : práticas pedagógicas antirracistas e a valorização da identidade negra no projeto Kibuko desenvolvido na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza em Ceará-Mirim/RN / Josimeire Bezerra Marques Oliveira. - Natal, 2025.

121 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação Ensino de História. Natal, RN, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza.

1. Ensino de história. 2. Educação-relações étnico-raciais. 3. Antirracismo. 4. Projeto Kibuko. I. Souza, Juliana Teixeira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

JOSIMEIRE BEZERRA MARQUES OLIVEIRA

**PARA ENEGRECER: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E A
VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO PROJETO KIBUKO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA NO MUNICIPAL ALCIDES CÂMARA DE
SOUZA EM CEARÁ-MIRIM/RN**

Dissertação apresentada ao
Programa do Mestrado Profissional
em Ensino de História (ProfHistória)
do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito para obtenção do
título de Mestra em Ensino de
História.

Aprovada em: 20/10/2025

Banca Examinadora

Profa. Dr.^a Juliana Teixeira Souza (UFRN)

Presidente

Prof^a Dr.^a Margarida M. Dias de Oliveira (UFRN)

Membro Interno

Prof^a Dr.^a Maria Telvira da Conceição (URCA)

Membro externo

Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (UFRN)

Membro suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a *Matamba*, dona do meu *mutuê*, e também, à ancestralidade que sempre me chama e me guia.

À minha esposa, Ranielle Oliveira, dedico uma gratidão imensurável. Seu apoio incondicional foi o alicerce desta caminhada, você é única na minha vida, te amo! Foram inúmeras noites de ajuda, mesmo quando o cansaço da rotina de trabalho e dos afazeres do lar pesava sobre nós. Seu amor, companheirismo e incentivo foram luz e força em cada etapa, sem seu apoio certamente eu não teria conseguido.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Juliana Teixeira, pela compreensão, paciência e acolhimento ao longo dessa trajetória. Sua escuta atenta e postura humana foram fundamentais para que eu conseguisse atravessar um processo que teve grande peso emocional, marcado por diversos atravessamentos que, em muitos momentos, geraram travamentos e atrasos. Sua presença como guia e referência acadêmica fez toda a diferença.

À Prof^a Dra. Margarida Dias, examinadora interna, registro minha profunda gratidão pela contribuição decisiva no processo de construção deste projeto ainda no espaço da sala de aula, especialmente durante o cumprimento das disciplinas obrigatórias. Seu olhar atento, suas orientações criteriosas e sua disponibilidade permanente para ajudar foram essenciais para o amadurecimento teórico e metodológico da pesquisa. Destaco, ainda, sua sensibilidade, humanidade e compreensão, qualidades que marcaram significativamente minha formação acadêmica e pessoal.

À Prof^a Dra. Maria Tevilra da Conceição, agradeço imensamente pela disponibilidade e generosidade em aceitar contribuir com a banca examinadora, bem como pelas valiosas considerações que enriqueceram este trabalho.

Ao Professor e *amigo* Geraldo Barboza, que compartilhou comigo este sonho, sendo sempre meu porto seguro, lugar de afeto, apoio e firmeza quando pensei em desistir. Sua presença constante e seu amor foram fundamentais para que eu seguisse. *Kaô kabecilê!*

Ao amigo, Leilson, que me impulsionou a retomar o mundo acadêmico e foi rede de apoio em momentos cruciais, minha gratidão por acreditar em mim e me motivar a continuar, nossa relação vai além dessa vida. Amo-te!

Aos colegas de turma, que foram mais que companheiros de estudo: foram amigos que se apoiaram mutuamente para que não desistíssemos do percurso. Entre dificuldades, aprendizados e conquistas, caminhamos juntos e fortalecemos a certeza de que a educação é, acima de tudo, uma construção coletiva.

À minha amada mãe (*in memoriam*), que acreditou em mim e investiu nos meus estudos quando perdemos nosso porto seguro, meu pai (*in memoriam*), que sempre me apoiou e desejou longevidade na minha caminhada acadêmica. Mãe, no percurso temi te perder, e infelizmente esse medo se concretizou na semana da finalização deste trabalho. Ainda assim, tua força, teu acolhimento e o amor incondicional que deixaste continuam vivos em mim e me sustentam a cada passo.

A cada pessoa que, de forma direta ou indireta, contribuiu para que esta dissertação se tornasse possível, deixo meu mais sincero reconhecimento e gratidão.

“O Projeto Kibuko nasce da resistência, da ancestralidade
e do sonho de que cada estudante negro possa se
reconhecer e se orgulhar de sua história”.

(Professora Meire Marques).

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História a partir do Projeto Kibuko, desenvolvido na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, localizada em Ceará-Mirim/RN. A pesquisa parte da constatação de que o racismo estrutural se manifesta no espaço escolar por meio de currículos eurocêntricos e da invisibilidade das identidades negras, o que impacta a autoestima e o pertencimento de estudantes. O objetivo central foi investigar de que forma o projeto pode contribuir para a valorização da identidade negra e para o fortalecimento da consciência crítica dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Para alcançar esse propósito, adotou-se a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, utilizando rodas de conversa, oficinas, observação participante e registros das atividades como procedimentos metodológicos. Os resultados evidenciam que o projeto promoveu maior reconhecimento da ancestralidade, ampliação do debate sobre racismo, valorização da cultura afro-brasileira e estímulo ao protagonismo estudantil. Constatou-se, ainda, que a escola, quando assume práticas pedagógicas antirracistas, torna-se espaço de resistência e de construção de identidades positivas. Conclui-se que o Projeto Kibuko contribui significativamente para o enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar e para a consolidação de uma educação plural, democrática e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: ensino de história; educação-relações étnico-raciais; antirracismo; Projeto Kibuko.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the possibilities for constructing anti-racist pedagogical practices in History teaching, based on the Kibuko Project, developed at the Alcides Câmara de Souza Municipal School, located in Ceará-Mirim/RN. The research stems from the observation that structural racism manifests itself in the school environment through Eurocentric curricula and the invisibility of Black identities, which impacts students' self-esteem and sense of belonging. The central objective was to investigate how the project can contribute to valuing Black identity and strengthening the critical consciousness of 9th-grade elementary school students. To achieve this purpose, action research with a qualitative approach was adopted, using conversation circles, workshops, participant observation, and activity records as methodological procedures. The results show that the project promoted greater recognition of ancestry, broadened the debate on racism, valued Afro-Brazilian culture, and encouraged student protagonism. It was also found that when a school adopts anti-racist pedagogical practices, it becomes a space for resistance and the construction of positive identities. It is concluded that the Kibuko Project significantly contributes to confronting racial inequalities in the school environment and to consolidating a plural, democratic education committed to social justice.

Keywords: ethnic-racial relations in education; anti-racism; Kibuko Project; black identity; history teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do RN com a localização de Ceará-Mirim.....	51
Figura 2 – Mapa de Ceará-Mirim e municípios limítrofes.....	52
Figura 3 – Mapa de Ceará-Mirim coma localização de Capela.....	53
Figura 4 – Rio Água azul presente em Capela, que é afluente do Rio Ceará-Mirim.....	53
Figura 5 – Frente da Escola Municipal Alcides Câmara de Souza.....	54
Figura 6 – Atividade sobre os Reinos Africanos.....	69
Figura 7 – Olhares para a África: raízes que nos conectam ao mundo..	70
Figura 8 – Painel sobre as personalidades negras.....	74
Figura 9 – Expressando a religiosidade afro-brasileira.....	76
Figura 10 – Enaltecendo a beleza negra.....	77
Figura 11 – Beleza Negra em Evidência.....	78
Figura 12 – Analisando textos históricos.....	79
Figura 13 – Leitura compartilhada sobre as tradições africanas.....	80
Figura 14 – Memórias Ancestrais: A arte das máscaras na cultura africana.....	81
Figura 15 – Reprodução da arte da tradição Ndebele da artista Esther Mahlangu.....	81
Figura 16 – Apresentação de capoeira no pátio da Escola.....	82
Figura 17 – Mural sobre danças africanas e afro-brasileiras.....	83
Figura 18 – Apresentação Maculelê.....	83
Figura 19 – O Sagrado que me veste: identidade e tradição no Candomblé.....	84
Figura 20 – A força da ancestralidade em cada gesto.....	84
Figura 21 – Passarela de Axé: Celebrando a beleza africana.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU – Movimento Negro Unificado

PSE – Programa Saúde na escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEPPIR – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Error! Bookmark not defined.
2 ENTRE VOZES E SILÊNCIOS: CAMINHOS TEÓRICOS PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA.....	22
2.1 O ensino de história e a construção da identidade nacional eurocêntrica..	23
2.2 Avanços legislativos e a persistência das desigualdades raciais	27
2.3 A perspectiva decolonial e a educação antirracista.....	41
3 O SISTEMA DE ENSINO E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO: A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	45
3.1 A Cultura do silêncio e o racismo estrutural na escola.....	47
3.2 Conceitos e manifestações do racismo na educação.....	51
3.3 Desafios e propostas para uma educação antirracista.....	52
4 VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS: CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS	68
4.1 A Desconstrução do Racismo Estrutural e Epistêmico.....	68
4.2 Música, cinema e artes visuais como ferramentas pedagógicas.....	73
4.3 Decolonialidade e a construção de novas narrativas	73
5 CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – CARDENO DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS: SABERES E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA UM ROTEIRO INSPIRADO NO PROJETO "KIBUKO: CONSCIÊNCIA DE MIM!"	105

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é movida, inicialmente, por uma inquietação antiga com a temática das relações étnico-raciais, que acompanha minha trajetória desde a graduação em história. O contato com a história da África e com os debates sobre a população negra no Brasil provocou em mim questionamentos profundos sobre identidade, pertencimento e representatividade. Desde então, venho construindo um percurso marcado pela busca de compreensão do meu lugar como mulher negra em espaços de saberes muitas vezes excludentes e racistas.

As marcas do racismo estrutural sempre estiveram presentes no meu cotidiano. Cresci em uma família negra e miscigenada, ouvindo histórias carregadas de dor, luta e resistência. As memórias afetivas com minha mãe, dona de casa, são atravessadas por relatos de esforço e superação para garantir que seus filhos tivessem acesso à educação. Fui a única dos irmãos a concluir o ensino superior, contrariando as dificuldades impostas pela vida, mas incentivada pelos sonhos de minha mãe e pela fé de meu pai, um homem de pouco estudo, mas que sempre acreditou na educação como ferramenta de mudança.

Apesar das limitações de sua escolaridade formal, meu pai alimentava o desejo de ver os filhos estudando e trilhando caminhos diferentes dos seus. Um dos momentos mais simbólicos dessa trajetória foi o gesto de minha mãe, ao exibir com orgulho o meu diploma de professora, símbolo de conquista e superação não só minha, mas de toda a família.

Minha caminhada também foi atravessada pela religiosidade de matriz africana, experiência que aprofundou ainda mais o processo de afirmação da minha identidade. Ao me aproximar do Candomblé, fui alvo de preconceitos e olhares atravessados, inclusive no ambiente universitário, o que evidenciou a ausência de um compromisso real com a diversidade e a inclusão nos espaços acadêmicos. Essa vivência reforçou a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura negra e o enfrentamento do racismo.

Lembranças da infância, como piadas racistas direcionadas à minha irmã ou o silenciamento em torno das práticas religiosas de familiares evidenciam como o racismo se estrutura desde cedo em nossas vidas. Ao longo do tempo, fui resgatando essas memórias como parte da minha construção identitária. Imagens como a da minha avó paterna, mulher negra de cabelos brancos crespos e lenço na

cabeça, fumando cachimbo no pé do muro, continuam vivas e afetivamente presentes. A ancestralidade se manifesta, também, no cheiro das ervas que meu pai preparava para afastar o mau-olhado e nos rituais que sempre estiveram à margem dos discursos oficiais sobre religiosidade.

Reconhecer-me como mulher negra foi um processo tardio, apenas na juventude, quando já cursava o ensino superior. Durante a educação básica, não fui ensinada a me orgulhar da minha origem. Pelo contrário, ser negro era sinônimo de feiura, subalternidade e dor. Por isso, hoje, o resgate e a valorização da identidade negra tornaram-se o eixo central da minha prática docente. Não quero que os meus estudantes passem pelo mesmo sentimento de deslocamento que vivi. Desejo que se reconheçam, que se fortaleçam, que sintam orgulho de suas raízes e compreendam que podem transformar suas realidades, apesar das estruturas opressoras que ainda persistem.

Refletir sobre temas como letramento étnico-racial, pertencimento de identidade étnica e empoderamento de estudantes na educação básica é urgente e necessário, pois existe a imprescindibilidade de construir uma sociedade livre de opressão e exploração de povos e pessoas para romper com nosso passado colonial.

Vivemos num país cuja maioria é negra (pretos e pardos), e essa desconformidade é reflexo de um racismo estrutural e institucional, o qual se reflete no processo de educação das crianças e jovens negros, os quais encontram na escola um ambiente hostil, perpetuando, muitas vezes, o racismo recreativo¹.

Na história do Brasil, não se pode ignorar que o estudo da relação entre Igreja, escravidão e a ideia de raça no Brasil colonial é crucial na educação de crianças e jovens negros, pois expõe como a história foi moldada para justificar desigualdades, impactando a autoestima e oportunidades (Oliveira, 2007). Ao desconstruir narrativas que inferiorizam a identidade negra a partir de uma reflexão da história dos povos negros, a educação pode promover o empoderamento, o reconhecimento da ancestralidade e a valorização da cultura afro-brasileira, capacitando os jovens a desafiar o racismo estrutural e a construir um futuro com equidade e justiça social.

¹ Racismo recreativo é a manifestação de preconceito racial por meio de "piadas" e comentários depreciativos disfarçados de brincadeiras, que banalizam a discriminação e reforçam estereótipos negativos sob o pretexto de humor ou descontração.

Os séculos de escravização da população negra no Brasil deixaram marcas profundas e persistentes na organização social, política e cultural do país. A herança desse período se revela, ainda hoje, na exclusão estrutural que muitos descendentes de africanos enfrentam. Ao estudarmos a história, percebemos que, por muito tempo, as manifestações culturais de matriz africana foram reprimidas e até criminalizadas. Foi apenas a partir de meados do século XX que algumas dessas expressões começaram a ser reconhecidas, não por uma mudança estrutural, mas por sua inserção em espaços midiáticos, acadêmicos e mercadológicos.

Contudo, a visibilidade conquistada por manifestações como o samba, o carnaval e a capoeira muitas vezes se dão sob a lógica da exotização e da massificação, esvaziando-as de seus significados originais e de seu vínculo com a luta e resistência do povo negro. O que se apresenta como “valorização” cultural nem sempre se traduz em inclusão socioeconômica dos sujeitos que são os verdadeiros guardiões dessas tradições. Assim, o protagonismo negro continua sendo silenciado ou, no máximo, tolerado em doses simbólicas.

Isso também se reflete na educação e na literatura: as figuras históricas negras, quando lembradas, aparecem de forma tímida, pontual e muitas vezes descontextualizadas, sobretudo nas obras voltadas ao público infantojuvenil. A presença negra, ainda tratada como exceção, é frequentemente romantizada ou reduzida a papéis secundários.

Portanto, é necessário repensar como o Brasil lida com sua diversidade cultural. Reconhecer o valor das manifestações afro-brasileiras vai além de dar-lhes espaço no mercado ou na mídia. Trata-se de garantir justiça histórica, protagonismo real e condições dignas de vida para os herdeiros de uma cultura que construiu – e ainda sustenta – grande parte da identidade brasileira.

Dentro dessa perspectiva, até meados do século XX, o preconceito era socialmente aceito e se configurava apenas em contravenção penal. Com esse passado histórico, o negro tinha pouco espaço de sociabilidade. O racismo era visto de forma genérica e pouco estudado em suas especificidades (por exemplo, racismo estrutural, ambiental, recreativo, social, na literatura, na música, na cinema etc.). Ressalte-se que sempre existiu uma militância negra que mantinha uma arena de disputas no campo político (aqui se refere às inúmeras organizações do Movimento Negro que se organizaram desde o período abolicionista com os escritores/poetas/ativistas negros até a retomada da militância política nos anos

1980 com a criação do Movimento Negro Unificado, resultante da atuação dos estudantes negros da USP, nessa circunstância que se incomodaram com a falta de representatividade e a existência de uma estrutura racista no ambiente acadêmico.

Numa percepção atual o racismo estrutural se manifesta no sistema educacional por meio de currículos eurocêntricos que marginalizam a história e a cultura afro-brasileira, da falta de representatividade de professores negros em posições de liderança e da alocação desigual de recursos que afeta desproporcionalmente escolas em comunidades negras. Essa realidade, intensificada pelo legado colonial, perpetuando a exclusão e a inferiorização, dificultando o acesso à educação de qualidade e a valorização da identidade de crianças e jovens negros, reforçando um ciclo de desigualdade e injustiça socioambiental que se estende para além dos muros da escola (Moita Neto *et al.*, 2024).

Em uma linha do tempo pretérita, recorre-se ao texto de Woodson (1933) que já percebia e denunciava que a formação dos estudantes negros foi fragilizada. Para ele “essa ideia de inferioridade transpassa em aulas que eles participam e em livros que estudam”. Em outras palavras, o racismo, como afirma Almeida (2019), é estrutural, resultado de um processo histórico, socioeconômico e político, reproduzido no âmbito institucional e individual pela sociedade, o que já foi atestado por outros estudiosos das relações raciais no Brasil. Dessa forma, existe a necessidade de minimizar os efeitos que ele causa em nossa sociedade. Sendo assim, faz-se necessário assumir práticas educacionais pedagógicas de enfrentamento ao preconceito, à discriminação e ao racismo evidenciado na escola.

Ainda hoje, nas escolas são impostos a cultura e o racionalismo ocidental desconectados das culturas vivenciadas pelos estudantes negros. Pode-se, como exemplo, relatar isso no ambiente educacional da Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, onde os estudantes negros, que são majoritários e não têm sua identidade reconhecida e fortalecida, mesmo residindo em uma comunidade perceptivelmente conectada à ancestralidade dos povos negros, pois o ambiente teve características dos traços da colonização, sendo um local de cultivo de cana-de-açúcar e com inúmeros engenhos. Como resultado, há uma geração de jovens estudantes negros sem conexão com sua identidade étnico-racial.

Assim, esta pesquisa inscreve-se no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), e propõe-se a investigar, de forma crítica e comprometida,

as possibilidades de atuação docente no ensino de História que contribuam para a construção de identidades positivas entre os estudantes negros. Por meio do Projeto *Kibuko*², desenvolvido na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, situada na zona rural de Ceará-Mirim/RN, busca-se compreender como práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais podem romper com lógicas de exclusão e promover a valorização da cultura negra no espaço escolar.

Na Escola Municipal Alcides Câmara, até o momento da minha chegada, não se observava a realização de atividades voltadas para uma prática pedagógica antirracista. Essa ausência contribuía diretamente para a dificuldade que muitos estudantes tinham em reconhecer e afirmar sua identidade racial, bem como em se conectar com a cultura e a história de seus ancestrais africanos. A escola, como espaço de formação cidadã, acabava por silenciar essas identidades, perpetuando a invisibilização da negritude e reforçando, ainda que de forma não intencional, os efeitos do racismo estrutural.

Em 2019, tive a primeira oportunidade de reunir professores e turmas para uma palestra sobre a Consciência Negra, realizada nas dependências da própria escola. Logo no início da minha fala, perguntei aos presentes quem se considerava uma pessoa negra. Para minha surpresa – e tristeza – percebi que muitos estudantes negros, com diferentes tonalidades de pele, não levantaram a mão. A invisibilidade da identidade negra se revelou ali, de maneira concreta.

Diante daquele silêncio constrangedor e revelador, reformulei minha abordagem e propus perguntas mais específicas: "Quem aqui se considera branco?", "Quem se identifica como negro?", "Quem se vê como pardo?". A ideia era tornar mais acessível o processo de autoidentificação, mas o que vi a seguir me causou profunda inquietação. Um estudante visivelmente negro, pele escura, traços fenotípicos africanos, levantou a mão quando perguntei quem se considerava pardo.

Aquela cena me impactou profundamente. Não por uma questão de classificação racial rígida, mas pelo que ela revelava: a negação da negritude como um reflexo da exclusão histórica, do racismo internalizado e da falta de uma educação que valorize e afirme as identidades negras. O termo "pardos", muitas vezes utilizado como uma zona de conforto ou como uma forma de atenuar o

² Kibuko=kibuku, na língua banto kimbundo/kikongo significa sorte. É uma palavra usada para manifestação de energia, bons fluídos, força vital, energia sagrada. O mesmo significado da palavra Axé, muito difundida na língua Iorubá usada nos cultos de candomblé ketu.

estigma social associado à negritude, acaba sendo uma espécie de "cor neutra" no imaginário coletivo, nem negra, nem branca, mas socialmente mais aceitável.

A atitude daquele estudante não foi um caso isolado, mas um sintoma de um problema maior: a ausência de políticas educativas eficazes que promovam o letramento racial e a valorização da história e da cultura afro-brasileira. Essa experiência me fez refletir sobre a urgência de práticas pedagógicas que ajudem nossos jovens a se reconhecerem e se orgulharem de sua identidade racial. A escola precisa ser um espaço onde crianças e adolescentes negros possam se ver representados, onde sua ancestralidade seja celebrada e onde a autoestima étnico-racial seja construída de forma sólida.

Implementar uma pedagogia antirracista não é um ato pontual, mas um compromisso contínuo de reeducação das relações sociais dentro da escola. É preciso criar espaços de escuta, diálogo e aprendizado crítico sobre raça, identidade e pertencimento. Só assim conseguiremos transformar realidades e formar sujeitos conscientes de sua história, dignidade e potencial.

Dessa forma, pode-se inferir que isso se deve ao modelo de prática educacional, no qual é introjetado a concepção de que os europeus carregavam em seus genes características adequadas que levavam ao progresso fazendo com que outras descendências não fossem consideradas dignas de espaços sociais valorosos. Não sendo diferente naquela comunidade onde os jovens negros não se sentem protagonistas, pois não conseguem se conectar com sua ancestralidade, por não ter a oportunidade de conhecer os vieses da história.

Nessa perspectiva, falar de relações raciais é de suma importância para entender as condutas das pessoas brancas, aprofundando a compreensão dos temas inerentes ao racismo, conforme avalia Cida Bento *apud* Rodney William (2020, p. 46):

É como se o branco não fosse elemento essencial dessa análise, como se a identidade racial não tivesse fortes matizes ideológicos, políticos, econômicos e simbólicos que explicam e, ao mesmo tempo desnudam o silêncio e o medo.

Nesse sentido, educar por meio de um ensino que priorize as relações étnico-raciais e de uma educação antirracista passa pela construção das identidades individuais e coletivas dos estudantes. Sendo assim, professores e demais

profissionais de educação, bem como os gestores, precisam conhecer, reconhecer e valorizar todas as matrizes culturais e históricas do povo brasileiro.

Assumir uma postura afrocentrada e decolonial é uma possibilidade para alcançar uma sociedade mais justa e promover uma educação mais inclusiva. A afrocentricidade tem como objetivo enfatizar os africanos como agentes de ação, mudança, transformação, rejeitando a alteridade imposta pela cultura ocidental, a fim de demonstrar a centralidade da África na história mundial. Já a postura decolonial, surge da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, isto é, foi um processo que teve e tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas.

A colonialidade pode ser compreendida como o lado perverso da modernidade. Trata-se de um processo contínuo de dominação epistêmica, econômica e política que, mesmo após o fim dos colonialismos formais entre os séculos XV e XIX, permanece estruturando o mundo contemporâneo. Essa lógica estabelece uma hierarquia nas relações capitalistas de trabalho a partir da categoria raça, sustentada por uma perspectiva eurocêntrica (Quijano, 2007).

A noção moderna de raça, portanto, é uma construção social que não existia antes da colonização das Américas. Ela não se baseia em critérios biológicos, mas foi forjada para justificar a dominação, sendo apresentada como se refletisse diferenças biológicas entre conquistadores e conquistados.

A proposta da decolonialidade é justamente romper com essas estruturas. Trata-se de um pensamento de fronteira que busca valorizar outros espaços geográficos e epistêmicos historicamente marginalizados. A decolonialidade, portanto, vai além do âmbito acadêmico: ela se expressa também nas práticas insurgentes de organizações negras, que, como movimentos sociais, políticos e culturais, afirmam a diferença como estratégia de resistência. Essas práticas visam resgatar a população negra das condições desumanizantes impostas pela colonização e pela persistente lógica da colonialidade.

Inspirada por minha própria trajetória e pela vivência com meus alunos, reafirmo o compromisso com uma educação crítica, libertadora e comprometida com a justiça social. A presente pesquisa tem como foco a afirmação da identidade étnico-racial de estudantes negros(as) no contexto escolar. Um tema de fundamental importância para promover a inclusão, o reconhecimento e o respeito às diversidades culturais presentes na sociedade brasileira. A partir da experiência

vivenciada na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, localizada em Ceará-Mirim/RN, este estudo investiga como o Projeto *Kibuko*, enquanto prática pedagógica antirracista e decolonial, pode contribuir para a construção da consciência crítica e a valorização da identidade de estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

O percurso dessa investigação parte da compreensão de que a educação deve ser um espaço de resistência e transformação, capaz de desconstruir estereótipos, de fortalecer a autoestima e de ampliar o reconhecimento das contribuições da população negra para a história e cultura brasileiras. A partir de uma abordagem crítica fundamentada em estudos decoloniais e na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), o projeto propõe uma intervenção pedagógica que articula saberes, histórias e práticas culturais negras, reafirmando o protagonismo dos estudantes negros em sua própria formação identitária.

Segundo Paulo Freire, o trabalho educativo se concretiza como expressão da consciência crítica quando é orientado pelo diálogo e pela práxis. Nessa concepção, práxis significa a união entre reflexão e ação dos sujeitos sobre a realidade com o propósito de transformá-la. Sem essa prática consciente e transformadora, torna-se impossível romper com as contradições presentes na relação entre opressores e oprimidos (Freire, 1997). Embora atribua ao educador um papel essencial na construção da consciência crítica, Freire adverte que esse papel não deve ser exercido de maneira autoritária, como na chamada “educação bancária”. Nesse modelo tradicional, o professor se coloca como único detentor do saber, enquanto o estudante é visto apenas como um recipiente passivo, pronto para receber e armazenar informações.

Em oposição a essa lógica, Freire propõe uma educação libertadora, na qual educadores e educandos aprendem juntos em um processo dialógico e participativo. É nesse contexto que se busca contribuir para a formação da consciência crítica dos estudantes em relação às questões étnico-raciais, promovendo o diálogo, a escuta ativa e a desconstrução de visões estereotipadas. Assim, a escola pode se tornar um espaço de mudança, onde seja possível rever e transformar a forma como se enxerga o outro e a si mesmo.

Este trabalho busca refletir sobre as relações étnico-raciais presentes no ambiente escolar e os impactos do racismo estrutural na trajetória educativa dos estudantes negros, bem como propor o Projeto Kibuko, como uma estratégia efetiva

para promover o diálogo, o pertencimento e a valorização da cultura afro-brasileira no ensino de História. Para isso, o estudo também contempla a elaboração de um caderno didático afrocentrado e decolonial, fruto das experiências e reflexões desenvolvidas no projeto, com o intuito de subsidiar práticas pedagógicas antirracistas que possam ser replicadas em contextos escolares diversos.

Assim, esta pesquisa insere-se no compromisso de qualificar a prática docente, fortalecendo a educação como um instrumento de emancipação social e cultural, capaz de enfrentar as desigualdades e contribuir para a construção de uma escola mais plural, justa e inclusiva.

A escolha do tema fundamenta-se em múltiplas dimensões pessoais, sociais e educacionais. Em âmbito pessoal, o contato com religiosidades afro-brasileiras e a vivência de preconceitos reforçaram a necessidade de resgatar e valorizar as raízes culturais negras, muitas vezes silenciadas ou distorcidas ao longo da história. Essa trajetória pessoal fortalece o compromisso em construir práticas pedagógicas que promovam a autoestima e o reconhecimento das identidades negras.

Socialmente, o tema dialoga com as desigualdades históricas e estruturais que marcam a população negra no Brasil, herdeira de um passado marcado pela escravização e pelo racismo estrutural. Apesar dos avanços legais, como a Lei 10.639/2003, que obriga a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, persistem desafios na implementação efetiva dessas diretrizes. A invisibilidade e o silenciamento dessas histórias nas escolas contribuem para a reprodução de estereótipos e a negação da identidade de estudantes negros, impactando diretamente sua autoestima e desempenho escolar.

No campo educacional, a pesquisa está alinhada com o compromisso do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) de qualificar a prática docente para promover a valorização das memórias e culturas afro-brasileiras, bem como o protagonismo estudantil. A partir de uma perspectiva antirracista e decolonial, o estudo busca contribuir para a transformação da escola em um espaço de resistência e afirmação identitária, capaz de enfrentar o racismo estrutural e fomentar uma educação plural e inclusiva.

A dissertação intitulada “*Saberes negros na sala de aula: o Projeto Kibuko como prática antirracista na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza – Ceará-Mirim/RN*” tem como objetivo geral investigar como o Projeto Kibuko pode contribuir para a construção da consciência crítica e a valorização da identidade de estudantes

negros e negras do 9º ano do ensino fundamental, anos finais dessa escola, a partir de uma abordagem decolonial e antirracista no ensino de História. Para alcançar esse objetivo, propõe-se refletir sobre as relações étnico-raciais presentes no ambiente escolar e os impactos do racismo estrutural na formação dos estudantes negros; propor o Projeto Kibuko como uma prática pedagógica que articule saberes negros, identidades e resistência no processo de ensino-aprendizagem, analisando seus efeitos na percepção dos estudantes sobre identidade, pertencimento e valorização da cultura negra; e, por fim, elaborar um caderno didático baseado nos conteúdos, experiências e reflexões desenvolvidas no Projeto Kibuko, com foco na promoção de práticas antirracistas no ensino de História.

A metodologia adotada para esta pesquisa foi a pesquisa-ação, por meio da qual se buscou articular a investigação com a prática pedagógica, promovendo a participação ativa dos sujeitos envolvidos, neste caso, os alunos e a transformação da realidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida de forma colaborativa, priorizando-se a escuta sensível das vozes e experiências dos estudantes em relação à temática racial.

A pesquisa-ação utiliza o conhecimento científico como instrumento para enfrentar e solucionar problemas concretos nas organizações. Seu foco está em questões complexas, muitas vezes relacionadas ao cotidiano da sociedade, que costumam ser de difícil acesso ou compreensão, por serem temas densos e, em grande parte, herméticos. Trata-se de uma abordagem que busca, simultaneamente, produzir conhecimento e promover transformações práticas nos contextos em que é aplicada.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, havendo o envolvimento cooperativo dos pesquisadores e dos participantes que representam a situação ou o problema (Thiollent, 2009a, p. 16).

Para que uma investigação seja qualificada como pesquisa-ação, é indispensável que haja envolvimento ativo e participativo das pessoas diretamente implicadas no processo investigativo. Nesse tipo de abordagem, a ação concreta dos sujeitos não é apenas um elemento complementar, mas constitui o próprio centro da pesquisa, sendo considerada significativa, única e digna de análise e sistematização.

Segundo Miranda e Resende (2006), mais do que um simples método, a pesquisa-ação representa um posicionamento epistemológico diante de questões fundamentais como a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática, e entre conhecimento e transformação social. Assim, ela rompe com modelos tradicionais de produção de conhecimento ao valorizar o saber construído coletivamente a partir da realidade vivida pelos sujeitos envolvidos.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação pode se orientar por dois tipos principais de objetivos: o prático e o instrumental. Quando voltada a um objetivo prático, a pesquisa busca enfrentar um problema central identificado no contexto investigado, propondo ações concretas para sua superação. Nesse processo, também há uma intenção de produzir conhecimento sobre situações que, em contextos convencionais, seriam de difícil acesso, ampliando a compreensão dos fenômenos sociais. Já na pesquisa com objetivo instrumental, o foco recai sobre a resolução de um problema técnico localizado, delimitado a um contexto sociocultural específico, sem necessariamente buscar transformações mais amplas.

No contexto desta dissertação, a escolha pela pesquisa-ação se justifica pela intenção de articular teoria e prática de forma crítica e transformadora, especialmente no que diz respeito à promoção de uma educação antirracista e à formação da consciência étnico-racial dos estudantes. Ao envolver os sujeitos da escola estudantes, professores e comunidade escolar, em um processo reflexivo e ativo, a pesquisa não apenas investiga uma realidade, mas também contribui para sua transformação. Dessa forma, ela se alinha com os princípios freirianos de educação emancipadora, em que a práxis e o diálogo são fundamentais para a construção de sujeitos críticos e engajados na superação de desigualdades sociais e raciais.

Foram realizadas rodas de conversa e atividades colaborativas que favoreceram a construção coletiva de saberes, a partilha de vivências e a elaboração conjunta de estratégias para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar. Essas ações permitiram não apenas a coleta de dados, mas, sobretudo, a valorização das narrativas dos alunos como elementos centrais do processo investigativo e educativo.

Além disso, a análise crítica foi enriquecida com o uso de mídias, obras de arte, produções audiovisuais e outras fontes visuais, o que permitiu identificar diferentes representações sociais e contribuiu para o desenvolvimento do

pensamento crítico dos estudantes. O projeto desenvolvido visou à construção de uma proposta didático-pedagógica relevante, reflexiva e engajada, que contribuísse para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o racismo e a consolidação de uma cultura escolar mais inclusiva, democrática e equitativa. A pesquisa-ação, nesse contexto, configurou-se como uma ferramenta potente para a transformação das práticas educacionais e das relações interpessoais no espaço escolar.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, que dialogam diretamente com os objetivos propostos pela pesquisa e se articulam em torno da construção de uma prática pedagógica antirracista e decolonial no ensino de História.

O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho, discutindo conceitos centrais como relações étnico-raciais, racismo estrutural, educação antirracista e a perspectiva decolonial. A partir do diálogo com autores e documentos que respaldam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), são desenvolvidas reflexões críticas sobre a urgência de práticas educativas comprometidas com a justiça social, o reconhecimento da identidade negra e o enfrentamento das desigualdades raciais no espaço escolar.

O segundo capítulo analisa o sistema de ensino do município de Ceará-Mirim/RN no que se refere à implementação de políticas públicas voltadas à ERER. Toma-se como referência central a Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, investigando o papel da gestão escolar, dos(as) docentes e das ações formativas nesse processo. São discutidos os desafios e as possibilidades de efetivação das diretrizes da Lei nº 10.639/03, com ênfase na formação da consciência crítica e na superação do racismo institucional nas práticas escolares.

O terceiro capítulo apresenta a experiência pedagógica desenvolvida por meio do Projeto “Kibuko: Consciência de Mim!”, implementado na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza. São descritas as práticas realizadas com os(as) estudantes do 9º ano do ensino fundamental, voltadas à valorização da identidade étnico-racial negra e à construção de um espaço escolar mais inclusivo, crítico e representativo.

A partir dessa vivência, foi elaborado o produto educacional da pesquisa: um caderno didático com propostas e conteúdos voltados ao ensino de história em uma perspectiva antirracista, com o objetivo de fomentar o pertencimento, o

empoderamento e a valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e transformadora.

2 ENTRE VOZES E SILÊNCIOS: CAMINHOS TEÓRICOS PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA

Refletir sobre a trajetória do Ensino de História no Brasil, especialmente no atual contexto de busca por novas epistemologias, implica reconhecer os processos históricos de negação e invisibilidade das populações negras. Trata-se de expor o racismo estrutural e institucional que se consolidou ao longo do tempo sob o véu de um discurso forjado como verdade incontestável: o mito da democracia racial, que sustenta a falsa ideia de igualdade entre os diferentes grupos étnico-raciais no país.

Neste trabalho, destacamos, com ênfase, os silenciamentos históricos em torno do protagonismo das populações negras e suas contribuições fundamentais na construção da sociedade brasileira. Tais silenciamentos são reproduzidos cotidianamente na formação de estudantes e professores, resultados de um currículo historicamente orientado por uma perspectiva eurocêntrica, que valoriza os saberes de grupos hegemônicos em detrimento de outros igualmente importantes.

Nesse cenário, dialogamos com as teorias pós-críticas do currículo, que, conforme argumenta Tomaz Tadeu da Silva (2010), ampliam nossa capacidade de compreender os mecanismos de dominação presentes na escola e na sociedade. Essas teorias nos convidam a analisar as relações de poder para além da dimensão da classe social, como sugerem as teorias críticas, incorporando os marcadores de raça, gênero, etnia e sexualidade como dimensões essenciais para a leitura da realidade escolar. Segundo Silva (2010, p. 147), torna-se inviável “pensar o currículo apenas com base em categorias técnicas como ensino e eficiência, ou psicológicas, desvinculadas de seu contexto social e político”. Por isso, um currículo crítico deve inspirar-se em teorias sociais que problematizam a construção social das identidades raciais e étnicas, rejeitando abordagens simplistas diante da complexidade do racismo.

Nesse sentido, é possível afirmar que a história ensinada nas escolas brasileiras ainda está distante de representar fielmente a realidade vivida pela maioria da população, especialmente a população negra. Historicamente, a ela foram negadas a cidadania plena e a participação política nos processos de

formação do Estado Nacional. Uma vez consolidado, esse Estado passou a funcionar por meio de diferentes dispositivos de exclusão, entre os quais a própria educação exerceu e ainda exerce um papel central.

2.1 O ensino de história e a construção da identidade nacional eurocêntrica

A concepção de educação pública direcionada à população negra foi, ao longo dos séculos, marcada pela negação e pela ausência. Desde a proposta catequizadora dos jesuítas, no período colonial, até os projetos republicanos inspirados nos modelos europeus, o povo negro foi relegado a posições de marginalização institucional. Esse processo se expressou ora pela escravização, ora pela tentativa de “erradicação” do negro por meio de políticas eugênicas na Primeira República, incluindo também a restrição, ou mesmo o impedimento do acesso dos negros libertos à escola durante o Império.

A história enquanto ciência se constituiu no século XIX, tomando o progresso europeu como parâmetro de análise para as demais sociedades, julgadas sobre o aspecto etnocêntrico “civilizatório”. O historiador francês François Furet (1986) considerou fundamental sua presença nos currículos ocidentais a partir do século XIX por ser a disciplina, que segundo ele, fornecia o “sentido do progresso da humanidade”, atribuindo à história uma “importância pedagógica por ser a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (Furet *apud* Bittencourt, 2018, p. 127).

Ancorado em uma história construída a partir da genealogia das nações, o ensino de História no Brasil emergiu vinculado aos interesses de uma elite branca, cristã e patriarcal, que buscou legitimar-se como classe dominante por meio da celebração de um passado narrado como sucessão cronológica das realizações de “grandes homens”. Ainda em seu processo de constituição como disciplina escolar autônoma, a História estreitou vínculos com a ação do Estado (Toledo, 2005), sendo introduzida primeiramente no âmbito escolar e apenas mais tarde consolidada como disciplina acadêmica no país (Fonseca, 2006).

Desde o período imperial, já se manifestava o desejo da classe senhorial brasileira de construir para si uma identidade de classe dominante, utilizando o Estado como instrumento de legitimação, sob a proteção da Coroa. A jovem nação deveria se moldar segundo os parâmetros das chamadas “nações civilizadas”, ou seja, como um Estado unitário, sem mediações entre “Nação” e “Cidadão” (Mattos,

1987). No entanto, essa imagem não correspondia à realidade brasileira nem às suas relações internas.

A elite imperial, influenciada pelas concepções europeias de Nação, Pátria e Liberdade (Toledo, 2005), elaborou uma interpretação própria desses conceitos, adaptando-os aos seus interesses. Assim, forjou uma noção restrita de liberdade, de sociedade civil e de política, moldada para manter seus privilégios e sustentar as desigualdades estruturais que marcavam o país. Constituída por “fazendeiros, comerciantes, capitalistas, membros da alta burocracia leiga e eclesiástica, intelectuais e pequenos funcionários do governo” (Toledo, 2005, p. 3). Essa elite ansiava por construir uma imagem positiva da nação brasileira. Para isso, era necessário elaborar um saber histórico que reconhecesse o país como uma unidade coesa, uma nação “una”. No entanto, o Brasil do final do século XIX apresentava um cenário bem distinto: um território ainda profundamente marcado pelo legado da colonização, com uma numerosa população de pessoas livres, desocupadas, em sua maioria mestiças e negras libertas, que raramente eram integradas ao mercado de trabalho urbano e assalariado, em expansão naquele momento. Além disso, persistia a estrutura escravocrata, que já ultrapassava três séculos de existência.

Importa destacar que, nesse período, o trabalho braçal ainda era socialmente associado ao trabalho escravo. A presença dessas populações livres, negras e mestiças nas cidades provocava na elite a sensação de desordem e ameaça à sua visão idealizada de nação. Ao mesmo tempo em que pretendia “formar, em poucas gerações, uma nação homogênea”, essa elite precisava justificar e naturalizar as desigualdades e hierarquias que estruturavam a sociedade imperial. Assim afirma Toledo (2005, p. 3):

Esse era exatamente o desafio a ser enfrentado pela classe senhorial: criar as condições para que as relações de poder inscritas na ordem econômica escravista fossem toleradas, vivenciadas e interiorizadas por cada um dos agentes sociais. Para tanto teve que sublinhar com maior ênfase os monopólios que os fundavam e os distinguiam como classe dirigente: os monopólios da mão-de-obra e da terra, dos negócios e da política.

Mattos (1987) lembra o papel assumido pelo Império como um corpo político uno e indiviso, no tocante à busca pela unidade nacional: “Se a nação não se apresentava daquela forma, o território do Império deveria ocupar o seu lugar, sendo a sua integridade e indivisibilidade, um dogma político” (Mattos, 1987, p. 85-

86). Desses princípios surgiu o entendimento empreendido pela classe senhorial do ideal de sociedade nacional e, por extensão, de um Estado nacional. Se, por um lado, era inviável construir uma nação sem algum grau de instrução da elite política, também necessária para promover a superação da mentalidade colonial, por outro, manter a população negra, livre ou escravizada, afastada do acesso à educação parecia integrar, de forma intencional, o projeto da nova nação. Nascimento (1940, p. 220 *apud* Gonçalves e Silva, 2000, p. 135) aponta que durante o período colonial “se proibiu o alfabeto nas casas-grandes”, inclusive “a descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses”, mas principalmente aos “africanos escravizados”. Esses sujeitos eram sistematicamente impedidos de aprender a ler e escrever, bem como de frequentar as poucas escolas existentes. Ainda assim, houve algumas iniciativas pontuais, como as de certos padres jesuítas que ofereciam uma instrução mínima, de caráter catequético, aos filhos de pessoas escravizadas sob sua tutela. Porém como ressalta Gonçalves e Silva (2000) em seus estudos sobre a escolarização dos negros, “alguns casos de escolarização de escravos em mãos jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino do cativo” (Gonçalves e Silva, 2000, p.183).

Com o avanço do processo de abolição, que ocorria paralelamente à campanha republicana, observa-se, ao final do século XIX, o que pode ser interpretado como uma leve preocupação com a instrução dos homens livres, especialmente com o objetivo de prepará-los para as novas formas de trabalho que surgiam naquele contexto (Peres, 1995). Nesse cenário, o Decreto de Leônicio de Carvalho, de 1878, autorizava a criação de cursos noturnos voltados para pessoas livres e libertas no município da Corte. No entanto, esses cursos permaneciam vetados à população escravizada.

Apesar de esse veto ter sido revogado no ano seguinte, com a reforma do ensino primário e secundário promovida pelo próprio Leônicio de Carvalho, na prática, a exclusão educacional persistia. Na maioria das províncias, mesmo os negros livres e libertos continuavam enfrentando barreiras que os impediam de frequentar a escola (Peres, 1995). Essa realidade é confirmada nos escritos de Gonçalves e Silva, que evidenciam o caráter excludente das políticas educacionais da época.

Em suma, as escolas noturnas apresentaram no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (Gonçalves e Silva, 2000, p. 184-185).

O fim da escravidão e a subsequente instauração do Regime Republicano, que consolidou a nova ordem capitalista, não promoveram mudanças significativas na situação da população negra no Brasil. A legalização da liberdade não garantiu aos ex-escravizados o acesso às condições básicas necessárias para a melhoria de vida, como terra, educação, trabalho, moradia e saúde (Domingues, 2007). Nesse contexto, o ensino de “História da Pátria” ou “História Regional” nas escolas primárias daquele período teve, na mesma linha, o objetivo de “sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços desprovidos de bens e propriedades.” (Bittencourt, 2018, p. 137).

A partir da Revolução de 1930, a educação passou a ganhar destaque como instrumento para a construção de uma identidade nacional. À disciplina de história cabia a formação de um determinado “tipo de cidadão” (Schmidt, 2012). Como explica Abud (1993, p. 167), “cidadão era o participante, como membro dos grupos dirigentes, da vida política. Muito embora a legislação consagrasse a igualdade de todos perante a lei, isto não passava de um sonho”. Considerado um cidadão de “segunda” ou “terceira classe”, o negro permanecia invisibilizado na escola, na historiografia oficial e, conseqüentemente, nas produções didáticas, enquanto a classe dominante nutria a esperança de seu desaparecimento efetivo.

A identidade nacional brasileira foi historicamente marcada pela ideia da miscigenação, mas essa construção esteve permeada por intensos debates entre os eugenistas brasileiros – que defendiam a pureza racial – e aqueles que viam na mestiçagem a única possibilidade para um “país tropical”. Em seus estudos sobre raça, eugenia e gênero, Stepan (2005) demonstra que a principal preocupação dos eugenistas era homogeneizar a “raça nacional”, seja para criar uma identidade mestiça, seja, para outros, uma nacionalidade em processo de branqueamento.

A negação da discriminação e das desigualdades enfrentadas pela população negra foi sistematizada no discurso de diversos autores defensores da

democracia racial, que sustentavam a ideia de uma harmonia entre as raças no Brasil. Gilberto Freyre, ao enfatizar a mestiçagem ocorrida no período escravocrata, tornou-se um dos maiores expoentes dessa visão. Contudo, como destaca Bernadino-Costa (2002, p. 251), “o mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de *Casa-Grande & Senzala*, mas ganhou, através dessa obra, sistematização e status científico” para aquela época. Em sua obra, Freyre (1978) apresenta uma visão que sugere uma suposta benevolência da escravidão, romantizando as relações entre senhores e escravizados e exaltando a mestiçagem como fator central da identidade nacional.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Sérgio Buarque de Holanda, em *“Raízes do Brasil”* (1999), reconhece o negro como uma mão de obra fundamental para a Colônia, mas atribui aos fatores ligados à matriz ibérica a primazia na formação dos demais aspectos da sociedade brasileira (Pereira, 2014).

A partir da década de 1980, influenciada pelos estudos da história cultural, uma nova historiografia passou a reinterpretar o período da escravidão no final do século XIX, marco decisivo para o início do Brasil contemporâneo, destacando a subjetividade dos escravizados e sua capacidade de agência e resistência. Essa perspectiva contrasta com análises sociológicas anteriores, que, ainda que sem intenção explícita, contribuíram para a consolidação do racismo científico.

2.2 Avanços legislativos e a persistência das desigualdades raciais

Entre os avanços e retrocessos observados na educação brasileira, destacam-se o processo de expansão e democratização do acesso à escola, especialmente a pública, nos níveis primários e secundários; as reformas educacionais, sendo o período varguista marcado por pelo menos duas reformas significativas, a de Francisco Campos (1931) e a de Gustavo Capanema (1942); a formação de professores; e a substituição da disciplina de história pelos estudos sociais no ensino fundamental durante a Ditadura Militar.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco na redefinição do papel da África na construção da identidade nacional brasileira. Em seus artigos 215 e 216, assegurou legalmente o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade e garantiu o ensino das contribuições dos diversos povos que formaram o Brasil (Silva Jr, 2000). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN/1996) refletiu os princípios da Constituição, definindo as finalidades da educação em todo o país. Essa lei, principal norma educacional brasileira, regulamenta todos os níveis da educação básica, buscando garantir ao educando o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Ainda entre os avanços no campo das políticas educacionais, destacam-se a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998), que propõem uma educação de caráter transversal, fundamentada no reconhecimento da pluralidade cultural; bem como a obrigatoriedade do cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e a implementação do ensino de História da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, contemplando também suas culturas e formas de organização social.

Nesse sentido, conforme problematiza Margarida Dias de Oliveira (2009;2021), em suas produções no âmbito do ProfHistória, tais marcos legais representam conquistas fundamentais, porém não suficientes por si só, uma vez que sua efetivação depende de práticas pedagógicas intencionalmente críticas, da formação docente continuada e da revisão das narrativas históricas tradicionalmente eurocentradas. Considerando que os temas transversais sem historização e sem contextualização, repaginam Educação Moral e Cívica.

Sendo assim, a autora enfatiza que o desafio central reside em transformar a legislação em ação pedagógica concreta, capaz de promover o reconhecimento da diversidade, o enfrentamento do racismo estrutural e a construção de uma educação histórica comprometida com a justiça social e a valorização dos sujeitos historicamente silenciados. Para a autora, assegurar o direito ao passado implica reconhecer que diferentes grupos sociais possuem o direito de ver suas experiências, memórias e trajetórias historicamente narradas, ensinadas e legitimadas no espaço escolar.

Ainda entre os avanços, destacam-se a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998), que promovem uma educação transversal fundamentada na pluralidade cultural; e a obrigatoriedade do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam a inclusão da educação das relações étnico-raciais e a implementação do ensino de História da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, incluindo suas culturas.

Outros marcos relevantes do último século no campo educacional incluem a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que visa à efetivação da igualdade de oportunidades para a população negra e ao enfrentamento da discriminação racial; a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que institui a reserva de vagas em universidades e institutos federais para estudantes oriundos da escola pública, negros e indígenas autodeclarados; e, por fim, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a uniformização dos currículos da Educação Básica em todo o território nacional.

No entanto, conforme assinalam Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas, em resenha crítica publicada na *Revista Crítica Historiográfica*, tais políticas, embora representem avanços no plano normativo, não estão isentas de contradições, sobretudo quando a padronização curricular tende a limitar a autonomia docente, a pluralidade de abordagens historiográficas e a incorporação efetiva das demandas sociais relacionadas à diversidade étnico-racial. Os autores alertam que, no caso do ensino de História, a BNCC pode produzir tensionamentos entre a busca por referenciais comuns e o direito à multiplicidade de narrativas históricas, especialmente aquelas vinculadas às experiências de grupos historicamente subalternizados, exigindo uma leitura crítica e situada de sua implementação no cotidiano escolar (OLIVEIRA; FREITAS, 2022).

Algumas dessas inovações, que abordam de forma mais explícita a educação das relações étnico-raciais, representam avanços importantes no combate à discriminação racial em um país marcado pelo racismo estrutural, como o Brasil. No entanto, ainda enfrentam diversos desafios para sua plena efetivação. Já se sabe que a simples existência de uma lei não é suficiente; é fundamental que sua implementação ocorra por meio de ações conjuntas entre escola e sociedade, e não apenas por iniciativas isoladas, as quais, embora válidas, são insuficientes para promover mudanças significativas em todo o sistema educacional.

Nos últimos anos, a temática das relações étnico-raciais tem gerado debates intensos tanto no Brasil quanto no cenário internacional. Essas discussões não se restringem apenas aos movimentos sociais negros, que têm se ampliado e se diversificado, mas também alcançaram as universidades, onde se tornaram objeto de amplos e aprofundados debates acadêmicos. No entanto, nas escolas, esse tema ainda aparece de forma tímida ou pontual.

As tensões em torno das relações raciais se intensificam à medida que a população negra conquista espaços historicamente reservados à população branca, reafirmando uma luta antiga contra a segregação social e racial. Isso ocorre em um país que, até recentemente, se recusava a reconhecer sua estrutura racista e onde uma parte significativa da população ainda acredita no mito da democracia racial. Nesse contexto, muitas vezes a luta da população negra é deslegitimada, sendo tratada como vitimismo, "mimimi" ou até como "racismo reverso".

Dessa forma, não é possível discutir as relações étnico-raciais sem, antes, compreender a distinção entre os conceitos de "raça" e "etnia". Gomes (2005) destaca que o termo "raça" deve ser utilizado para abordar a complexidade das relações entre negros e brancos no contexto brasileiro. Isso significa que não se trata aqui da antiga noção de raça vinculada a uma perspectiva biológica. A própria autora reforça esse entendimento ao citar a concepção adotada pelo Movimento Negro brasileiro, que se baseia em uma leitura sociopolítica e histórica do termo.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (Gomes, 2005, p. 45).

O conceito de raça que utilizamos atualmente é entendido como uma construção social e política. Ele nos permite compreender, no contexto brasileiro, a dimensão histórica das desigualdades naturalizadas, das relações de exploração e da hierarquização da sociedade com base nesse marcador. A classificação de indivíduos em categorias raciais é, portanto, um fenômeno próprio da modernidade.

Outro termo frequentemente usado como marcador identitário é "etnia", que remete ao pertencimento ancestral e étnico-racial de negros e de outros grupos presentes em nossa sociedade (Gomes, 2005). No entanto, para intelectuais e militantes do Movimento Negro, a simples substituição do termo "raça" por "etnia" não resolve as questões estruturais do racismo no Brasil, tampouco modifica sua compreensão teórica. Por isso, ao se referirem à população negra, muitos utilizam o

termo “étnico-racial”, sinalizando a complexidade de dimensões históricas, culturais e sociais que envolvem a experiência negra no país (Gomes, 2005, p. 47).

Esse reconhecimento evidencia o processo de racialização das pessoas negras, inclusive como instrumento fundamental na luta contra o racismo. A classificação dos indivíduos com base em critérios como sexo/gênero e raça/etnia funciona como indicador social e pode contribuir para a formulação de políticas públicas antirracistas.

É importante destacar, entretanto, que o uso da raça como critério classificatório tem sido conscientemente mantido pela população branca, que obtém vantagens materiais e simbólicas com essa estrutura (Hasenbalg, 2005). Isso reforça uma lógica de racialização do outro, ao mesmo tempo em que ignora o próprio processo de racialização dos brancos. Como afirma Fanon, a branquitude tende a se apresentar como universal, recusando-se a reconhecer sua marca racial. Já o corpo negro é forçado a assumir sua negritude como parte essencial de seu processo de libertação (Fanon, 2008).

A discussão sobre a questão racial torna-se cada vez mais urgente diante da persistência do racismo nas estruturas que sustentam a sociedade, bem como de sua manifestação cotidiana, expressa em ofensas que desumanizam a população negra. Kilomba (2019) observa que o racismo é frequentemente tratado como um “fenômeno periférico”, o que contribui para sua exclusão dos debates centrais. Além disso, somente há pouco tempo o racismo passou a ser sistematicamente teorizado. Essa marginalização se reflete diretamente no ambiente escolar, tanto no conhecimento que é produzido e reproduzido em sala de aula quanto nas relações sociais entre estudantes e entre esses e seus professores.

Entendido como parte constitutiva da estrutura capitalista, o racismo envolve dimensões de poder que se manifestam por meio das desigualdades globais no acesso e na distribuição de recursos valorizados (Kilomba, 2019). Almeida (2019) complementa essa análise ao afirmar que o racismo é estrutural, ou seja, resultado de um processo histórico, socioeconômico e político que se perpetua tanto nas instituições quanto nas atitudes individuais, como já atestado por diversos estudiosos das relações raciais no Brasil.

No campo do ensino de história, especialmente no que diz respeito à história do tempo presente, observa-se, desde a introdução da perspectiva culturalista com a chamada história cultural, uma reconfiguração do cenário da pesquisa histórica,

marcada por ressignificações importantes. No entanto, apesar desses avanços, este estudo parte da constatação, com base em dados empíricos, bibliográficos e documentais, de que ainda há um silenciamento persistente, e muitas vezes uma folclorização da negritude nos currículos das áreas de humanidades e, conseqüentemente, no espaço escolar. Tal prática contribui para a reprodução de estereótipos negativos sobre os negros e reforça uma epistemologia predominantemente eurocêntrica, branca e excludente.

A folclorização da população negra está diretamente ligada à forma como sua trajetória, ou o apagamento dela, foi tratada no ensino de história no Brasil. Desde os primeiros anos da República, o papel dos negros na formação do povo brasileiro foi sistematicamente minimizado. Sua história era praticamente inexistente nos currículos escolares, sendo lembrada apenas como elemento folclórico ou marcador cultural.

Como destaca Abud, essa perspectiva foi reforçada especialmente durante o governo da chamada Era Vargas, quando o ensino de história era utilizado para propagar uma visão oficial que excluía as contribuições negras da narrativa nacional.

Ao buscar a unidade étnica, tratando como majoritariamente branco o povo brasileiro, ignorando a presença dos africanos, presença esta que nos tornaria inferiores, de acordo com as teorias que se estenderam pelo mundo na primeira metade do século, o ensino de História, nos programas e nos textos didáticos, procurava satisfazer o pensamento de nossas elites e contemplar o primeiro e mais importante dos elementos com os quais formaríamos a nossa identidade: a formação do povo brasileiro. Nessa perspectiva, enfatizava-se, ainda a influência que os africanos e índios teriam na formação cultural, isto é, na língua, na culinária e nas superstições, como os livros chamavam as religiões de origem africana (Abud, 1998, p.n.).

Nesse processo de construção do discurso da “história do Brasil” enquanto material didático, o tema da história do povo negro, suas lutas, dores diante da indiferença, e a permanência em condições sociais desfavoráveis, foi mantido à margem da sociedade. Apesar disso, os negros resistiram e construíram um legado fundamental, ainda pouco valorizado como parte constitutiva da história brasileira, embora de imensa relevância para a cultura afro-brasileira.

Diante da negligência histórica e da invisibilização sistemática, a resistência continuou por meio da atuação do movimento negro e da sociedade civil, que passaram a reivindicar mudanças efetivas nos âmbitos político e educacional. Como resposta a essas demandas, foi instituída a Lei nº 10.639/03, posteriormente

complementada pela Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Aqui, destacamos especialmente a Lei nº 10.639/03, que reconhece o papel fundamental da escola na promoção da equidade étnico-racial e na valorização da história e da identidade negra como parte integrante da formação do Brasil.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) por meio da inclusão do artigo 26-A, representou um marco importante no campo educacional ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Essa mudança legislativa simboliza um avanço na direção do reconhecimento da contribuição histórica e cultural da população negra à formação da sociedade brasileira. Como destaca Santos (2018), por muito tempo, as identidades negras foram invisibilizadas nos currículos escolares, o que contribuiu para a construção de um imaginário social excludente e hierarquizado.

Apesar de o Brasil ser signatário de diversos acordos internacionais que visam combater as desigualdades sociais, educacionais e econômicas entre brancos e negros, as mudanças efetivas ainda são limitadas. Essa constatação aponta para a distância entre os compromissos formais e a prática cotidiana. A partir da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que consagra a igualdade como princípio fundamental, emergem importantes dispositivos legais e políticas públicas com foco na equidade racial. Entre eles, destacam-se a criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (1995), o Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002), a fundação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2003), além da própria Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2009). Soma-se a esse conjunto o Estatuto da Igualdade Racial (2010), que fortalece juridicamente os direitos da população negra no Brasil.

Conforme analisa Santos (2018), esse conjunto de medidas legais e políticas públicas constitui um marco fundamental na luta pela construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, sobretudo no campo das políticas educacionais. A legislação, nesse contexto, assume papel central ao reconhecer formalmente direitos historicamente negados e ao estabelecer obrigações concretas ao Estado no enfrentamento das desigualdades raciais. No entanto, a realidade social evidencia

que, apesar da relevância e do caráter estratégico dessas leis, sua efetivação ainda ocorre de forma desigual e limitada. Persistem profundas desigualdades estruturais que impactam diretamente a população negra, maioria demográfica do país, a qual continua a ocupar os piores indicadores sociais, como maiores taxas de desemprego e encarceramento, menores níveis de escolaridade, maior exposição à violência e remuneração inferior em comparação a outros grupos étnico-raciais. Tal cenário reforça que a existência da lei é condição indispensável para o avanço da justiça social, mas que sua plena concretização depende de políticas públicas contínuas, investimentos estruturais e do compromisso efetivo das instituições, especialmente no âmbito educacional.

Essa disparidade revela que o problema não está apenas na ausência de leis, mas na fragilidade de sua implementação e, sobretudo, na falta de um compromisso efetivo da sociedade com a promoção da equidade racial. Como bem pontua Nascimento (2022, p. 38), “por mais que sempre se criem grandes expectativas em torno desta temática, sabemos que a história não mudará enquanto não houver um compromisso social e político com o antirracismo neste país”.

Assim, é necessário refletir sobre o papel da educação, especialmente a escolar, como instrumento de transformação social. Uma educação comprometida com a justiça racial não pode se limitar à inclusão pontual de conteúdos afro-brasileiros nos currículos; ela exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas, das epistemologias valorizadas e dos sujeitos reconhecidos como produtores de saber. O verdadeiro enfrentamento do racismo passa não apenas pela formulação de leis, mas pelo engajamento ético, político e coletivo em construir um projeto de sociedade verdadeiramente inclusivo e antirracista.

Ao refletir sobre o racismo no Brasil, é imprescindível reconhecer, como apontam diversos autores, que ele é não apenas estrutural, mas também estruturante, ou seja, integra os alicerces históricos, sociais e institucionais desde o período colonial. Ainda compactuando com essa perspectiva, percebe-se que o racismo não é um fenômeno isolado ou pontual, mas um componente sistemático que atravessa e molda as dinâmicas sociais brasileiras. Nesse cenário, a escola ocupa um lugar central no enfrentamento desse problema. A educação escolar, portanto, deve ser pensada e praticada a partir do reconhecimento de que o racismo é uma estrutura persistente que afeta diretamente as relações interpessoais, o

currículo, as práticas pedagógicas e as trajetórias dos sujeitos negros no espaço educacional.

Essa compreensão é endossada por especialistas como Fayda Belo (2023), advogada e referência no campo do direito antidiscriminatório, que defende uma atuação escolar ativa e consciente frente às desigualdades raciais. A escola, nesse sentido, não pode se omitir nem se isentar: ela precisa ser um espaço de ruptura com a reprodução de estereótipos e discriminações historicamente legitimadas.

Adilson Moreira (2020), em sua obra *“Racismo Recreativo”*, acrescenta uma camada importante a essa discussão ao apontar como o humor tem sido usado como uma forma sutil, mas eficaz, de perpetuar o racismo. Para o autor, trata-se do uso do riso como instrumento de hostilidade racial, disfarçado de brincadeira, o que torna mais difícil sua identificação e denúncia. Essa forma de violência simbólica, que atravessa diferentes contextos sociais, também se manifesta nas escolas, contribuindo para a naturalização da desigualdade racial. Por isso, é fundamental que o ambiente escolar não apenas reconheça essas práticas, mas as enfrente com responsabilidade, informação e compromisso.

A escola, nesse sentido, deve assumir um papel formador não apenas de conhecimentos, mas também de consciências. Isso inclui incorporar, nas reflexões pedagógicas, temas atuais e relevantes como o entendimento jurídico sobre o racismo. Um exemplo disso é a recente decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), em 11 de janeiro de 2023, que equiparou a injúria racial ao crime de racismo, conferindo a ambas as práticas o mesmo rigor legal. Essa decisão histórica deve ser compreendida e discutida em sala de aula como um marco na luta antirracista, contribuindo para a construção de uma cultura de respeito, equidade e justiça social desde os primeiros anos de escolarização.

Diante disso, é urgente que a educação escolar, em parceria com o poder público, atue de forma sistemática e contínua na implementação de políticas que promovam a equidade racial. Isso inclui a fiscalização da aplicabilidade das leis já existentes, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, a formação adequada dos profissionais da educação e a inserção crítica e significativa da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo. Apenas por meio de ações efetivas e comprometidas será possível transformar a escola em um espaço de resistência ao racismo e de valorização das identidades negras, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Para que a prática educacional seja realmente efetiva, é fundamental que haja uma convergência sólida entre a escola e o poder público. Essa articulação é essencial para promover o fortalecimento da identidade dos jovens negros, que muitas vezes enfrentam invisibilização e desvalorização em diversos espaços sociais. Refletir sobre essa necessidade nos leva a questionar: como construir uma parceria que vá além do formalismo e que, de fato, transforme a experiência escolar desses jovens, reconhecendo e valorizando suas histórias, culturas e contribuições?

Essa confluência, portanto, não pode ser vista como um simples alinhamento institucional, mas como um compromisso ético e político com a igualdade racial, que exige diálogo constante, investimento em formação docente, implementação de políticas públicas eficazes e, sobretudo, uma mudança profunda na cultura escolar. É apenas nesse encontro de esforços e intenções que a educação poderá cumprir seu papel de ferramenta de emancipação e de construção de uma sociedade mais justa e plural.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, valorizar as matrizes culturais e históricas para o conhecimento desses estudantes é também colaborar no processo de formação de identidade desses sujeitos. No que diz respeito ao poder público, fiscalizar, cobrar das instituições e fazer-se cumprir as leis para a promoção da equidade étnico-racial, pois mesmo após vinte anos da sua implementação, a Lei nº 10.639/2003 e sua complementação com a Lei nº 11.645/2008, encontram-se dificuldades para sua aplicação de forma eficaz e com qualidade.

Diversas redes de ensino em todo o país ainda não implementam plenamente essa política, que frequentemente recai sobre a ação voluntária de professores e professoras comprometidos. Esses educadores, por sua vez, enfrentam recorrentes perseguições, muitas vezes motivadas por preconceitos religiosos, o que desmobiliza e enfraquece numerosas iniciativas. Nos primeiros anos de vigência da lei, houve um esforço positivo por parte do Governo Federal, que promoveu uma política nacional de formação docente específica para essa temática.

Todavia, tais avanços revelaram-se insuficientes, especialmente pela ausência de uma política sistemática de formação continuada e pela falta de mecanismos eficazes para monitorar e avaliar a implementação da lei nas redes de ensino. Atualmente, o desafio se estende também à elaboração e à publicação de livros didáticos adequados, que possam servir como ferramentas efetivas de apoio para a aplicação da Lei 10.639/2003.

Embora já se soubesse que o percurso seria árduo, poucos previram a magnitude dos obstáculos enfrentados, muitos dos quais facilmente superáveis, caso houvesse vontade política. Essa situação torna-se ainda mais preocupante diante da evidente omissão e falta de compromisso por parte dos governos, que deveriam garantir a plena implementação dessas políticas.

Um estudo recente conduzido pelas Organizações Não Governamentais Geledés, Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana revela um quadro preocupante acerca da implementação da agenda da educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Apenas 5% dos municípios brasileiros dispõem de uma área técnica dedicada a essa temática, e apenas 8% das secretarias de educação possuem orçamento específico para sua execução.

Embora a maioria dos municípios afirme ter inserido o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras nas etapas em que sua obrigatoriedade está prevista na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, os dados indicam disparidades significativas na efetividade dessa implementação. Na creche, por exemplo, apenas 58% dos municípios relatam a inclusão da temática, percentual consideravelmente inferior ao das demais etapas, que chegam a 68% na pré-escola e 86% no ensino fundamental. A situação do ensino médio é ainda mais alarmante, com apenas 2% das redes de ensino respondendo à pesquisa para essa etapa, o que impossibilita uma análise consistente.

Outro aspecto preocupante refere-se à estrutura organizacional para a implementação da Lei 10.639/2003. Em 74% das secretarias de educação que participaram da pesquisa, não existe sequer um profissional ou equipe responsável pelo ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras. Apenas 5% afirmam dispor de uma área específica dedicada a esse tema.

Esses dados evidenciam não apenas a persistente dificuldade de traduzir as determinações legais em práticas concretas, mas também refletem a falta de prioridade política e administrativa dada à educação antirracista. A ausência de

estruturas técnicas e orçamentárias adequadas revela um descompasso entre as intenções normativas e a realidade nas escolas brasileiras. Isso reforça a necessidade urgente de ações articuladas, que envolvam políticas públicas efetivas, formação docente continuada e o comprometimento institucional para superar as barreiras que ainda limitam a promoção da equidade racial no sistema educacional.

Nesse contexto, o papel do educador assume uma dimensão crucial e uma grande responsabilidade na implementação efetiva da Lei 10.639/2003. É imprescindível que os professores e professoras busquem uma formação adequada para cumprir suas funções, sobretudo considerando que poucas universidades brasileiras já adaptaram seus currículos para contemplar plenamente a aplicabilidade dessa legislação. Por isso, torna-se urgente que os cursos de licenciatura incorporem, em seu ciclo básico, disciplinas obrigatórias que abordem a história dos povos africanos e indígenas e sua importância na formação da sociedade brasileira.

Além disso, defendemos investimentos robustos em programas de formação continuada voltados para a educação das relações étnico-raciais. Esses cursos são essenciais para suprir lacunas da formação inicial dos docentes, que muitas vezes não contemplam conteúdos fundamentais sobre a diversidade cultural e histórica do Brasil. Mais do que transmitir informações, tais formações devem promover reflexões críticas sobre como as práticas pedagógicas podem, inadvertidamente, reproduzir o racismo estrutural. A partir dessa conscientização, os educadores estarão mais preparados para trabalhar, desde a infância, a superação das desigualdades raciais presentes no cotidiano escolar.

Outro aspecto fundamental é a representatividade nas instâncias decisórias da educação. É vital que as direções escolares e reitorias sejam ocupadas por profissionais negros, trazendo para o centro da execução das políticas educacionais aqueles mais comprometidos com a valorização da diversidade e a promoção da equidade. Da mesma forma, é urgente que novos atores negros assumam posições políticas, como prefeitos, secretários e parlamentares em diferentes esferas, para articular políticas públicas que garantam a dignidade e os direitos de seus grupos étnicos. A representatividade não é apenas simbólica, é um elemento central para a construção de políticas eficazes e sensíveis às necessidades das populações historicamente marginalizadas.

O momento atual exige ampla mobilização social e a construção de novos pactos em defesa intransigente da Lei 10.639/2003. É fundamental que essa luta reúna professores e professoras de universidades e institutos federais, movimentos estudantis, gestores públicos, parlamentares, lideranças do ativismo negro contemporâneo e militante de diversos setores dos movimentos sociais. Somente com essa convergência de forças será possível avançar na implementação efetiva da lei e na construção de uma educação verdadeiramente antirracista, capaz de transformar a sociedade brasileira.

Em uma sociedade estruturalmente racista, como a brasileira, se as instituições, especialmente as escolas, não assumirem de forma intencional e efetiva a responsabilidade de enfrentar as desigualdades raciais, tornam-se, inevitavelmente, espaços de reprodução e normalização do racismo. Quando a escola se omite diante da questão racial, ela valida práticas discriminatórias já enraizadas no tecido social, tornando-as parte da rotina institucional. Assim, as múltiplas relações estabelecidas no cotidiano escolar acabam por expressar e perpetuar formas de violência simbólica e física, por meio de discursos de ódio, piadas racistas, ironias, exclusões, isolamento e silenciamento de estudantes, educadores e demais sujeitos racializados.

Essas violências, muitas vezes naturalizadas, minam a autoestima, o pertencimento e o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos negros, comprometendo seu direito à educação plena. A escola, que deveria ser um espaço democrático, de acolhimento e valorização da diversidade, torna-se, para muitos, um ambiente hostil e excludente.

Diante disso, é dever ético e legal da escola tratar a questão racial como prioridade em seu projeto político-pedagógico. Isso implica adotar políticas que promovam a equidade racial em todos os níveis, a partir de ações concretas como:

- Garantir a valorização da diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas e curriculares;
- Criar e manter espaços permanentes de formação, debate e reflexão crítica sobre as relações raciais e o combate ao racismo;
- Desenvolver ações de escuta e acolhimento às denúncias de racismo, com mecanismos de responsabilização e reparação;

- Assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente de sua cor, origem ou condição social.

Mais do que uma responsabilidade técnica, trata-se de um compromisso político com a justiça social e os direitos humanos. O enfrentamento do racismo no ambiente escolar deve ser contínuo, coletivo e corajoso, pois só assim será possível transformar a escola em um espaço genuinamente democrático, onde todas as identidades possam existir com dignidade, respeito e reconhecimento.

A persistência de uma escola que mantém práticas excludentes e ignora os direitos constitucionais reforça a lógica do silenciamento e da opressão. Ao não rever seu modo de agir, a escola acaba por negar aos estudantes negros o direito de existir plenamente nesse espaço, restringindo suas possibilidades de aprendizagem, reconhecimento e protagonismo. Assim, o racismo deixa de ser um problema externo e passa a fazer parte da estrutura cotidiana da instituição, manifestando-se não apenas em atitudes explícitas, mas também em ausências: de narrativas, de referências positivas, de representatividade e de acolhimento.

Diante desse cenário, é imperativo que a escola se comprometa com a reconstrução da história do Brasil a partir de uma perspectiva crítica, que enfrente as heranças do colonialismo e da escravidão com seriedade e profundidade. Isso exige romper com as versões oficializadas e embranquecidas do passado, para dar voz às experiências dos povos africanos escravizados, reconhecendo suas resistências, culturas, saberes e contribuições fundamentais para a formação da sociedade brasileira.

Uma educação verdadeiramente antirracista deve, portanto, ressignificar o olhar sobre o continente africano, libertando-o do imaginário colonizador que o reduz à dor e à miséria. É necessário apresentá-lo em sua pluralidade, riqueza cultural, intelectual e histórica, desconstruindo estereótipos e promovendo o respeito às suas civilizações, filosofias e espiritualidades. Esse movimento pedagógico é essencial não apenas para o reconhecimento da identidade e autoestima dos estudantes negros, mas também para a formação de uma consciência coletiva crítica, capaz de compreender o racismo como uma estrutura a ser enfrentada e não como um fato naturalizado.

2.3 A perspectiva decolonial e a educação antirracista

Romper com o paradigma eurocêntrico ainda dominante no campo educacional constitui um desafio que exige coragem política, compromisso ético e uma formação docente crítica e situada. Não se trata apenas de ampliar ou diversificar conteúdos curriculares, mas de promover uma transformação profunda da lógica escolar, de modo que a escola se configure como espaço de justiça histórica, reparação simbólica e emancipação dos sujeitos historicamente subalternizados. Tal ruptura demanda o reconhecimento de que o conhecimento escolar, tal como foi constituído, está imerso em relações de poder que reproduzem hierarquias raciais e epistemológicas.

Muito antes da consolidação do chamado “giro decolonial” latino-americano, intelectuais negros brasileiros já denunciavam os efeitos persistentes da colonialidade na produção do conhecimento e na organização da sociedade. Lélia Gonzalez, ao evidenciar a centralidade do racismo e do sexismo na constituição da cultura brasileira, desvela o caráter eurocêntrico das narrativas nacionais e reivindica a valorização das matrizes africanas e afro-ameríndias como fundamento para uma leitura crítica da realidade social (GONZALEZ, 1988). De modo semelhante, Abdias do Nascimento, por meio do conceito de genocídio do negro brasileiro, evidencia como as estruturas coloniais e racistas se atualizam nas instituições, inclusive na escola, operando tanto pela exclusão material quanto pela negação simbólica das identidades negras (NASCIMENTO, 1978).

Beatriz Nascimento, por sua vez, ao ressignificar o quilombo como categoria histórica, política e epistemológica, propõe uma leitura do passado e do presente que rompe com a linearidade eurocêntrica da história oficial, afirmando a agência, a memória e as formas próprias de organização dos povos negros na diáspora (NASCIMENTO, 1985). Suas reflexões antecipam, de maneira contundente, a crítica à colonialidade do saber, ao reivindicar outras temporalidades, territorialidades e formas de produção do conhecimento.

É nesse terreno teórico-político já profundamente adubado por intelectuais negros que se inscrevem, posteriormente, as formulações de autores como Aníbal

Quijano (2005), Walter Mignolo (2007) e Ramón Grosfoguel (2008), ao sistematizarem o conceito de colonialidade como matriz de poder que estrutura hierarquias raciais, epistêmicas e culturais para além do colonialismo formal. Nessa perspectiva ampliada, o pensamento decolonial não se limita a uma crítica abstrata ou geograficamente localizada, mas se afirma como um projeto de emancipação que questiona a universalização da racionalidade eurocentrada e reivindica a legitimidade de epistemologias historicamente silenciadas.

No campo educacional, essa abordagem convoca à revisão das bases do conhecimento escolar, reconhecendo os saberes africanos e afrodiaspóricos como constitutivos da formação humana e cidadã. Como reforçam Walsh (2009; 2013) e Santos (2010), trata-se de afirmar uma interculturalidade crítica e uma justiça cognitiva que não apenas inclua diferenças, mas confronte as relações de poder que produzem desigualdades. Assim, a educação decolonial, ancorada nas contribuições de intelectuais negros, torna-se um instrumento fundamental para a construção de uma escola comprometida com a pluralidade, a equidade racial e a transformação social.

Ao adotar essa visão crítica e plural, a escola passa a desempenhar um papel essencial na desconstrução das hierarquias raciais e na valorização das identidades historicamente oprimidas. O currículo, então, deixa de ser instrumento de reprodução e passa a ser um campo de disputa e transformação, capaz de fomentar a consciência crítica e a ação política necessária para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista.

A temática da decolonialidade é relativamente recente no espaço acadêmico, especialmente porque não se configura como uma teoria fechada, universal ou normativa, com regras e padrões a serem rigidamente seguidos. Ao contrário, a decolonialidade se apresenta como um projeto crítico e insurgente, que rompe com a lógica epistemológica da modernidade ocidental e suas pretensões de universalidade.

Mais do que um conceito acadêmico, a decolonialidade se manifesta como prática viva nas ações, resistências e saberes de comunidades tradicionais, como os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, e nas organizações negras afrocentradas. Ela pulsa nas formas de existência que desafiam o modelo hegemônico

eurocentrado, construindo modos de ser, saber e viver enraizados em outras cosmologias, outras éticas, outras memórias, que foram historicamente silenciadas e subalternizadas pelo colonialismo.

Dessa forma, propomos discutir a decolonialidade a partir de uma perspectiva negra, o que implica tornar visíveis experiências, narrativas e epistemologias que foram marginalizadas pelos processos coloniais de dominação e apagamento. Assumir essa perspectiva é, em si, um ato político e pedagógico de ruptura, pois significa deslocar o olhar da norma para a margem, da imposição para a escuta, da reprodução para a reexistência. É justamente nessa valorização das vozes silenciadas que reside a potência da lógica decolonial: questionar as estruturas que sustentam a colonialidade do saber, do poder e do ser, e afirmar, com legitimidade e dignidade, outras formas de conhecimento e existência.

Os intelectuais que compõem o campo da decolonialidade adotam o termo "decolonial", por sugestão de Walter Mignolo, com o intuito de diferenciar sua abordagem das lutas por descolonização ocorridas no período pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais desenvolvidos especialmente no contexto asiático (Rosevics, 2017, p. 191). Essa escolha conceitual marca uma distinção importante entre dois modos de compreender o colonialismo: de um lado, os estudos que consideram o processo colonial encerrado com as independências políticas dos países africanos e asiáticos; de outro, aqueles que identificam a persistência de estruturas coloniais, mesmo após o fim formal da colonização, sob a forma da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Nessa perspectiva, o sociólogo Ramón Grosfoguel (*apud* Rosevics, 2017) enfatiza a necessidade de descolonizar não apenas os estudos pós-coloniais, mas também os estudos subalternos, com referência especial à produção intelectual asiática. Isso porque, segundo ele, tais campos ainda operam sob marcos teóricos e epistemológicos eurocentrados, que, embora críticos, não rompem inteiramente com a lógica colonial de produção de conhecimento. Assim, a proposta decolonial não se limita a denunciar o colonialismo histórico, mas busca desestabilizar os fundamentos que ainda hoje sustentam as hierarquias globais e epistemológicas herdadas desse processo.

Sendo assim, a construção de uma prática pedagógica antirracista nas escolas requer a adoção de uma abordagem crítica e transformadora, que vá além da simples transmissão de conteúdos. Para discutir a necessidade da Educação das

Relações Étnico-Raciais (ERER) no ambiente escolar, partimos do entendimento de que tal prática deve estar intrinsecamente ligada à construção da cidadania e à afirmação identitária dos estudantes negros. Nesse sentido, coadunamos com Santos (2018), ao afirmar que refletir sobre a ERER implica compreender que a escola precisa oferecer aos alunos acesso a práticas e recursos de empoderamento, tornando-os sujeitos ativos e mediadores do conhecimento.

A prática da ERER deve ter como compromisso central a superação do apagamento histórico da população negra, sustentado por mitos fundacionais como o da “democracia racial”, uma ideia profundamente criticada por diversos intelectuais, por ter sido construída a partir da obra de Gilberto Freyre e introjetada como verdade nacional. Tal mito mascara as desigualdades e impede o reconhecimento do Brasil como um país estruturalmente racista. Os dados crescentes de discriminação racial no país confirmam essa realidade. Djamila Ribeiro (2019, p. 21) reforça que “reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo”, e, nesse sentido, nomear as práticas de racismo no espaço escolar é fundamental. Reduzir essas violências a casos genéricos de bullying, sem nomear sua motivação racial, contribui para o silenciamento e o adoecimento de crianças, jovens e adultos negros. Portanto, é preciso reconhecer, nomear e enfrentar essas práticas com intencionalidade pedagógica.

Para a efetivação da ERER, é necessário que os educadores conheçam profundamente a história das lutas dos movimentos sociais negros, valorizem a cultura afro-brasileira, difundam a literatura negra e as artes produzidas por sujeitos historicamente marginalizados. O silêncio e a omissão frente às questões raciais são cúmplices da violência simbólica e estrutural, como enfatiza Ribeiro (2019), e é a partir da visibilidade e do enfrentamento que se pode promover uma escola verdadeiramente inclusiva.

Compartilhamos, nesse percurso, a concepção de educação emancipadora proposta por Paulo Freire. Em sua “Pedagogia da Autonomia”, o autor afirma que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação” (Freire, 1998, p. 39), destacando ainda que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1998, p. 39-40). Dessa forma, a prática pedagógica antirracista requer a disposição para o enfrentamento das estruturas opressoras que perpassam o cotidiano escolar.

No processo de fortalecimento da identidade dos jovens negros, é fundamental trazer à tona a ontologia africana e suas contribuições civilizatórias, apresentando uma história ancestral e cultural que rompe com o eurocentrismo e reconfigura os sentidos de pertencimento. Como aponta Silva (2010), a apropriação desse universo cultural precisa atravessar todas as frentes da escola, mas também contar com o apoio da comunidade escolar – famílias, lideranças comunitárias e movimentos sociais –, pois a transformação não pode recair exclusivamente sobre a instituição escolar.

Nesse ponto, a perspectiva teórica decolonial contribui de forma decisiva. A decolonialidade propõe a ruptura com os paradigmas eurocentrados que estruturam a educação brasileira e questiona a colonialidade do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005; Mignolo, 2010). Ao não se restringir à crítica do colonialismo histórico, mas sim à permanência das hierarquias coloniais na produção de conhecimento e nas relações sociais, o pensamento decolonial aponta para a necessidade de construção de novos horizontes epistêmicos, a partir das experiências e saberes dos povos subalternizados. Isso inclui as práticas de resistência e insurgência das comunidades quilombolas, indígenas e afro-brasileiras, cujas trajetórias foram sistematicamente silenciadas.

Como salienta Santos (2018, p. 128), praticar a EREER “implica, primeiramente, em romper com o silêncio da escola para as questões étnico-raciais que envolvem a (in)visibilidade da violência de motivação étnica enfrentada cotidianamente pelos alunos(as) negro(as)”. Assim, o reconhecimento do racismo estrutural que permeia as instituições educativas é condição básica para a implementação de práticas verdadeiramente antirracistas e decoloniais.

Ao aproximar a EREER da perspectiva decolonial, reforça-se a urgência de superar o currículo monocultural e homogeneizante, abrindo espaço para a pluralidade de vozes, narrativas e epistemologias. A prática pedagógica antirracista, portanto, não é apenas um ato político, mas também uma ação epistemológica de ruptura, que exige do educador um compromisso ético com a justiça social e com a transformação da realidade. Somente a partir dessa compreensão ampliada, que articula a EREER com os fundamentos da decolonialidade, será possível construir uma educação verdadeiramente comprometida com a equidade racial, com a valorização das identidades negras e com o combate efetivo ao racismo, tanto em suas formas explícitas quanto nas suas manifestações sutis e institucionalizadas.

Diante do exposto, é possível afirmar que a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas na escola exige não apenas o cumprimento da Lei 10.639/2003, mas uma ruptura profunda com as estruturas coloniais que ainda organizam o currículo, as relações escolares e a produção do conhecimento. O diálogo entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a perspectiva decolonial revela que o combate ao racismo vai além da denúncia: implica a reconstrução de identidades, a valorização de saberes historicamente marginalizados e a ampliação do olhar pedagógico para acolher a diversidade. Somente a partir desse compromisso ético, político e epistêmico, será possível transformar a escola em um espaço de resistência, de pertencimento e de afirmação da humanidade negra, contribuindo para uma sociedade mais justa, equitativa e verdadeiramente democrática.

3 O SISTEMA DE ENSINO E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO: A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Nas últimas décadas, a educação escolar tem sido apontada como uma das principais ferramentas no enfrentamento das desigualdades sociorraciais que marcam a sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, ela é alvo de críticas contundentes por sua função historicamente reprodutora de estruturas sociais excludentes. A crença de que o espaço escolar é neutro e de que o processo de aprendizagem beneficia igualmente todos os grupos sociais ainda persiste no imaginário coletivo, sendo amplamente reforçada por diversos setores da sociedade e reproduzida em campanhas institucionais e propagandas governamentais.

Entretanto, como aponta Souza (2009), grande parte das práticas pedagógicas pouco contribui para a transformação da realidade das camadas populares e oprimidas, o que, no Brasil, inclui expressivamente a população negra. Segundo os indicadores sociais, os negros ainda compõem majoritariamente os estratos mais baixos e médios da sociedade, enfrentando desigualdades profundas nos campos da educação, saúde, saneamento, emprego e renda, entre outros. No ambiente escolar, ações que buscam valorizar a identidade negra e combater o racismo institucional costumam partir de iniciativas isoladas de alguns professores comprometidos e acabam se restringindo, na maioria das vezes, a abordagens superficiais e folclorizadas da cultura afro-brasileira. Como observa Souza (2009, p. 7), “as manifestações culturais, políticas e econômicas dos povos africanos e afro-brasileiros, com contribuições mais significantes para uma sociedade moderna, não são consideradas”.

3.1 A cultura do silêncio e o racismo estrutural na escola

Nesse contexto, é pertinente recorrer à crítica de Paulo Freire (1976), ao denunciar a perpetuação de uma “cultura do silêncio” promovida pela educação tradicional. Tal cultura representa o silenciamento sistemático dos grupos oprimidos, cuja voz é negada, cujas manifestações são reprimidas e cujas presenças são excluídas dos espaços de decisão e construção de saberes. Para Freire, esse processo de emudecimento é funcional à manutenção da dominação, pois impede que os sujeitos oprimidos compreendam criticamente sua realidade e se coloquem como protagonistas de sua própria história.

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser (Freire, 1976, p. 49).

Essa cultura do silêncio, ao suprimir vozes e negar o protagonismo dos grupos historicamente oprimidos, contribui para a manutenção de um sistema desigual que naturaliza a exclusão. Quando aplicada ao contexto das relações étnico-raciais, essa lógica se revela ainda mais perversa, pois colabora para a invisibilização da população negra e de suas contribuições históricas, culturais e sociais. É nesse ponto que o racismo, enquanto estrutura que organiza e hierarquiza vidas, manifesta-se de forma explícita e sutil no cotidiano escolar, reforçando desigualdades, restringindo oportunidades e negando identidades. A compreensão da escola como espaço atravessado pelo racismo é, portanto, fundamental para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a justiça social e a equidade racial.

Conforme as reflexões de Cavaleiro (2005), o silenciamento configura-se como uma construção negativa que impede transformações fundamentadas em princípios éticos, na valorização dos direitos humanos, da justiça e da solidariedade. Nesse sentido, a discussão sobre uma educação plural e antirracista não apenas viabiliza a consolidação de uma ética pautada na diversidade dentro do ambiente escolar, como também reconhece que conhecer, compreender, respeitar e integrar são dimensões fundamentais da herança cultural e histórica do povo negro no Brasil.

A valorização das identidades individuais contribui para o fortalecimento de uma identidade coletiva, promovendo um esforço genuíno em direção a uma sociedade mais justa para todos os brasileiros, sejam eles pretos ou pardos.

A escola, nesse contexto, assume um papel estratégico e transformador. Ela é uma das instituições fundamentais com potencial para desconstruir visões estereotipadas e contribuir de forma decisiva para a redução das desigualdades sociais, especialmente quando incorpora a perspectiva étnico-racial em seu projeto pedagógico. Ao romper com práticas historicamente excludentes e silenciadoras, a escola torna-se um espaço de resistência, reflexão e mudança.

Mais do que mediar conteúdos, a instituição educacional molda consciências, atitudes e valores. Ao acolher e valorizar as múltiplas culturas,

histórias e experiências que compõem o tecido social brasileiro, ela se transforma em um ambiente fértil para a construção de uma cidadania crítica, consciente e comprometida com a equidade. Assim, a escola não apenas educa: ela forma sujeitos ativos na luta por justiça social e pelo reconhecimento da diversidade como um valor essencial à democracia.

Diante desse cenário, é fundamental compreender que a escola não está isenta das dinâmicas do racismo estrutural que atravessam a sociedade. Ao contrário, ela muitas vezes atua como um dos principais espaços de sua reprodução simbólica e institucional. As práticas pedagógicas, o currículo, a formação docente e as relações interpessoais no ambiente escolar podem, consciente ou inconscientemente, reforçar estereótipos, silenciar identidades negras e legitimar a exclusão de saberes afro-brasileiros. Assim, a escola precisa ser problematizada não apenas como um local de ensino, mas como um campo de disputa onde se confrontam projetos de sociedade: de um lado, a manutenção das hierarquias raciais; de outro, a construção de uma educação verdadeiramente antirracista, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial como parte constitutiva do processo educativo.

O racismo, enquanto estrutura enraizada na sociedade brasileira, também se manifesta de forma evidente no ambiente escolar. Diante disso, torna-se urgente pensar estratégias de enfrentamento por meio de práticas pedagógicas que possam ser desenvolvidas nas aulas de história no ensino básico, visando à construção de uma educação antirracista. Para tanto, é necessário compreender como a imagem negativa da população negra foi historicamente construída no Brasil, bem como analisar criticamente os impactos do racismo no cotidiano escolar. Essa análise deve estar atrelada à desconstrução de uma visão eurocêntrica da história, por meio do estudo da África e dos africanos sob uma perspectiva que reconheça a riqueza e a complexidade de suas culturas e contribuições (Oliva, 2003).

As questões étnico-raciais estão presentes no contexto escolar e se manifestam por meio de atitudes preconceituosas e discriminatórias que afetam, sobretudo, estudantes negros e pardos (Oliva, 2003). Esses comportamentos reforçam desigualdades históricas e produzem marcas emocionais e sociais nos sujeitos que os vivenciam. É nesse cenário que se evidencia a importância de incluir, no currículo escolar, a temática da diversidade cultural, destacando as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira. Tal

abordagem contribui para o reconhecimento das identidades negras e para a valorização das diferenças étnico-raciais, promovendo o respeito à pluralidade presente tanto na escola quanto na sociedade como um todo.

No entanto, para que essa proposta pedagógica seja efetiva, é necessário que conceitos como preconceito, discriminação e racismo sejam compreendidos em sua complexidade. O preconceito pode ser definido como uma atitude negativa direcionada a uma pessoa ou grupo, baseada em julgamentos prévios e numa lógica de comparação social que posiciona o grupo do sujeito preconceituoso como superior (Andrade; Sousa, 2014). Essa lógica gera a aversão ao que é diferente do modelo hegemônico e dominante, sustentando uma estrutura ideológica que inferioriza os corpos, saberes e culturas que fogem ao padrão normativo (Almeida, 2020).

Segundo o dicionário Michaelis (2021), entende-se por racismo como:

- 1 Teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias);
- 2 Doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras;
- 3 Preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior;
- 4 Atitude hostil em relação a certas categorias de indivíduos.

Portanto, o racismo se origina de construções preconceituosas e da tentativa histórica de dominação de um grupo sobre outro, resultando em processos de discriminação que promovem a segregação e a exclusão social. Trata-se de um fenômeno que não se limita a atitudes individuais, mas que opera de forma ampla e sistemática nas estruturas sociais. Para Silvio Almeida (2020), o racismo é sempre estrutural, pois está profundamente enraizado na organização política, econômica e institucional da sociedade. Ele não é um desvio ou exceção, mas um elemento constitutivo das relações sociais, moldando acessos a direitos, oportunidades e reconhecimentos de forma desigual, especialmente em relação à população negra. Para o autor:

[...] racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2020, p. 32).

3.2 Conceitos e manifestações do racismo na educação

Na obra de Silvio Almeida (2020), os conceitos de preconceito racial e discriminação racial são apresentados como inter-relacionados, mas distintos em relação à noção de racismo. O preconceito racial refere-se à construção de valores negativos e generalizações baseadas em estereótipos atribuídos a determinados grupos raciais, o que frequentemente resulta em atitudes e comportamentos discriminatórios. Já a discriminação racial se manifesta como o tratamento desigual ou injusto direcionado a indivíduos pertencentes a grupos racialmente identificados. Nas palavras do autor, trata-se de “[...] tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (Almeida, 2020, p. 32). Esses conceitos, embora distintos, são partes constitutivas do funcionamento do racismo, que estrutura as relações sociais e institucionais em nossa sociedade.

A expansão teórica do racismo deu-se em meados do século XIX, a partir das interpretações equivocadas e abusivas das teorias evolucionistas de Charles Darwin. Foi feita uma hierarquização das diferenças de ordem física que se constata entre os seres humanos, transformando-as em desigualdades, em marcas de superioridade para uns/mas (fenótipo branco/europeu) e de inferioridade para outros/as (negro/africano) (Cavalleiro, 2001, p. 76).

No século XIX, o conceito de raça ganhou destaque e passou a ser amplamente utilizado para classificar grupos humanos com base em características biológicas, consideradas determinantes para estabelecer a superioridade de uma raça sobre as demais. Essa perspectiva ignorava fatores sociais, históricos e o contexto em que os indivíduos estavam inseridos, assim como o livre-arbítrio e a capacidade do ser humano para seu desenvolvimento intelectual. Conforme destaca Schwarcz (1968, p. 29), “o termo raça foi introduzido na literatura especializada no início do século XIX, por George Cuvier, inaugurando a ideia da existência de diferenças físicas permanentes entre diversos grupos humanos”.

Já no século XX, essas concepções racistas se consolidaram, moldando os padrões estéticos e sociais que definiriam o ideal de beleza: um sujeito com pele clara, cabelos lisos, olhos azuis e nariz fino. É importante destacar que essa lógica cultural persiste até os dias atuais, influenciando a percepção social e reforçando a ideia de que aqueles que apresentam tais características seriam naturalmente mais belos, inteligentes e superiores (Schwarcz, 1968; Andrade; Sousa, 2014).

Essas construções sociais e históricas sobre raça e beleza se refletem nas relações cotidianas e nas práticas escolares, reforçando padrões excludentes que perpetuam desigualdades e impactos negativos na autoestima e na identidade das pessoas negras. Compreender esses processos é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam a desconstrução do racismo estrutural.

3.3 Desafios e propostas para uma educação antirracista

O enfrentamento do racismo deve ser um compromisso permanente e cotidiano de todas as instituições educacionais. É essencial compreender que a cultura afro-brasileira não pode ser reduzida a um recorte temporal ou a datas comemorativas específicas. Ao contrário, ela precisa ser incorporada de forma contínua, orgânica e transversal à vida escolar ao longo de todo o ano letivo.

Essa integração vai além da inclusão formal de conteúdos nos currículos. Requer a criação e o fortalecimento de espaços de diálogo, escuta e reflexão, bem como ações pedagógicas que valorizem efetivamente as contribuições históricas, culturais, sociais e estéticas da população negra em todas as dimensões do ambiente escolar.

Ao reconhecer a centralidade da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional e na construção da cidadania, a escola amplia a compreensão da diversidade cultural do país e promove uma educação verdadeiramente inclusiva, crítica e comprometida com a equidade racial.

Nesse sentido, este trabalho se insere como uma prática insurgente, pautada nas experiências decoloniais da comunidade negra, buscando forçar novas tessituras no ambiente escolar e valorizar as diferenças e diversidades presentes. A perspectiva negra torna-se, assim, imprescindível para compreender as dinâmicas de exclusão e resistência presentes no território de Ceará-Mirim, município marcado historicamente pela presença negra, pelas desigualdades estruturais herdadas do ciclo da cana-de-açúcar e pela luta por reconhecimento e pertencimento. Nesse cenário, a valorização da herança afro-brasileira e a promoção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial se configuram como estratégias fundamentais para transformar a escola em um espaço de afirmação identitária e justiça social.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, desenvolvida na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, localizada no distrito rural de Capela. A escolha dessa unidade escolar, situada em uma comunidade majoritariamente negra, reflete o compromisso com uma educação que reconheça os saberes do território, enfrente o racismo estrutural e fortaleça ações pedagógicas antirracistas e decoloniais em diálogo com as vivências e memórias da população local.

Figura 1 – Mapa do RN com a localização de Ceará-Mirim



Fonte: WIKIMEDIA COMMONS. *Brazil Rio Grande do Norte Ceará-Mirim location map*. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brazil_Rio_Grande_do_Norte_Ceará-Mirim_location_map.svg. Acesso em: 27 jul. 2025.

Ceará-Mirim, município situado na região metropolitana de Natal, no Rio Grande do Norte, possui uma história profundamente marcada pelo ciclo da cana-de-açúcar, que foi a base econômica da região durante o período colonial e imperial. Esse ciclo esteve diretamente ligado à exploração do trabalho escravo africano e afrodescendente, cujas raízes culturais, sociais e religiosas permanecem vivas na comunidade negra local até os dias atuais. Apesar das importantes contribuições dessa população para a formação histórica e cultural do município, a comunidade negra em Ceará-Mirim ainda enfrenta os efeitos do racismo estrutural, refletidos em desigualdades no acesso à educação, ao mercado de trabalho e na valorização de suas identidades.

Figura 2 – Mapa de Ceará-Mirim e municípios limítrofes



Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cear%C3%A1-Mirim_RN.svg. Acesso em: 27 jul. 2025.

O distrito de Capela, localizado na zona rural do município de Ceará-Mirim, Rio Grande do Norte, guarda raízes históricas profundas que remontam ao período colonial, especialmente ao ciclo da cana-de-açúcar, que moldou sua organização territorial, social e econômica. Com forte presença da religiosidade popular e de manifestações culturais tradicionais, Capela é também um espaço marcado por desigualdades sociais que se expressam na infraestrutura precária, no difícil acesso a políticas públicas e nas limitações no campo educacional.

Figura 3 – Mapa de Ceará-Mirim com a localização de Capela



Fonte: Mapa elaborado por Ranielle Oliveira de Araújo Marques. Localização do distrito de Capela no município de Ceará-Mirim/RN. 2025. Mapa digital.

Figura 4 – Rio Água azul presente em Capela, que é afluente do Rio Ceará-Mirim



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, localizada no distrito de Capela, zona rural do município de Ceará-Mirim/RN, é compreendida aqui como um espaço estratégico para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais. Inserida em uma comunidade de maioria negra, a escola assume um papel fundamental na valorização das identidades étnico-raciais dos estudantes e no enfrentamento das práticas discriminatórias naturalizadas no cotidiano escolar. Assim, a escola torna-se lugar de resistência e construção de subjetividades negras, conforme defendem autores como Paulo Freire (1976), Nilma Lino Gomes (2005) e Silvio Almeida (2020), cujas reflexões fundamentam o compromisso ético-político com a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais que valorize a ancestralidade, a memória e os direitos da população negra. Este trabalho, portanto, parte da vivência docente nesse território para propor caminhos possíveis de uma prática educativa engajada com a equidade racial e a justiça social.

Figura 5 – Frente da Escola Municipal Alcides Câmara de Souza



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Nosso intuito, para este trabalho, não é discutir se o sistema educacional vigente é ou não o mais adequado, até porque acreditamos que o sistema escolar brasileiro como um todo precisa ser repensado, no sentido de valorizar a pluralidade sociorracial presente em seu cotidiano. O que nos propomos é refletir sobre formas

de evidenciar a diversidade humana e as contribuições da população negra na sociedade, assim como as vivências e subjetividades dos educandos e educandas negras presentes na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, aproveitando o ensejo da própria LDBEN, que rege as práticas pedagógicas escolares, e em particular a Lei 10.639/2003. Dito isso, destacamos alguns aspectos da estrutura pedagógica escolar que consideramos relevantes para nossa pesquisa.

A Escola Municipal Alcides Câmara de Souza é uma instituição de ensino vinculada à rede pública municipal, que atende a comunidade local oferecendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em turno matutino e vespertino. A história da escola está registrada em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), que destaca a trajetória da instituição desde sua criação, buscando atender os estudantes da comunidade, com uma proposta pedagógica voltada para a valorização da diversidade cultural e socioeconômica da região.

Desde sua fundação, a escola tem buscado promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos educandos, oferecendo projetos e programas voltados para a melhoria do ensino e o fortalecimento do vínculo com a comunidade escolar. Entre as iniciativas anteriores à atual proposta pedagógica, destacam-se ações como a implantação do Grêmio Estudantil, que visa incentivar o protagonismo juvenil e a participação ativa dos estudantes na vida escolar.

Na década de 1960, a escola funcionava em dois espaços distintos: um deles cedido pelo Governo do Estado, e o outro, gentilmente disponibilizado pelo senhor Alcides Câmara de Souza, proprietário de uma casa de farinha na região. Nessa época, a instituição atendia alunos do 1^a ao 4^a anos do ensino fundamental.

Com o passar dos anos e o consequente crescimento da população, a demanda por vagas escolares aumentou significativamente. Os espaços improvisados já não comportavam o número de alunos, tornando necessária a construção de um novo prédio.

Em 1978, foi erguida uma nova estrutura, adequada para acolher as crianças em idade escolar tanto da comunidade local quanto de localidades vizinhas. Em reconhecimento à importante contribuição do senhor Alcides Câmara de Souza, que doou o terreno para a construção da escola, o novo prédio recebeu seu nome como forma de homenagem.

Alcides Câmara de Souza nasceu em Capela, no dia 18 de julho de 1907, filho de Joaquim Varela de Souza e Maria Câmara de Souza. Aos 18 anos, sua

família mudou-se para Ceará-Mirim, mas ele permaneceu em Capela, onde trabalhou com agricultura e pecuária. Foi vereador no município por três mandatos, período em que apresentou projetos voltados ao desenvolvimento local. Em 1978, o terreno por ele doado foi utilizado para a construção de um novo prédio escolar, que recebeu seu nome como forma de homenagem por essa contribuição.

A escola passou a atender alunos da comunidade e de localidades vizinhas, oferecendo o ensino de 1º grau (atualmente ensino fundamental anos iniciais) nos turnos matutino, intermediário e vespertino.

No ano de 2001, diante do aumento da população jovem entre 12 e 16 anos, foi implantado gradualmente o ensino fundamental anos finais, com turmas de 5ª e 6ª anos no turno noturno. Nessa fase, a escola atendia estudantes de Capela e das comunidades de Matas e Mineiros. A estrutura da escola, à época, incluía quatro salas de aula, uma cozinha, um depósito para a merenda escolar, dois banheiros para uso dos alunos e uma secretaria que também funcionava como sala dos professores e da direção. Em 2002, a escola passou por uma reforma com ampliação de sua estrutura física, incorporando novos espaços e melhorando as condições de atendimento à comunidade escolar (PPP, 2023).

A Escola Municipal Alcides Câmara de Souza tem como finalidade oferecer uma educação de qualidade, garantindo ao educando uma formação básica essencial para o exercício pleno da cidadania, além de proporcionar meios para seu desenvolvimento no trabalho e em estudos posteriores. O processo educativo é conduzido em um ambiente que valoriza a criatividade, a inovação e o respeito mútuo.

As práticas pedagógicas da escola estão alinhadas com os principais documentos orientadores da educação nacional e local, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte, bem como demais legislações federais, estaduais e municipais.

A escola oferece ensino regular, abrangendo da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. As aulas são distribuídas em dois turnos: no turno vespertino, funcionam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), das 13h às 17h30; no turno matutino, ocorrem as aulas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), das 7h às 11h30.

O público atendido pela escola é majoritariamente composto por filhos de trabalhadores da agricultura, da construção civil, do serviço público, de fábricas têxteis, entre outras ocupações. A maioria dos alunos reside na comunidade de Capela, enquanto outros vêm de assentamentos e comunidades vizinhas, como Diamante, Santa Rita e o Assentamento Kaxangá. Um número significativo desses estudantes é atendido por programas sociais do Governo Federal, o que reforça o papel da escola na promoção da equidade e da inclusão social na região (PPP, 2023).

A perspectiva de currículo adotada na escola prioriza o processo de aprendizagem e compreende o conhecimento como algo dinâmico, provisório e em constante construção. Estimula-se o pensamento crítico dos estudantes por meio da problematização dos saberes, valorizando o legado científico, cultural e artístico presente nas práticas educativas. O conhecimento, nesse contexto, é compreendido como um instrumento de emancipação que deve ser aplicado na leitura e na intervenção das realidades diversas e complexas em que os alunos estão inseridos.

O currículo é entendido como um conjunto articulado de vivências e experiências que permite aos estudantes mobilizar e ampliar seus saberes em torno de objetos de conhecimento relevantes para o desenvolvimento de competências e habilidades. Essas competências são fundamentais para a resolução de problemas do cotidiano, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania (PPP, 2023).

Com o objetivo de garantir uma educação de qualidade, a escola desenvolve diversos projetos e programas pedagógicos que integram os conteúdos curriculares a práticas educativas dinâmicas, fazendo uso de recursos didáticos que facilitam a aprendizagem. Dentre as iniciativas, destacam-se: Projeto Institucional de Leitura, Cultura do Município, Combate à Dengue, Escola Sustentável, Literatura no Meio do Povo, Leitura Itinerante, Capecolia, Halloween, Festa da Família, Gincana Estudantil, Projeto Junino, Celebração da Páscoa, Folclore, Conferência nas Escolas, Tarde de Autógrafos, Aluno Nota 10, Conselho de Classe, Aula da Saudade (9º ano), Oficinas Educativas com Alunos e Professores, Soletrando, Prêmio de Incentivo à Leitura, Palestras, Escola Nota 10, Programa Saúde na Escola (PSE), Projeto Natalino (PPP, 2023).

Entretanto, mesmo com esse conjunto de ações, observa-se a ausência de uma abordagem clara e intencional voltada para a educação antirracista, um aspecto

fundamental em um país marcado por profundas desigualdades étnico-raciais. A escola, como espaço de formação humana, não pode se omitir diante das violências simbólicas e estruturais que afetam cotidianamente os estudantes negros, indígenas e de outras minorias. A educação antirracista deve estar presente de forma transversal no currículo, nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e nos projetos escolares, garantindo o respeito à diversidade, o combate aos preconceitos e a valorização das identidades.

Incluir intencionalmente a perspectiva antirracista no projeto pedagógico é um passo essencial para que a escola cumpra seu papel social de formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social. Sem isso, corre-se o risco de perpetuar silêncios, invisibilidades e exclusões históricas que negam o direito pleno à educação para todos.

Embora os documentos oficiais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), indiquem uma proposta pedagógica inspirada na concepção libertadora de Paulo Freire, observa-se, no cotidiano escolar, a predominância de práticas educacionais de caráter tradicionalista.

Tais práticas se expressam na centralização do processo de ensino, na rigidez disciplinar, na organização hierarquizada das relações pedagógicas e na valorização de metodologias transmissivas, nas quais o professor ocupa o lugar de detentor do saber e o estudante assume uma posição majoritariamente passiva. Esse modelo é reforçado, em grande medida, pela verticalização das orientações advindas da Secretaria de Educação, que estabelece diretrizes curriculares e avaliativas de forma padronizada, limitando a autonomia docente e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, destaca-se a centralidade do modelo cartesiano de avaliação, baseado na fragmentação dos conteúdos, na mensuração do desempenho por meio de provas padronizadas e na ênfase em resultados quantitativos, em detrimento de processos formativos mais amplos. Tal lógica avaliativa contribui para a manutenção de uma educação bancária, conforme criticada por Freire, na qual o conhecimento é concebido como algo a ser depositado nos estudantes, reforçando relações de poder assimétricas e desconsiderando os saberes, as experiências e os contextos socioculturais dos sujeitos (FREIRE, 1979).

Essa contradição entre o discurso institucional e a prática pedagógica evidencia os desafios enfrentados pela escola para efetivar uma educação verdadeiramente emancipadora, capaz de romper com modelos tradicionais e dialogar com a realidade concreta de sua comunidade escolar.

Apesar de afirmar compromisso com uma abordagem libertadora, o próprio documento escolar reconhece que a metodologia de ensino adotada permanece vinculada a práticas tradicionais, evidenciando um distanciamento entre o discurso pedagógico e a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Para Freire (1979), não existe neutralidade no processo educativo, toda prática pedagógica está carregada de intencionalidade política. Nesse sentido, adotar uma metodologia conservadora pode dificultar a construção do pensamento crítico e a formação de sujeitos autônomos.

É fundamental, portanto, que a escola, ao se propor a seguir uma pedagogia libertadora, reavalie suas práticas e estrutura, garantindo que o espaço escolar se torne verdadeiramente participativo, dialógico e emancipador, conforme propõe a perspectiva freireana.

No contexto educacional, partindo da concepção da pedagogia crítica, Paulo Freire acredita na capacidade tanto do educador quanto do educando de desenvolver uma compreensão crítica e consciente da realidade. Segundo ele, o maior problema da educação escolar é a transmissão de um conhecimento que tem levado o educando a uma “consciência ingênua” (Freire, 1979), caracterizada pelo comodismo e pela conformação com a realidade como se essa fosse estática e imutável. Para Freire, somente por meio do pensamento crítico, o educando poderá avançar da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”.

Alguns temas ainda são considerados tabus ou tratados com superficialidade dentro das escolas. Debater, por exemplo, o racismo enquanto parte estrutural da sociedade e das instituições, incluindo o ambiente escolar, torna-se desafiador num contexto no qual predominam a ideia de meritocracia e um currículo eurocêntrico como base principal. Essa realidade evidencia resistências à discussão do tema e a negação da existência do racismo para além do âmbito individual. Sodré (2012) destaca que o sistema escolar, enquanto espaço de socialização do conhecimento científico ocidental, carrega uma “cor de pele cultural” branca, validada como superior.

O documento que rege a escola, o Projeto Político-Pedagógico da escola pode ser considerado satisfatório no sentido de apoiar práticas educacionais promissoras, pois foi elaborado com base na legislação educacional vigente, incluindo a LDBEN, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, a Proposta Curricular do Estado do Rio Grande do Norte e a BNCC. Além disso, a escola mantém um alinhamento ao Cristianismo, o que se manifesta claramente em suas atividades coletivas e processos formativos.

No que diz respeito às relações étnico-raciais, o Projeto Político-Pedagógico da escola de 2023 não apresenta, em sua redação, referência explícita à Lei 11.645/2008, que juntamente com a Lei 10.639/2003 alterou o artigo 26-A da LDBEN, tornando obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo oficial. Ainda que o documento reconheça a importância da diversidade e proponha “utilizar procedimentos diversificados de aprendizagem, estabelecer relações com os pais e a comunidade, elaborar e executar projetos, promover momentos de reflexão, estudos e socialização sobre as especificidades das diversas áreas que envolvem tais conhecimentos”, essas diretrizes permanecem genéricas e pouco articuladas a uma prática pedagógica antirracista efetiva.

As atividades escolares relacionadas ao tema das relações étnico-raciais têm sido direcionadas, de forma pontual. No entanto, não há uma proposta de trabalho interdisciplinar que envolva todas as áreas do conhecimento, projeto coletivo que articule essa discussão de maneira integrada no âmbito de toda a escola. Dessa forma, a abordagem do tema fica limitada à iniciativa individual de alguns professores.

Como professora de história da instituição, propus desenvolver o Projeto KibuKo com a participação de alguns professores. O projeto utiliza-se de metodologias que contemplam o debate sobre relações étnico-raciais com todas as turmas sob minha responsabilidade (6º aos 9º anos). As ações foram realizadas ao longo deste ano letivo e coincidiram com o período da minha pesquisa de mestrado. Por esse motivo, esta análise se concentra nos resultados obtidos com as turmas do 9º ano.

Mais do que uma avaliação voltada à obtenção de notas, o foco do trabalho foi despertar o interesse dos estudantes pela temática, estimular a reflexão sobre o racismo enquanto estrutura social, valorizar os saberes da África, dos africanos, dos afro-brasileiros no Brasil e, sobretudo, contribuir para que os alunos

compreendessem os negros não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos históricos, vivos e ativos na sociedade, na história e no ambiente escolar. Mais adiante, apresento algumas considerações sobre os desafios e possibilidades da educação para as relações étnico-raciais no ensino escolar, a partir dessa experiência.

Dando continuidade à reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais, é importante destacar que a escola realiza atividades alusivas ao 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, como parte de sua programação anual. Essas ações, geralmente concentradas em apresentações culturais, palestras e exposições, buscam valorizar a cultura afro-brasileira e promover momentos de reflexão sobre o racismo e a história da população negra no Brasil. No entanto, percebe-se que, embora a data seja lembrada e celebrada, o trabalho ainda ocorre de forma pontual e desvinculada de um projeto pedagógico contínuo e interdisciplinar. A abordagem restrita ao calendário comemorativo reforça a necessidade de ampliar o compromisso institucional com a temática, integrando-a de forma mais consistente ao currículo e às práticas pedagógicas cotidianas, para que se consolide como parte efetiva da formação crítica dos estudantes.

O 20 de novembro, reconhecido nacionalmente como o Dia da Consciência Negra, consolidou-se como uma data fundamental no calendário político, social e educacional brasileiro. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco decisivo ao tornar obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, conferindo centralidade à discussão das relações étnico-raciais no âmbito da Educação Básica.

Nesse sentido, a data ultrapassa o caráter comemorativo, assumindo um significado pedagógico e político ao evocar a memória da resistência negra e reafirmar a luta histórica por reconhecimento, justiça e igualdade racial. Ao homenagear Zumbi dos Palmares, liderança emblemática do maior quilombo da história colonial brasileira, o 20 de novembro contribui para a ressignificação das narrativas históricas tradicionalmente silenciadas ou marginalizadas nos currículos escolares.

Entretanto, é fundamental destacar que o 20 de novembro não emerge como uma iniciativa estatal, mas como fruto da mobilização e da ação política do

movimento negro brasileiro. Conforme destaca Oliveira Silveira (2003), foi o Grupo Palmares, fundado em Porto Alegre em 1971, que propôs a data como símbolo de resistência, reflexão crítica e valorização da história negra no Brasil. Posteriormente, essa proposição foi aprofundada e amplamente difundida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, que consolidou o 20 de novembro como referência nacional de luta antirracista.

A escolha da data da morte de Zumbi, em 1695, expressa a compreensão de que a experiência do Quilombo dos Palmares representa um projeto político de resistência coletiva, organização social e afirmação identitária muito mais potente do que a narrativa oficial associada ao 13 de maio, frequentemente marcada por uma leitura conciliatória da abolição e pelo apagamento do protagonismo negro. Essa perspectiva crítica ajuda a compreender, inclusive, a escolha do nome do Grupo Palmares, diretamente vinculado à memória de resistência quilombola.

[...] devido às considerações de que Palmares parecia ser a passagem mais marcante na história do negro no Brasil ao representar todo um século de luta e liberdade conquistada e sendo também um contraponto à "liberdade" doada no treze de maio de 1888 (SILVEIRA *apud* GONÇALVES; SILVÉRIO, 2003, p. 26).

Esse processo histórico de reivindicação e reconhecimento institucional alcança um novo patamar com a promulgação da Lei nº 14.759/2023, que institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra como feriado nacional. A oficialização do feriado representa não apenas o reconhecimento formal da importância histórica e simbólica da data, mas também o resultado de décadas de luta do movimento negro por visibilidade, reparação e justiça histórica. No campo educacional, a transformação do 20 de novembro em feriado nacional reforça seu caráter pedagógico, ao ampliar o debate público sobre o racismo estrutural, a contribuição dos povos negros para a formação da sociedade brasileira e a necessidade de práticas educativas comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais, em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes de implementação.

Portanto, mais do que uma comemoração simbólica, o 20 de novembro deve ser compreendido como um momento pedagógico estratégico, que convida a escola e a sociedade a reconhecerem o protagonismo negro na história do Brasil,

enfrentarem o racismo estrutural e promoverem uma educação comprometida com a equidade racial. Incorporar essa data ao currículo vai além de eventos pontuais: exige formação docente, ações contínuas e revisão das práticas pedagógicas, para que o combate às desigualdades raciais se torne parte permanente do projeto educativo escolar.

Mais adiante, o 20 de novembro seria oficialmente reconhecido como o Dia da Consciência Negra, por meio da Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, que instituiu a data no calendário nacional. Embora esteja presente nas diretrizes da educação básica e figure como uma das festividades obrigatórias do calendário escolar, ainda são muitas as escolas que negligenciam seu verdadeiro significado e potencial educativo. Em muitos contextos, a data é tratada de forma superficial, limitada a apresentações culturais esporádicas ou abordagens folclorizadas, que pouco dialogam com a realidade cotidiana dos estudantes negros ou com os desafios impostos pelo racismo estrutural.

É fundamental compreender que o Dia da Consciência Negra não deve ser reduzido a um evento comemorativo, mas sim reconhecido como um momento de culminância de um trabalho pedagógico contínuo, desenvolvido ao longo de todo o ano letivo. Trata-se de uma oportunidade essencial para fortalecer um processo de ensino que valorize o conhecimento histórico, social e cultural dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, promovendo a construção de identidades positivas, a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar.

A escola, como espaço de formação humana e social, tem o dever de criar condições para que seus estudantes não apenas conheçam, mas reconheçam os sujeitos negros como protagonistas da história e da sociedade brasileira. Isso implica investir em práticas educativas que vão além do cumprimento formal da lei, adotando uma postura crítica, interdisciplinar e transformadora. O 20 de novembro deve, portanto, servir como um chamado à reflexão, ao debate e à ação, convidando toda a comunidade escolar a repensar suas práticas e comprometer-se com uma educação antirracista, plural e emancipadora.

Refletir sobre o currículo, à luz da importância do 20 de novembro e das demandas por uma educação antirracista, implica reconhecer que o currículo tradicional, muitas vezes eurocentrado, silencia ou marginaliza as vozes e os saberes dos povos negros. A ausência, ou a presença fragmentada e estereotipada,

dessas narrativas contribui para a manutenção de uma visão única e excludente da história e da cultura brasileiras. Um currículo verdadeiramente comprometido com a diversidade precisa ir além da simples inserção de conteúdos pontuais; ele deve ser construído a partir de uma perspectiva crítica, que valorize diferentes matrizes civilizatórias, promova o respeito às identidades étnico-raciais e estimule a construção de uma consciência histórica plural. Isso exige formação continuada dos professores, revisão de materiais didáticos, intencionalidade pedagógica e, sobretudo, vontade política da gestão escolar, para que o conhecimento produzido na escola seja, de fato, representativo, transformador e inclusivo.

Ao considerarmos a construção do currículo escolar, é fundamental compreender que ele nunca foi neutro, ao contrário, sempre esteve vinculado aos interesses e projetos políticos, sociais e culturais, tanto em nível nacional quanto internacional. Nesse sentido, o currículo se configura como um instrumento de controle social, por meio do qual determinados saberes, valores e comportamentos são legitimados em detrimento de outros. Os conteúdos curriculares, portanto, não são universais nem imparciais, eles refletem e reproduzem as identidades, experiências e interesses de grupos sociais específicos, frequentemente associados às estruturas de poder hegemônicas.

A padronização dos conteúdos e a forma como são organizados expressam um esforço deliberado de consolidar determinadas "verdades" como absolutas e inquestionáveis, excluindo ou silenciando outras formas de conhecimento. Como destaca Silva (2010), o currículo é uma relação de poder, pois está diretamente ligado à escolha do que será ensinado e, por consequência, do que será considerado legítimo e válido dentro do espaço escolar. Assim, a centralidade de uma única matriz cultural, geralmente, eurocêntrica e ocidental, não passa despercebida pelos educandos, que sentem, muitas vezes de forma implícita, a ausência de representatividade e a negação de suas próprias histórias e identidades no processo educativo. Essa compreensão crítica do currículo exige, portanto, uma revisão constante das práticas pedagógicas, com vistas à construção de um espaço mais democrático, plural e inclusivo de produção e circulação do conhecimento.

O currículo escolar, enquanto instrumento que organiza e orienta o processo de ensino e aprendizagem, desempenha um papel fundamental na construção das identidades e na formação das percepções dos estudantes sobre a sociedade e suas diversidades. No entanto, como já destacado, muitos currículos ainda são

marcados por uma matriz eurocêntrica que limita a presença e o reconhecimento das culturas afro-brasileira e indígena, contribuindo para a manutenção de desigualdades e invisibilização dessas populações. Nesse contexto, iniciativas como o Projeto Kibuko ganham uma importância crucial, pois buscam integrar ao cotidiano escolar ações que valorizam a cultura negra e promovem o combate ao racismo.

O Projeto Kibuko, ao fomentar a cultura afro-brasileira e promover a consciência étnico-racial entre os alunos, atua de forma complementar e transformadora em relação ao currículo tradicional. Ele fortalece a identidade dos estudantes negros e sensibiliza toda a comunidade escolar para a importância do respeito à diversidade, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e democrático. Assim, o projeto não apenas amplia o conteúdo curricular, mas também proporciona uma reflexão crítica sobre os processos históricos e sociais que moldaram a realidade brasileira, enriquecendo o aprendizado e fomentando a valorização das raízes culturais afro-brasileiras.

Ao articular-se com o currículo, o Projeto Kibuko ajuda a romper com a homogeneidade cultural e a invisibilidade das populações negras na escola, alinhando-se à necessidade de uma educação que reconheça a pluralidade étnico-racial como um valor central. Essa articulação é fundamental para formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a promoção da igualdade e da justiça social. Dessa forma, o projeto se apresenta como um importante instrumento pedagógico para efetivar uma educação antirracista, capaz de transformar não apenas a sala de aula, mas toda a dinâmica da comunidade escolar.

Diante da importância de articular o currículo escolar com práticas que promovam a valorização da cultura negra e o combate ao racismo, o próximo capítulo se dedica a apresentar detalhadamente a proposta pedagógica do Projeto Kibuko. Serão descritas as ações desenvolvidas com os estudantes, que transcenderam o ensino teórico e envolveram experiências vivenciais, reflexões críticas e produções colaborativas. Entre esses resultados, destaca-se a construção do caderno didático, um produto pedagógico que sintetiza o aprendizado e o engajamento dos alunos, e que será entregue no ProfHistória como uma contribuição concreta para o fortalecimento da educação étnico-racial. Essa etapa evidencia o compromisso do projeto com uma educação transformadora, capaz de promover conhecimento, identidade e inclusão social.

4 VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS: CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS

Nesse capítulo é apresentada e analisada a experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Projeto “Kibuko: Consciência de Mim!”, realizado na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, situada em Ceará-Mirim/RN. A proposta, direcionada aos(às) estudantes do 9º ano do ensino fundamental, teve como eixo central a valorização da identidade étnico-racial negra, buscando fomentar o reconhecimento das raízes históricas e culturais afro-brasileiras e africanas no cotidiano escolar.

4.1 A Desconstrução do Racismo Estrutural e Epistêmico

As atividades descritas neste capítulo foram concebidas de forma a articular teoria e prática, contemplando dinâmicas, debates, produções artísticas e reflexões coletivas que estimularam a consciência crítica e o protagonismo estudantil. Mais do que ações pontuais, as práticas pedagógicas implementadas visaram à construção de um ambiente escolar mais inclusivo, plural e representativo, em consonância com os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e com as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003.

Nesse sentido, o capítulo evidencia não apenas os procedimentos metodológicos adotados, mas também os sentidos e significados atribuídos pelos(as) estudantes às experiências vivenciadas. Ao narrar o desenvolvimento do projeto, procura-se revelar como a escola pode se constituir em um espaço privilegiado para o enfrentamento do racismo, a desconstrução de estereótipos e a afirmação positiva das identidades negras, contribuindo para uma educação mais democrática e comprometida com a justiça social.

A escola, assim como a família, a igreja e a comunidade, é um pilar fundamental na preservação de tradições e na transmissão do chamado “capital cultural”. Como instituição reguladora e aparelho ideológico do Estado, sua função histórica tem sido reproduzir e sustentar a ideologia e a ordem social vigentes. Essa característica nos leva a refletir sobre a crítica de Verastegui e Vicentini (2015, p. 45), quando afirmam que “a escola mantém os alunos apenas no nível superficial da realidade, não chegando a uma compreensão crítica e profunda sobre o que torna sua realidade tal como ela é”.

Nesse sentido, a escola ainda se apresenta como um lócus reprodutor das desigualdades raciais. Entretanto, para os movimentos sociais, a educação escolar foi eleita como um dos principais caminhos possíveis para a mobilidade social e o pleno exercício da cidadania. Para que esse projeto emancipatório se concretize – especialmente para aqueles que sofrem discriminação de classe, raça, gênero e sexualidade –, é urgente repensar a estrutura e a prática educacional brasileira, tornando-a, de fato, mais inclusiva, crítica e equitativa. Como afirmam Pereira, Maia e Lima (2020, p. 167),

O movimento negro brasileiro, na atualidade, segue dando seus “rolês”, nas “pegadas”, nas trilhas deixadas pelos passos dados historicamente na luta antirracista por e pela educação, ao mesmo tempo que demonstra uma “pegada” forte na área da educação: com mãos firmes, segue criando, desenvolvendo e promovendo estratégias e ações diversas que fomentam a transgressão racial de espaços físicos e simbólicos de poder, como nas lutas pelo acesso da população negra às universidades e por mudanças nos currículos escolares.

Alguns avanços são notórios, como a promulgação da Lei 10.639/2003, que, conforme Silvério e Trinidad (2012) representa o reconhecimento formal do racismo e da discriminação racial como elementos estruturais da sociedade brasileira. Contudo, a implementação dessa lei nas escolas avança lentamente e, por vezes, é negligenciada. Já está claro que a existência de uma lei não garante, por si só, mudanças profundas. Sua efetivação contínua depende de fatores como: formação continuada e crítica de professores; planejamento pedagógico que dialogue com os movimentos sociais; aquisição de materiais didáticos que fomentem a temática; e, sobretudo, a consciência docente de que o racismo no Brasil é estrutural, perpassando também o ambiente escolar.

A sala de aula, como principal espaço de encontro entre professores e estudantes, torna-se um ambiente estratégico para promover saberes outros, reconhecer as diferenças e valorizar a diversidade. Conforme apontam Silva e Alegro (2010), “valorizar a diferença não significa exaltar a desigualdade” – sendo a diferença um conceito cultural, enquanto a desigualdade é um conceito ético e político que deve ser combatido.

Nesse contexto, minhas aulas de história assumem um papel central, funcionando como um laboratório vivo de reflexão e construção de narrativas que rompam com a lógica eurocêntrica e valorizem as múltiplas matrizes culturais que

formam o Brasil. É nesse espaço que busco fomentar debates sobre relações raciais, incentivando a leitura crítica da história e conectando-a às vivências e às memórias dos estudantes. Acreditando que cada conteúdo pode ser uma oportunidade de desconstruir preconceitos e ampliar horizontes, utilizo a sala de aula como lugar de resistência e reinvenção do ensino, com vistas a contribuir para uma educação que não apenas reconheça, mas celebre a pluralidade e promova a equidade.

O primeiro passo das minhas aulas com o Projeto “Kibuko: Consciência de Mim!” consiste em promover uma compreensão crítica e valorizadora da construção da identidade social, cultural e étnica dos negros no Brasil, estabelecendo um diálogo entre passado e presente. Partimos do reconhecimento das raízes africanas, explorando a diversidade de povos, saberes, crenças e formas de organização que atravessaram o Atlântico e se reconfiguraram no território brasileiro.

Ao abordar o período da escravidão, não se restringe o olhar apenas à violência, à exploração e à tentativa de apagamento cultural – embora essas dimensões sejam reconhecidas –, mas também à resistência ativa: quilombos, revoltas, estratégias de preservação de tradições, religiosidade e alianças com segmentos da sociedade que lutaram pela liberdade e pela igualdade. Essa perspectiva reafirma que africanos e afrodescendentes foram protagonistas na construção da história e da cultura do Brasil.

A proposta é desenvolver os conteúdos de forma cronológica, conduzindo os estudantes a compreender como as experiências históricas se conectam com o presente, em que o racismo estrutural e institucionalizado ainda impõe desafios à equidade. Ao mesmo tempo, busca-se criar espaços de reflexão sobre a valorização das expressões culturais afro-brasileiras – costumes, hábitos, mitos, lendas, religiosidade, arte, música, dança – e sobre o exercício pleno da cidadania, incluindo direitos, deveres e políticas públicas voltadas para a população negra. Assim, desde o início, o projeto estimula o reconhecimento e a afirmação da identidade étnico-racial, fortalecendo a autoestima dos estudantes e ampliando sua consciência histórica e social.

Assim, desde o início, o Projeto “Kibuko: Consciência de Mim!” reconhece que a educação é um dos caminhos mais potentes para o fortalecimento e a valorização da cultura negra, garantindo que sua identidade étnica não seja reduzida a uma simples categoria de cor, mas compreendida como uma construção histórica,

social e cultural. Preservar essa dimensão é fundamental para que a memória coletiva não se perca e para que a herança afro-brasileira continue sendo transmitida de geração em geração.

A etnia negra, marcada por séculos de resistência e reinvenção, precisa seguir afirmando-se como sujeito histórico e cultural. Caso contrário, há o risco de que as novas gerações, pautando-se apenas nas lutas contemporâneas, deixem de reconhecer e valorizar o percurso histórico que sustenta essas conquistas (Gomes, 2011; Pereira; Maia; Lima, 2020). Nesse sentido, compreender o passado não é um exercício de nostalgia, mas um ato político e educativo que reforça a continuidade das lutas e assegura que a identidade negra seja reconhecida, respeitada e celebrada no presente e no futuro.

Destaco que, na fase inicial das aulas do Projeto “Kibuko: Consciência de Mim!”, ao dialogar com as turmas de 9º ano e sensibilizar os educandos para a temática, tornou-se evidente que diversos conteúdos e práticas presentes no currículo escolar ainda reproduzem, de forma velada ou explícita, elementos do racismo estrutural. Esses momentos de conversa revelaram como determinados conceitos, abordagens históricas e até representações visuais contribuem para a manutenção de estereótipos, silenciando ou distorcendo as contribuições da população negra na formação do Brasil.

Nesse processo, as reflexões de Paulo Freire sobre conscientização foram fundamentais como base teórica e metodológica. Inspirados em sua perspectiva, compreendemos que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica um movimento contínuo de reflexão crítica sobre a realidade. Em consonância com Freire (1979, p. 19), “quanto mais o homem refletir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. Assim, ao analisar suas próprias vivências e as mensagens implícitas no currículo, os estudantes do 9º ano puderam reconhecer-se como sujeitos históricos, capazes de questionar e transformar as estruturas que perpetuam desigualdades raciais.

Durante as aulas, ao identificar lacunas e ausências no material didático tradicional, especialmente no que diz respeito à temática racial, buscamos trabalhar de forma crítica e contextualizada o racismo estrutural, conectando-o à realidade dos estudantes. Trouxemos dados sobre a desigualdade racial no Brasil e promovemos uma reflexão sobre como é ser negro no país, aproximando essas informações das

vivências dos estudantes e facilitando a compreensão dos impactos profundos e atuais da desigualdade racial, além de ampliar o debate em torno dos conteúdos curriculares.

Para abordar o regime escravocrata, elaboramos um material em slides que destacou a diversidade dos povos africanos antes da colonização europeia, apresentando algumas das principais nações que foram trazidas para o Brasil como escravizadas. Essa etapa foi fundamental para suprir a ausência dessa perspectiva nos livros didáticos, que frequentemente suprimem a riqueza cultural e histórica da África, reduzindo os africanos ao papel de mera mão de obra. Nesse sentido, procuramos enfatizar o reconhecimento do homem e da mulher negros como sujeitos históricos, portadores de uma cultura viva e diversificada.

Figura 6 – Atividade sobre os Reinos Africanos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Figura 7 – Olhares para a África: raízes que nos conectam ao mundo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

4.2 Música, cinema e artes visuais como ferramentas pedagógicas

Para fortalecer o debate sobre resistência e presença negra, trabalhamos com o documentário “A Negação do Brasil” (dir. Joel Zito Araújo, 2000) e o filme “Samba” (dir. Marcos Prado, 2014), ambos exploram narrativas da história e da cultura negra no Brasil, trazendo elementos para o aprofundamento do entendimento dos estudantes sobre as múltiplas formas de resistência negra no país.

Além disso, a música negra desempenhou um papel fundamental em nossas aulas, quebrando a rigidez do ambiente formal e tornando o conteúdo mais acessível e conectado à cultura dos alunos. Conforme apontam Oliveira *et al.* (2012), a música está profundamente enraizada em nosso repertório psíquico, social e emocional, manifestando-se de forma cotidiana e diversa nas sociedades. Lundberg (2010) destaca que a música é um marcador identitário, sendo a música afro-brasileira um potente instrumento de construção e resgate da identidade negra, pois reflete não apenas ritmos como batuques, atabaques e afoxés, mas também as influências religiosas, as vivências comunitárias e os sentimentos de alegria, tristeza e resistência.

Dentre as músicas escolhidas, destacamos “O Canto das Três Raças”, samba de Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte (1976), interpretado por Clara Nunes. A letra evoca as dores e a resistência da população negra durante o período

escravocrata, enquanto também denuncia a violência do colonizador e celebra a convivência das três raças (negros, indígenas e brancos) na formação da identidade brasileira. Celeste (2017) discute, em sua análise da canção, como ela aborda uma perspectiva de coexistência das identidades sem apagá-las, reconhecendo as diferenças. Já Bugger (2008 *apud* Silva, 2014) ressalta que, apesar da defesa da mestiçagem presente na obra de Clara Nunes, a cantora enfatizava que mestiçagem não é sinônimo de homogeneização cultural. Influenciada pela Umbanda, religião de matriz afro-brasileira, Clara enfrentou preconceitos, sendo chamada pejorativamente de “cantora de macumba”, o que rejeitava com firmeza.

O uso dessas abordagens se mostrou essencial para criar um ambiente de diálogo mais aberto e sensível, que favoreceu a reflexão crítica dos estudantes sobre a história e a cultura negras, rompendo com abordagens superficiais e folclorizadas, e contribuindo para a construção de uma consciência antirracista mais profunda e transformadora.

Canto das Três Raças (1974)

Compositores: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro

Ninguém ouviu/ Um soluçar de dor/ No canto do Brasil/ Um lamento triste sempre ecoou/ Desde que o índio guerreiro/ Foi pro cativo/ E de lá cantou/Negro entoou/ Um canto de revolta pelos ares/ No Quilombo dos Palmares/ Onde se refugiou/ Fora a luta dos inconfidentes/ Pela quebra das correntes /Nada adiantou/ E de guerra em paz/ De paz em guerra/ Todo o povo dessa terra/ Quando pode cantar/ Canta de dor. Ôôôôôô!/ E ecoa noite e dia/ É ensurdecador/ Ai, mas que agonia/ O canto do trabalhador.../ Esse canto que devia/ Ser um canto de alegria/ Soa apenas como um soluçar de dor.

Além dessas abordagens, realizamos também uma roda de conversa com os estudantes, utilizando a música “O Canto das Três Raças” como ponto de partida para o diálogo. Esse momento coletivo proporcionou um espaço aberto e acolhedor para que os alunos pudessem expressar suas impressões, sentimentos e reflexões sobre a letra da canção, ampliando a compreensão sobre a diversidade cultural e a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil.

Após ouvir a música, incentivamos os estudantes a expressar suas impressões sobre a letra, seus sentimentos e o que perceberam nas narrativas de dor, resistência e convivência entre essas três “raças”. Muitos reconheceram a força das histórias de luta contra a opressão e o preconceito, enquanto outros se

surpreenderam ao perceber que, mesmo com as diferenças, existe uma identidade brasileira construída a partir da mestiçagem e do encontro dessas culturas.

A partir desse diálogo, discutimos a importância de valorizar as diferenças sem apagar as especificidades de cada grupo, entendendo que a mestiçagem não anula as histórias e as lutas próprias de negros e indígenas. Os alunos também foram convidados a pensar sobre como a história oficial muitas vezes silencia essas narrativas, invisibilizando suas contribuições para a formação do Brasil.

A roda de conversa se tornou um espaço rico para a troca de saberes e experiências pessoais, em que os estudantes puderam compartilhar suas próprias histórias e refletir sobre o racismo estrutural que ainda persiste na sociedade e nas escolas. Essa atividade evidenciou como a música pode ser um poderoso instrumento pedagógico para conectar conteúdos históricos a emoções, identidades e questões sociais contemporâneas. Esse momento reforçou a importância da escuta ativa e do respeito às múltiplas vozes e experiências dentro da sala de aula, contribuindo para a formação de um ambiente mais inclusivo e sensível às questões étnico-raciais. Ao dialogar coletivamente, os estudantes puderam desenvolver uma consciência mais profunda sobre a valorização das diferenças e o combate aos preconceitos, fortalecendo o compromisso com uma educação verdadeiramente antirracista e transformadora.

Por fim, ressaltamos que reconhecer e valorizar a diversidade é fundamental para construir uma educação antirracista, que respeite e celebre a pluralidade cultural do nosso país. Essa roda de conversa reafirmou o compromisso da escola como espaço de resistência, diálogo e transformação social.

A partir dessa experiência da roda de conversa, é possível avançar numa reflexão decolonial que nos convida a problematizar não apenas o conteúdo apresentado, mas as próprias estruturas de conhecimento que historicamente marginalizaram saberes, identidades e histórias negras. Ao usar a música “O Canto das Três Raças” como eixo do diálogo, rompemos com a lógica eurocêntrica que insiste em apagar ou folclorizar a presença e a resistência dos povos africanos e indígenas na construção do Brasil.

4.3 Decolonialidade e a construção de novas narrativas

A abordagem decolonial nos desafia a reconhecer que a história oficial foi produzida a partir de uma perspectiva dominante que invisibilizou as múltiplas vozes e experiências desses grupos, impondo uma visão homogênea e hierarquizada das culturas e identidades. Nesse sentido, a roda de conversa com os estudantes não foi apenas um momento de transmissão de conhecimento, mas uma ação política e pedagógica que busca descolonizar os saberes escolares, valorizando as narrativas que historicamente foram silenciadas.

Refletir de forma decolonial implica entender que a construção da identidade negra não pode ser reduzida a uma mera reação à violência ou à opressão, mas deve ser afirmada como um processo contínuo de ressignificação cultural, política e social, que fortalece as raízes ancestrais e amplia o protagonismo dos sujeitos negros no presente. É reconhecer que a pluralidade cultural não é um simples mosaico, mas uma teia viva de relações e saberes que desafiam as imposições do colonialismo e do racismo estrutural.

Dessa forma, a prática pedagógica desenvolvida, ao valorizar a música, o diálogo e a escuta ativa, aponta para uma educação que transcende o currículo formal e cria espaços para que os estudantes construam suas próprias narrativas e compreendam sua história a partir de suas realidades, promovendo uma verdadeira libertação epistemológica e social. A escola, assim, se torna um lugar de resistência e transformação, capaz de contribuir para a desconstrução das hierarquias raciais e para a construção de um futuro mais justo e plural.

Partindo da constatação de que inúmeras figuras negras que protagonizaram lutas por direitos e cidadania no Brasil permanecem ausentes ou marginalizadas nas narrativas escolares tradicionais, propusemos aos estudantes uma atividade que ultrapassa o simples resgate histórico: trata-se de um exercício de desconstrução epistemológica, alinhado aos princípios da decolonialidade. Organizados em grupos, os alunos foram convidados a pesquisar personalidades negras que desafiaram o silenciamento imposto pelos saberes hegemônicos e que, apesar de suas contribuições essenciais, foram apagadas ou invisibilizadas no currículo oficial.

Figura 8 – Painel sobre as personalidades negras



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Mais do que apresentar dados biográficos, a proposta estimulou os estudantes a refletirem criticamente sobre os processos históricos e sociais que moldaram essa invisibilidade. Ao problematizar a seletividade do conhecimento escolar e suas raízes coloniais, os jovens puderam compreender que a história oficial é, muitas vezes, uma história construída a partir de um olhar eurocêntrico que legitima a dominação e naturaliza as desigualdades.

A atividade culminou em apresentações que não apenas revelaram trajetórias inspiradoras, mas que também trouxeram à tona debates sobre poder, memória e identidade. A valorização dessas vozes negras historicamente silenciadas representa um passo fundamental para a reconstrução de um saber plural e emancipatório, que reconheça a multiplicidade de sujeitos e narrativas que formam a história do Brasil.

Esta atividade promove a descolonização do conhecimento ao desafiar as estruturas de poder que determinam o que deve ser estudado e valorizado nas escolas. Ao empoderar o estudante para questionar as narrativas dominantes e reconhecer o protagonismo negro contribui para o fortalecimento da identidade

étnico-racial e para a construção de um currículo que dialogue com as experiências e realidades diversas. Assim, o exercício não se restringe à memorização de fatos, mas se configura como uma prática pedagógica crítica que instiga a resistência epistemológica e política contra as heranças coloniais ainda presentes na educação formal.

Durante as aulas, realizamos uma atividade que convidou os estudantes a investigar e refletir sobre as origens e a diversidade das religiões afro-brasileiras, em especial o Candomblé e a Umbanda. A partir dos estudos de Munanga (2016) e Mattos (2012), os alunos compreenderam que os africanos escravizados trazidos para o Brasil vieram de diferentes regiões e culturas, carregando consigo distintas crenças religiosas, que já se entrelaçavam durante a travessia e se fundiram posteriormente com elementos do catolicismo e das religiões indígenas, formando o sincretismo religioso característico do Brasil.

Nesse processo, os estudantes foram levados a perceber que essas religiões não são apenas crenças, mas verdadeiras manifestações culturais que resistiram à tentativa de apagamento imposta pelo racismo estrutural e pela intolerância religiosa. Houve um momento de diálogo aberto em que muitos expressaram surpresa ao descobrir que, ao contrário do que é comum na narrativa dominante, as religiões afro-brasileiras possuem uma história rica e complexa, marcada pela resistência e pela capacidade de adaptação e intercâmbio cultural.

Refletiram também sobre como esse sincretismo evidencia a capacidade dos povos negros de preservar suas identidades mesmo diante das adversidades, questionando a visão eurocêntrica que tenta homogeneizar ou deslegitimar essas tradições. Alguns alunos relataram conhecer familiares que praticam essas religiões e perceberam a importância de respeitar e valorizar essas crenças como parte da identidade cultural brasileira.

Figura 9 – Expressando a Religiosidade Afro-brasileira



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

A discussão aprofundou-se com reflexões sobre os preconceitos que ainda existem hoje em torno dessas religiões, desde estigmas históricos até manifestações de intolerância que perpetuam a marginalização de seus praticantes. A partir dessas reflexões, os estudantes começaram a enxergar o sincretismo não apenas como um fenômeno religioso, mas como um símbolo da resistência cultural negra e um exemplo prático dos princípios da decolonialidade, que buscam resgatar e valorizar os saberes e práticas historicamente marginalizados pelo pensamento hegemônico.

Complementando as reflexões e estudos teóricos, os estudantes foram convidados a expressar, por meio da arte, suas compreensões e valorização das religiões afro-brasileiras. Cada aluno desenhou e pintou representações dos Orixás, buscando retratar com sensibilidade e respeito essas figuras centrais do Candomblé e da Umbanda. Essa atividade artística não apenas estimulou a criatividade, mas também funcionou como uma forma de materializar o conhecimento construído, aproximando os estudantes da dimensão simbólica e espiritual dessas tradições.

Durante o processo de criação, os alunos discutiram as características, cores e significados associados a cada Orixá, entendendo que essas representações são carregadas de história, ancestralidade e força cultural. Muitos expressaram surpresa e encantamento ao perceber a riqueza estética e simbólica

da cultura religiosa afro-brasileira, destacando a beleza dos traços, das cores vibrantes e dos elementos que compõem essas imagens. Essa vivência ajudou a romper com estereótipos e preconceitos que frequentemente invisibilizam ou desvalorizam essas manifestações.

Além da produção artística, os estudantes realizaram apresentações orais nas quais compartilharam o que aprenderam sobre os Orixás, suas histórias e seus papéis nas comunidades de fé. Essas apresentações foram momentos de celebração e reconhecimento da cultura negra, valorizando o patrimônio cultural afro-brasileiro como parte integrante da identidade nacional. Esse exercício reforçou a importância de dar voz aos saberes tradicionais, promovendo o respeito e a valorização das múltiplas expressões culturais presentes na escola e na sociedade.

Ao conectar arte, história e cultura, essa etapa do projeto contribuiu para fortalecer a autoestima dos estudantes negros e o respeito à diversidade entre todos os alunos, estimulando uma postura de abertura e empatia. A valorização da beleza negra e das religiões afro-brasileiras nesse espaço educativo é uma ação concreta de enfrentamento ao racismo, pois reafirma o direito de todas as pessoas à dignidade cultural e à pluralidade identitária.

Figura 10 – Enaltecendo a beleza negra



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Figura 11 – Beleza negra em evidência



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Por fim, a atividade contribuiu para que os estudantes compreendessem que a educação precisa ir além da mera transmissão de conteúdos, sendo também um espaço de valorização das múltiplas identidades e experiências que formam a sociedade brasileira. Assim, fortalecemos a ideia de que reconhecer e respeitar a diversidade religiosa afro-brasileira é um passo essencial para a construção de uma consciência antirracista, capaz de desconstruir preconceitos e promover a equidade e o respeito às diferenças.

Essa vivência artística e reflexiva abriu caminhos para a continuidade do projeto por meio da realização de oficinas temáticas no ensino de história, pensadas como espaços pedagógicos de interação, construção coletiva do conhecimento e afirmação identitária. As oficinas, organizadas em etapas semanais, buscaram ampliar os debates iniciados nas representações artísticas, permitindo que os (as)

estudantes estabelecessem relações entre cultura, história e memória afro-brasileira. Assim, cada oficina foi estruturada de modo a articular diferentes linguagens – leitura, análise de fontes, oralidade, cinema, música e fotografia –, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem mais crítico e dinâmico, em sintonia com os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais e com práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas.

As atividades foram aplicadas em forma de oficinas, trazendo para as aulas de história maior dinamicidade e uma interação mais significativa entre professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a). Ao todo, foram realizadas cinco oficinas temáticas, cada uma com a duração mínima de duas aulas de 45 minutos, desenvolvidas de forma semanal. Essa metodologia possibilitou que o ensino de história fosse construído de maneira coletiva, participativa e crítica, favorecendo a compreensão das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira.

A primeira oficina, intitulada “Conhecendo a História afro-brasileira e africana”, promoveu uma roda de conversa e análise de textos históricos que abordavam a presença dos povos africanos no Brasil, destacando resistências e contribuições culturais. Como destaca Nilma Lino Gomes (2017), ao incluir narrativas negras no processo de ensino, amplia-se o repertório histórico dos(as) estudantes e se fortalece a valorização da identidade negra em sala de aula.

Figura 12 – Analisando Textos Históricos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A segunda oficina, chamada “A luta abolicionista e Castro Alves”, trouxe a leitura crítica de trechos do poema “Navio Negreiro” como fonte histórica, articulando-o ao contexto da escravidão no Brasil e ao papel dos intelectuais no processo abolicionista. Essa abordagem corrobora o que Kabengele Munanga (2005) defende ao enfatizar a importância de discutir a desigualdade racial a partir de uma perspectiva histórica crítica, que não romantize a escravidão, mas que a denuncie como um crime contra a humanidade.

Na terceira oficina, intitulada “Histórias e memórias afro-brasileiras”, os(as) alunos(as) foram convidados(as) a analisar narrativas históricas e relatos orais que retratam a vida cotidiana, as tradições e as heranças culturais de comunidades negras, em um ambiente enriquecido por músicas de matriz africana. Essa prática pedagógica dialoga com a reflexão de Ana Célia da Silva (2009), para quem o ensino de história precisa valorizar a oralidade, a memória coletiva e as experiências de grupos historicamente silenciados.

Figura 13 – Leitura Compartilhada sobre as Tradições Africanas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 14 – Memórias Ancestrais: a arte das máscaras na cultura africana



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 15 – Reprodução da arte da tradição Ndebele da artista Esther Mahlangu



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A quarta oficina, chamada “A africanidade no cinema, na música e na fotografia”, teve como objetivo discutir representações históricas e culturais a partir do filme *Kiriku*, do videoclipe da música *Olhos Coloridos*, de Sandra de Sá e Seu Jorge, e do acervo fotográfico de Pierre Verger. Esses recursos multimidiáticos possibilitaram aos estudantes uma ampliação do olhar sobre a história e a memória,

aproximando-se da proposta de Walter Benjamin (1987), ao destacar a potência das imagens e dos registros culturais como fontes históricas que mobilizam reflexões críticas.

Por fim, a quinta oficina, intitulada “Sarau histórico-cultural: minha africanidade”, oportunizou um momento de socialização dos conhecimentos construídos ao longo do percurso. Os(as) alunos(as) apresentaram produções históricas e artísticas abertas à comunidade escolar, no pátio da escola, reafirmando suas identidades e valorizando a presença negra na História do Brasil. Nesse sentido, o espaço escolar se configura, como lembra Bell Hooks (2017), em um território de afirmação e resistência, onde ensinar é também um ato de liberdade.

Figura 16 – Apresentação de Capoeira no Pátio da Escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 17 – Mural sobre Danças Africanas e Afro-brasileiras



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 18 – Apresentação Maculelê



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Figura 19 – O Sagrado que me veste: identidade e tradição no Candomblé



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 20 – A força da ancestralidade em cada gesto



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 21 – Passarela de Axé: Celebrando a beleza africana



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Assim, as oficinas não apenas dinamizaram o ensino de história, mas também possibilitaram aos(as) estudantes uma compreensão mais crítica, reflexiva e identitária sobre o papel do povo negro na construção da sociedade brasileira, promovendo práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas.

A participação dos(as) estudantes nas atividades revelou-se um aspecto fundamental para a efetividade do projeto, pois cada etapa foi marcada por envolvimento, curiosidade e abertura para novas aprendizagens. No início, mostraram-se atentos e participativos nas rodas de conversa, questionando sobre aspectos pouco abordados no currículo tradicional e compartilhando percepções pessoais que conectavam os conteúdos à sua realidade cotidiana. Muitos reconheceram, pela primeira vez, a presença de narrativas negras como parte essencial da formação histórica do Brasil.

Na sequência, mergulharam na leitura crítica de fontes históricas, como o “*Navio Negreiro*”, compreendendo-as como registros que denunciam a violência da escravidão. Esse momento despertou indignação e consciência sobre a importância das lutas abolicionistas, ao mesmo tempo em que gerou reflexões sobre a persistência do racismo estrutural mesmo após a abolição formal. Os debates coletivos foram intensos e possibilitaram comparações entre passado e presente,

evidenciando a capacidade de relacionar conteúdos históricos às práticas sociais contemporâneas.

Em outra etapa, a participação foi marcada pela sensibilidade e pelo interesse em conhecer narrativas que retratavam o cotidiano e as tradições afro-brasileiras. A ambientação com músicas de matriz africana provocou encantamento e criou um clima de acolhimento, estimulando os(as) estudantes a se expressarem com mais liberdade. Esse espaço valorizou as memórias coletivas e o protagonismo de vozes historicamente silenciadas, levando muitos a manifestarem orgulho e identificação com suas próprias raízes.

Em outro momento, o engajamento se ampliou ainda mais diante do contato com produções culturais em diferentes linguagens, como o cinema, a música e a fotografia. O entusiasmo foi evidente e as reflexões sobre memória, ancestralidade e resistência permitiram que os(as) estudantes percebessem como a arte também se constitui em fonte histórica. As discussões coletivas revelaram a capacidade de interpretar criticamente as representações visuais e musicais, construindo novos olhares sobre a cultura afro-brasileira.

Por fim, a participação transformou-se em protagonismo com a realização de produções artísticas e reflexivas apresentadas diante da comunidade escolar. Esse momento foi vivido com emoção e pertencimento, evidenciando autoestima fortalecida e orgulho em expressar suas identidades. As falas e performances demonstraram o quanto os(as) alunos(as) haviam se apropriado dos conteúdos discutidos, ressignificando sua relação com a escola e com a história.

De modo geral, a participação dos(as) estudantes nas oficinas não se limitou à execução de atividades, mas se constituiu em uma experiência formativa integral. Ao mobilizar sentimentos, memórias, análises críticas e criatividade, os(as) alunos(as) puderam se reconhecer como sujeitos históricos e culturais, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica efetivamente decolonial e antirracista.

Acreditamos que a escola deve assumir um papel ativo na valorização das contribuições do povo negro para a formação da sociedade brasileira, rompendo com currículos eurocêntricos e monoculturais. É nesse horizonte que se inserem as oficinas realizadas no âmbito deste trabalho, que buscaram concretizar, na prática, os princípios da Lei 10.639/2003. As atividades propostas – rodas de conversa, análise de fontes históricas, contato com a música, o cinema e a fotografia, além da

realização de um sarau histórico-cultural – materializaram a obrigatoriedade legal em experiências pedagógicas vivas, críticas e significativas.

Mais do que cumprir uma determinação normativa, as oficinas possibilitaram que os(as) estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos, valorizassem a memória e a cultura afro-brasileira e desenvolvessem um olhar crítico sobre o passado e o presente. Assim, o que foi garantido juridicamente pela Constituição e pela LDB encontrou no espaço escolar não apenas um campo de aplicação, mas também de ressignificação, promovendo uma educação antirracista e decolonial que vai ao encontro daquilo que a Lei 10.639/03 se propôs: a construção de uma escola plural, democrática e comprometida com a equidade racial.

Além do mais, utilizamos a pesquisa-ação, enquanto abordagem metodológica caracteriza-se pela indissociabilidade entre investigação e intervenção, buscando compreender uma realidade ao mesmo tempo em que promove transformações concretas no espaço pesquisado. Diferente de pesquisas meramente descritivas, ela envolve a participação ativa dos sujeitos no processo, valorizando seus saberes, suas práticas e suas experiências como parte constitutiva da produção de conhecimento. Nesse sentido, o pesquisador não se coloca como observador externo, mas como sujeito implicado, que aprende e constrói em diálogo com os demais envolvidos.

No campo educacional, a pesquisa-ação revela-se especialmente significativa, pois possibilita a análise crítica do cotidiano escolar e a elaboração de práticas que respondam às demandas concretas da comunidade. Conforme defende Thiollent (2011), essa metodologia é um processo coletivo de investigação que busca soluções práticas para problemas reais, gerando ao mesmo tempo conhecimento científico e transformação social. Assim, o espaço escolar torna-se não apenas objeto de estudo, mas também lugar de mudança e de emancipação.

Foram nessa perspectiva que se estruturaram as oficinas temáticas voltadas para o ensino de história e a valorização da cultura afro-brasileira. As oficinas, planejadas como momentos de interação e construção coletiva, materializaram os princípios da pesquisa-ação, uma vez que uniram a prática pedagógica à reflexão crítica sobre a realidade dos(as) estudantes. Ao longo das atividades, como as rodas de conversa, as análises de fontes históricas, o contato com a música, o cinema e a fotografia, e o sarau histórico-cultural, os(as) alunos(as) não foram meros receptores

de conteúdos, mas sujeitos ativos que interpretaram, questionaram e ressignificaram a história a partir de suas vivências.

Além disso, a pesquisa-ação permitiu que as oficinas fossem constantemente reavaliadas e reelaboradas de acordo com as necessidades emergentes do grupo, em um movimento dinâmico de reflexão-ação-reflexão. Isso contribuiu para que a prática pedagógica não fosse algo fixo e imposto, mas sim um processo em constante diálogo com os(as) estudantes e com o contexto escolar. Dessa forma, as oficinas se configuraram como espaços de transformação, tanto para os (as) alunos(as), que puderam afirmar suas identidades e compreender criticamente o papel do povo negro na sociedade, quanto para a prática docente, que se fortaleceu enquanto ação política e antirracista.

Portanto, ao adotar a pesquisa-ação como eixo metodológico, o trabalho desenvolvido por meio das oficinas não apenas atendeu a uma exigência acadêmica, mas também assumiu um compromisso ético e social com a construção de uma educação decolonial, capaz de promover inclusão, equidade e reconhecimento da diversidade cultural.

Por meio do trabalho realizado em sala de aula, foi possível perceber que a dificuldade dos(as) alunos(as) em lidar com as questões étnico-raciais não se tratava apenas de um problema isolado ou exclusivo deles(as). Além do contexto social que marca suas trajetórias escolares, há também a própria limitação curricular no ensino de história, que, durante muito tempo, silenciou ou marginalizou a participação do povo negro na formação do Brasil. Esse apagamento histórico contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, uma vez que o currículo tradicional, em grande medida, reforça uma narrativa eurocêntrica que pouco valoriza as contribuições africanas e afro-brasileiras.

Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que é possível desenvolver um trabalho voltado para a inserção efetiva da história e da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, desde que o objetivo principal seja oferecer aos(às) estudantes a oportunidade de reconhecer e valorizar identidades, memórias e heranças culturais que lhes foram negadas ao longo de sua escolarização. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de compreender o ensino de História como um processo contínuo de construção crítica, no qual o(a) estudante participa ativamente, mediado(a) pelo(a) professor(a), na busca de ressignificação da própria experiência social.

Nesse sentido, trabalhar com a perspectiva decolonial e antirracista possibilita que os(as) alunos(as) não apenas conheçam novos conteúdos, mas também desenvolvam um olhar reflexivo sobre si mesmos e sobre a sociedade em que vivem. O ensino de história, quando orientado por essa perspectiva, rompe com a lógica da invisibilidade e da marginalização, tornando-se um instrumento de emancipação, de fortalecimento da autoestima e de construção de uma consciência crítica indispensável à transformação social.

A compreensão de que o ensino de história precisa ir além da simples transmissão de conteúdos e assumir um compromisso ético-político com a valorização das identidades negras e com a superação do racismo escolar aponta para a necessidade de criação de materiais que auxiliem os(as) docentes nesse processo. Essa constatação se articula diretamente com a produção de um caderno didático, elaborado como fruto do ProfHistória, que tem como objetivo oferecer subsídios teóricos e práticos para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas.

O caderno surge, portanto, como uma ferramenta pedagógica construída a partir da pesquisa-ação desenvolvida no espaço escolar, reunindo experiências, oficinas e propostas metodológicas capazes de dialogar com a realidade concreta dos(as) estudantes. Mais do que um simples material de apoio, trata-se de um instrumento formativo que pretende fortalecer a atuação docente ao proporcionar reflexões críticas, referências históricas e sugestões de práticas pedagógicas decoloniais.

Dessa forma, o produto educacional não apenas sistematiza as vivências e aprendizados obtidos ao longo da pesquisa, mas também se coloca como uma contribuição coletiva ao campo da Educação Básica, ampliando as possibilidades de efetivação da Lei 10.639/2003. Ao possibilitar que professores(as) tenham acesso a propostas didáticas que reconhecem a centralidade da história e da cultura afro-brasileira, o caderno reafirma o compromisso do ensino de História com a construção de uma escola inclusiva, antirracista e socialmente transformadora.

5 CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa, materializada no desenvolvimento do Projeto “Kibuko: Consciência de Mim!”, na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, no distrito de Capela, Ceará-Mirim/RN, possibilitou refletir, na prática pedagógica, os desafios e as potencialidades de uma educação antirracista, voltada para a valorização da cultura afro-brasileira e africana, bem como para a construção de identidades negras positivas no espaço escolar.

Ao longo do processo investigativo, foi possível constatar que, assim como em diversas instituições de ensino do país, a escola também reproduz, em seu cotidiano, marcas do racismo estrutural e epistêmico, naturalizadas tanto nos currículos eurocentrados quanto nas relações entre estudantes, professores e comunidade escolar. Entretanto, o Projeto Kibuko mostrou-se um espaço fértil de resistência e de criação de novas possibilidades educativas, capazes de tensionar silenciamentos históricos e abrir caminhos para a afirmação identitária dos(as) estudantes negros(as).

Por meio do trabalho realizado em sala de aula, percebeu-se que a dificuldade dos(as) alunos(as) em lidar com as questões étnico-raciais não se trata apenas de um problema individual, mas também está ligada ao próprio currículo, que frequentemente não contempla, de forma significativa, a trajetória, resistências e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. Os resultados obtidos mostram que é possível desenvolver um trabalho voltado para a inserção da história afro-brasileira e africana, desde que o objetivo principal seja propiciar aos(as) alunos(as) contato com narrativas históricas, memórias e experiências culturais, mediadas pelo(a) professor(a), de forma participativa e crítica.

As atividades realizadas tiveram papel central nesse processo. Entre elas, destacam-se oficinas como “Conhecendo a História afro-brasileira e africana”, que promoveu rodas de conversa e análise de textos históricos; “A luta abolicionista e Castro Alves”, com leitura crítica do poema “*Navio Negreiro*”; “Histórias e memórias afro-brasileiras”, que valorizou relatos orais, tradições e músicas de matriz africana; “A africanidade no cinema, na música e na fotografia”, com análise de filmes, vídeos e acervo fotográfico; e o “Sarau histórico-cultural: minha africanidade”, que possibilitou a socialização de produções artísticas e históricas abertas à comunidade escolar. Além de atividades, como rodas de conversa, documentários e

músicas como o “*Canto das Três Raças*”. Essas atividades permitiram a construção de saberes decoloniais e a valorização da identidade negra, promovendo pertencimento, autoestima e consciência crítica entre os(as) estudantes.

A sociedade brasileira precisa reconhecer e romper com a cultura racista secular que se enraizou e que hoje está estruturada em todos os níveis e setores sociais. Esse processo não se dará de forma espontânea: ele exige ações antirracistas, políticas educacionais consistentes e uma sensibilização coletiva capaz de gerar consciência rumo a um patamar de igualdade de oportunidades para todos. Nesse contexto, a escola de educação básica ocupa um papel central, pois é responsável não apenas pela formação individual dos(as) estudantes, mas também por sua preparação para o convívio social e para a atuação cidadã. O combate ao racismo, portanto, deve estar no cerne da prática pedagógica.

Ao refletirmos sobre o currículo, percebe-se que ainda há necessidade de um olhar crítico por parte dos(as) docentes. A cultura e a trajetória da população afrodescendente precisam ser evidenciadas a partir da ótica dos próprios negros, e não apenas pela perspectiva da branquitude. As análises mostram que, muitas vezes, a abordagem das relações étnico-raciais é apenas superficial, com o intuito de atender minimamente às exigências da Lei 10.639/2003. Nesse sentido, o Projeto Kibuko, conjuntamente, com caderno didático fruto desse projeto oferecem ferramentas concretas para ampliar essa abordagem e consolidar práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais.

Os resultados alcançados confirmam que trabalhar a consciência negra e o reconhecimento das contribuições históricas, sociais, culturais e religiosas dos povos africanos e afro-brasileiros contribui para a formação de consciências críticas, capazes de compreender que o racismo não é um problema individual, mas estrutural e histórico, que afeta a todos, e cuja superação depende de esforços coletivos.

O Projeto Kibuko, aliado à elaboração do caderno didático, plantou sementes de mudança no ambiente escolar. Ao evidenciar que a escola pode ser um espaço de acolhimento, pertencimento e valorização da identidade negra, este trabalho reafirma o papel do(a) professor(a) como mediador(a) de transformações sociais. Como mulher negra, professora e pesquisadora, reconheço que essa trajetória também é marcada pela minha própria militância e pela urgência de construir, junto com os(as) estudantes, um novo humanismo (FANON, 2008), em

que a negritude não seja negada, mas celebrada como força de vida, conhecimento e ancestralidade.

Espero que as experiências aqui sistematizadas sirvam de inspiração para que outras práticas pedagógicas antirracistas floresçam em diferentes contextos escolares, contribuindo para a reparação histórica, para o fortalecimento da identidade negra e para a consolidação de uma educação de fato democrática, plural e inclusiva. O Kibuko e o caderno didático não se encerram em si mesmos: eles são um chamado à continuidade, um convite ao movimento, à consciência de si e ao reconhecimento da potência do nosso povo.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-178, set. 1992/ago. 1993.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Elefante, 2020.

ANDRADE, Djalma; SOUSA, Patrícia. **Racismo e educação: Teoria e prática**. Recife: Editora Universitária, 2014.

ANDRADE, H.; SOUSA, J. **Educação e desigualdades raciais: Reflexões sobre preconceito e discriminação**. Recife: UFPE, 2014.

A NEGAÇÃO do Brasil. Direção: Joel Zito Araújo. Brasil: Video Filmes, 2000. Filme (90 min)

BELO, Fayda. **Racismo religioso: O desafio da liberdade religiosa no Brasil**. Belo Horizonte: Letramento, 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Prefácio. *In*: WILLIAM, Rodney. **O branco ante o espelho**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. p. 45-47.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e as lutas antirracistas. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 249-267, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2023], Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

CAVALHEIRO, M. **Ética e educação:** Princípios para uma escola plural. São Paulo: Cortez, 2005.

CAVALLEIRO, A. **O conceito de raça e a construção do racismo no Brasil.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: Alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

ESCOLA MUNICIPAL ALCIDES CÂMARA DE SOUZA. **Projeto Político-Pedagógico.** Ceará-Mirim/RN: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Documento interno.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978.

FURET, François. **A oficina da história.** Lisboa: Gradiva, 1986.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores:** Entre saberes e práticas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação.** Brasília: MEC/SECAD, 2000.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: SILVA, Luiz Antônio Machado da et al. (org.). *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos.* Brasília: ANPOCS, 1988. p. 223–244.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. **A ideia de América Latina:** a herança colonial e disputas de sentido. São Paulo: Unesp, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/desenhos globais:** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, L. F. L. Pesquisa-ação: um instrumento de emancipação e transformação social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 129-146, jan./abr. 2006.

MICHAELLIS. **Dicionário Michaellis da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2021.

MOITA NETO, José Moita *et al.* Educação antirracista e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 15., 2024, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2024.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Pólen, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **Educação e o negro.** In: _____. *O negro revoltado.* Rio de Janeiro: Quilombo, 1940. p. 219-225. [Apud em GONÇALVES; SILVA, 2000].

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra.** In: NASCIMENTO, Beatriz; RATTS, Alex (org.). *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 117–125. (Texto originalmente produzido na década de 1980.)

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Antirracismo: uma luta em construção**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

OLIVEIRA, Eduardo. Igreja, escravidão e a ideia de raça no Brasil colonial. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. p. 27-41.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços*. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 193–202, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado e o ensino de História**. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar (org.). *ProfHistória: o dito e o feito*. Ananindeua: Cabana, 2022. p. 15–30.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. **Zona de conforto: resenha de BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. *Revista Crítica Historiográfica*, São Cristóvão, v. 8, n. 16, p. 310–315, 2022.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *A dimensão propositiva da pesquisa no contexto dos Mestrados Profissionais: reflexões a partir do ProfHistória*. In: CESCO, Susana et al. (org.). **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra1, 2021.

OLIVA, M. **Educação e diversidade cultural no ensino básico**. São Paulo: Moderna, 2003.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O ensino de História e a questão racial no Brasil. **História Hoje**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 1-16, 2014.

PEREIRA, Amílcar Araújo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 75, p. 162-183, jan./abr. 2020.

PERES, Eliane. Educação e exclusão: Políticas educacionais no Brasil escravista e pós-abolição. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 16, n. 39, p. 34-47, 1995.

PINHEIRO, Paulo César; DUARTE, Mauro. **O Canto das Três Raças**. 1976. Samba interpretado por Clara Nunes.

SAMBA. Direção: Olivier Nakache; Éric Toledano. Produção: Nicolas Duval Adassovsky; Yann Zenou. Intérpretes: Omar Sy; Charlotte Gainsbourg; Tahar Rahim. França: Gaumont; Quad Productions; Ten Films, 2014. Filme (120 min)..

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista Internacional de Ciências Sociais**, Paris, n. 168, p. 117-131, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 117-142.

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

ROSEVICS, Larissa. Colonialidade e pensamento decolonial: Aproximações e distanciamentos. **Revista Cadernos Prolam/USP**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 181-202, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História e a construção da identidade nacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 17-38, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1968.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE

**APÊNDICE A – CARDENO DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS: SABERES E PRÁTICAS
PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA UM ROTEIRO INSPIRADO NO PROJETO
"KIBUKO: CONSCIÊNCIA DE MIM!"**

VALORIZAÇÃO DAS
IDENTIDADES NEGRAS;
CONSTRUINDO
SABERES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
DECOLONIAIS



APÊNDICE

APÊNDICE A – CARDENO DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS: SABERES E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA UM ROTEIRO INSPIRADO NO PROJETO "KIBUKO: CONSCIÊNCIA DE MIM!"

JOSIMEIRE BEZERRA MARQUES OLIVEIRA

**CADERNO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA: SABERES E PRÁTICAS PARA
UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

**UM ROTEIRO INSPIRADO NO PROJETO "KIBUKO: CONSCIÊNCIA DE
MIM!"**



JOSIMEIRE BEZERRA MARQUES OLIVEIRA

**CADERNO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA: SABERES E PRÁTICAS PARA
UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

**UM ROTEIRO INSPIRADO NO PROJETO "KIBUKO: CONSCIÊNCIA DE
MIM!"**

**Para Enegrecer: Práticas Pedagógicas Antirracistas e a Valorização da
Identidade Negra no Projeto Kibuko desenvolvido na Escola Municipal
Alcides Câmara de Souza no Município de Ceará-Mirim/RN.**



SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO
2. OBJETIVOS DO CADERNO
3. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS FUNDAMENTAIS
4. ROTEIRO PEDAGÓGICO: ETAPAS E ATIVIDADES SUGERIDAS
5. ROTEIRO PEDAGÓGICO: ETAPAS E ATIVIDADES SUGERIDAS
6. MÓDULO 1: PONTO DE PARTIDA - SENSIBILIZAÇÃO E DIÁLOGO
7. MÓDULO 2: DESCONSTRUINDO NARRATIVAS - QUEM CONTA A HISTÓRIA?
8. MÓDULO 3: RESISTÊNCIA, ESPIRITUALIDADE E CULTURA
9. MÓDULO 4: CELEBRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO - O SARAU DA AFRICANIDADE
10. SUGESTÕES DE AVALIAÇÃO
11. RECURSOS ADICIONAIS
12. REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Professor(a),

Este Caderno Didático foi desenvolvido exclusivamente para professores, com o objetivo de apoiar a prática pedagógica voltada para o ensino da História afro-brasileira e africana. Inspirado nas experiências do projeto “Kibuko: Consciência de Mim!”, apresentado no Capítulo 3 “Valorização das Identidades Negras: Construindo Saberes e Práticas Pedagógicas Decoloniais”. O material aqui apresentado não é uma receita pronta, mas um convite à reflexão, à ação e ao compromisso com uma educação verdadeiramente antirracista, plural e decolonial.

A proposta central é oferecer recursos pedagógicos práticos e acessíveis, capazes de integrar história, cultura, arte e memória, articulando teoria e prática em sala de aula. Ao longo do caderno, os professores encontrarão um roteiro pedagógico com etapas, atividades sugeridas e recursos multimidiáticos, todos voltados para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos estudantes e a promoção de um ensino crítico, dialógico e transformador.

Este material parte do princípio de que educar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção coletiva do conhecimento, a valorização da diversidade cultural e a afirmação identitária. Ele visa apoiar os docentes na implementação de práticas pedagógicas que desconstruam estereótipos, amplifiquem vozes historicamente silenciadas e incentivem os estudantes a reconhecer e celebrar sua história, cultura e potencial transformador na sociedade.

Mais do que atender à Lei nº 10.639/2003, o caderno busca inspirar ações que façam da sala de aula um espaço de justiça social, equidade e protagonismo estudantil. Além disso, oferece ferramentas para que os professores planejem, registrem e reflitam sobre suas práticas, fortalecendo uma educação que contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais consciente, justa e inclusiva.

1. OBJETIVOS DO CADERNO

- Apoiar professores na implementação de práticas antirracistas.
- Oferecer atividades que integrem história, cultura, arte e música.
- Promover o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento.
- Conectar conteúdos históricos à realidade social e cultural dos alunos.

2. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS FUNDAMENTAIS

Antes de iniciar as atividades, é essencial internalizar os pilares que sustentam esta proposta:

- **Protagonismo Estudantil:** Os alunos não são receptores passivos. Suas vivências, memórias e vozes são o ponto de partida e o fio condutor de todo o processo.
- **Abordagem Decolonial:** Questionar as narrativas eurocêntricas dominantes. Valorizar saberes, histórias e culturas que foram historicamente silenciadas, especialmente as de matriz africana e afro-brasileira.
- **Consciência Crítica (Inspirado em Paulo Freire):** Promover a reflexão crítica sobre a realidade social e as estruturas do racismo. Conectar o conteúdo histórico com as desigualdades do presente para inspirar a transformação.
- **Múltiplas Linguagens:** Utilizar diversas fontes e expressões culturais – música, cinema, fotografia, literatura, relatos orais, artes visuais – para tornar a aprendizagem mais dinâmica, sensível e significativa.
- **Afetividade e Acolhimento:** Criar um ambiente seguro onde os estudantes se sintam à vontade para compartilhar sentimentos, dúvidas e experiências sobre um tema tão sensível e profundo.



3. ROTEIRO PEDAGÓGICO: ETAPAS E ATIVIDADES SUGERIDAS

Este roteiro está organizado em módulos que podem ser adaptados em sua duração e profundidade, conforme a realidade da sua turma e escola.

Módulo 1: Ponto de Partida - Sensibilização e Diálogo

Objetivo: Introduzir a temática, diagnosticar os conhecimentos prévios da turma e criar um ambiente de escuta e reflexão sobre identidade e pertencimento.

Atividade Principal: Roda de Conversa com "O Canto das Três Raças"

- **Recursos:** Letra da música "O Canto das Três Raças" (compositores: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro; intérprete: Clara Nunes), aparelho de som.
- **Desenvolvimento:**
 1. Organize a sala em círculo para facilitar o diálogo.
 2. Convide os alunos a ouvirem a música com atenção, focando na letra e nos sentimentos que ela transmite.
 3. Após a audição, distribua a letra impressa.
 4. Inicie a conversa com perguntas norteadoras:
 - Que história essa música conta?
 - Quais "dores" e "lamentos" são mencionados? De quem são essas dores?
 - A música fala de luta e resistência? Onde?
 - O que significa a ideia das "três raças" para a formação do Brasil?
 -



Vocês se identificam com algum trecho da canção? Por quê?

5. Permita que os alunos expressem livremente suas impressões, conectando a música com suas próprias vivências e com o que observam na sociedade.

Módulo 2: Desconstruindo Narrativas - Quem Conta a História?

Objetivo: Problematicar a ausência de personalidades negras nos currículos tradicionais e valorizar a diversidade e riqueza cultural da África antes da colonização.

Atividade 1: Painel das Personalidades Negras

- **Recursos:** Acesso à internet para pesquisa, cartolinas, imagens impressas, canetas, cola.
- **Desenvolvimento:**
 1. Divida a turma em grupos.
 2. Apresente a provocação: "Além de Pelé e Zumbi, quais outras personalidades negras brasileiras ou africanas vocês conhecem que foram importantes na luta por direitos, na ciência, na política ou nas artes?".

3. Convide os grupos a pesquisar personalidades negras que foram invisibilizadas pela história oficial (sugestões: Aquilino, Tereza de Benguela, Luiz Gama, Milton Santos, Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Antonieta de Barros, etc.).
4. Cada grupo deve criar um cartaz biográfico, destacando as contribuições e a importância dessa personalidade.
5. Promova um seminário em que cada grupo apresenta sua pesquisa. Ao final, montem um grande painel ou uma exposição na escola, intitulado "**Nossa História que a História não Conta**".

Atividade 2: A África Além da Escravidão

- **Recursos:** Mapa da África, slides ou material de apoio sobre os grandes reinos e impérios africanos (Mali, Gana, Songhai, Congo etc.), suas tecnologias, organização social e riqueza cultural.
- **Desenvolvimento:** Apresente aos alunos a diversidade dos povos africanos antes da chegada dos europeus, rompendo com a ideia de um continente homogêneo e "primitivo". Mostre que os africanos trazidos ao Brasil eram reis, rainhas, ferreiros, agricultores, tecelões, portadores de saberes complexos.

Módulo 3: Resistência, Espiritualidade e Cultura

Objetivo: Abordar a escravidão sob a ótica da resistência e valorizar as religiões de matriz africana como espaços de preservação cultural e luta.

Atividade 1: As Múltiplas Faces da Resistência

- **Recursos:** Documentário "A Negação do Brasil" (dir. Joel Zito Araújo) para discutir representação, e trechos do poema "Navio Negreiro" de Castro Alves.

- **Desenvolvimento:**

1. Assista a trechos do documentário para debater como a cultura negra é (ou não é) representada na mídia.
2. Faça uma leitura dramática de trechos do poema, analisando-o como uma denúncia da violência da escravidão, mas também como um ponto de partida para discutir as formas de resistência: quilombos, revoltas, preservação da cultura e da religiosidade.



Atividade 2: Expressando a Espiritualidade Afro-Brasileira

- **Recursos:** Material para desenho e pintura (papel, lápis de cor, tinta guache), imagens de referência de Orixás e símbolos das religiões de matriz africana (com respeito e cuidado).
- **Desenvolvimento:**
 1. Promova um estudo sobre a origem e a diversidade das religiões afro-brasileiras (Candomblé e Umbanda), explicando o sincretismo como estratégia de resistência.
 2. Conduza uma discussão sobre a intolerância religiosa e a importância do respeito à diversidade de crenças.
 3. Convide os alunos a expressarem artisticamente o que aprenderam. Eles podem desenhar e pintar representações dos Orixás, buscando retratar a beleza, a força e os significados dessas figuras centrais.

4. Organize uma exposição com os trabalhos, celebrando a riqueza estética e simbólica da cultura afro-brasileira.

Módulo 4: Celebração e Socialização - O Sarau da Africanidade

O Sarau Histórico-Cultural: Minha Africanidade configura-se como uma prática educativa e cultural que busca fortalecer a identidade étnico-racial de estudantes, promovendo a valorização da cultura afro-brasileira. Por meio de apresentações artísticas, como música, dança, poesia e dramatizações, os alunos têm a oportunidade de expressar suas experiências, memórias e referências culturais, estabelecendo uma conexão direta com sua ancestralidade e história.

Essa iniciativa se insere nas propostas de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), que visam desconstruir estereótipos e promover o reconhecimento da diversidade como elemento central do processo educativo (Brasil, 2003). Além disso, ao estimular a reflexão sobre a africanidade e as contribuições históricas e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros, o sarau fortalece a autoestima e a consciência crítica dos estudantes, consolidando espaços de valorização da identidade negra na escola.

O evento também favorece o diálogo entre professores e estudantes, configurando-se como um espaço de aprendizagem colaborativa, em que saberes formais e informais se articulam. Assim, o sarau se apresenta como uma estratégia pedagógica decolonial, capaz de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial, em consonância com práticas antirracistas no contexto escolar (Santos, 2007).

Objetivo: Sintetizar os aprendizados do projeto e compartilhar o conhecimento construído com toda a comunidade escolar, afirmando a identidade e o orgulho negro.



Atividade Principal: "Sarau Histórico-Cultural: Minha Africanidade"

- **Recursos:** Pátio ou auditório da escola, microfone, som, produções dos alunos (cartazes, desenhos), instrumentos musicais.
- **Desenvolvimento:**
 1. Este é o evento de culminância. Organize-o com os alunos, que serão os protagonistas.
 2. O Sarau pode incluir:
 - **Exposição:** Apresentação dos painéis das personalidades negras e dos desenhos dos Orixás.
 - **Apresentações Musicais:** Análise e apresentação de músicas como "Olhos Coloridos" (Sandra de Sá) ou outras de relevância.
 - **Recital de Poesia:** Leitura de poemas de autores negros (como Solano Trindade, Conceição Evaristo) ou de produções próprias.
 - **Apresentações Culturais:** Convidar um grupo de capoeira local ou realizar uma performance criada pelos próprios alunos.
 - **Cinema e Debate:** Exibição do curta-metragem "Kiriku e a Feiticeira" para discutir a inteligência e a astúcia na cultura africana.
 - Convide outras turmas, professores, funcionários e as famílias dos alunos para prestigiar o evento. Este é um momento poderoso de afirmação, celebração e educação para toda a comunidade.



• AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser contínua e processual, valorizando:

- A participação e o engajamento nas discussões e atividades.
- A capacidade de reflexão crítica demonstrada nos debates e produções.
- A criatividade e a sensibilidade nas produções artísticas e textuais.
- A mudança de postura e a apropriação de um discurso antirracista.
- O protagonismo na organização e apresentação do sarau final.

• RECURSOS ADICIONAIS

- **Música:** "O Canto das Três Raças" (Clara Nunes), "Olhos Coloridos" (Sandra de Sá), músicas de Gilberto Gil "A mão da limpeza", "Ilê Ayê", Elza Soares "A carne", Emicida "Eminência parda", "Boa esperança".
- **Cinema:** "A Negação do Brasil" (documentário), "Samba" (filme), "Kiriku e a Feiticeira" (animação), "Pantera Negra" (filme).
- **Literatura:** "Navio Negreiro" (Castro Alves), "Quarto de Despejo" (Carolina Maria de Jesus), obras de Conceição Evaristo e outros autores negros contemporâneos.
- **Autores de Referência:** Paulo Freire, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Lélia Gonzalez.

- **Links para acesso:**

📺 Filme de Kiriku e a Feiticeira (dublado)

📺 Clara Nunes_ Canto das três raças

📺 Sandra De Sá - Olhos Coloridos (Ao Vivo)

📺 A Carne - Elza Soares (Videoclipe Oficial)

📺 Ilê ayê 📺 Mão da Limpeza - Gilberto Gil

▶ Emicida - Boa Esperança (Videoclipe Oficial)

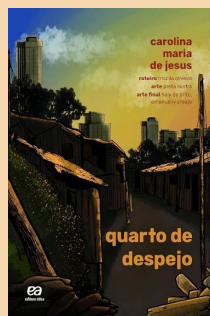
▶ Emicida - Eminência Parda part. Dona Onete, Jé Santiago e Papillon

▶ Pantera Negra (2018) Filme completo em português Revisão e fatos

▶ O Samba - Trailer

[https://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristoh](https://www.letras.ufmg.br/literaфро/autoras/188-conceicao-evaristoh)
<https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf>

<https://www.coletivoleitor.com.br/uploads/demos/o-navio-negreiro-classicos-saraiva.pdf>



Professor(a), sinta-se livre para adaptar, recriar e ampliar este roteiro. Que ele sirva de inspiração para que sua sala de aula seja um potente território de resistência, diálogo e transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> . Acesso 15/05/2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”. Brasília: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30/05/2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, 2002. Disponível em: www.researchgate.net/publication/287731140_Educacao_e_Identidade_Negra. Acesso em 10 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Políticas da diferença na educação: A questão racial, as relações de gênero e a inclusão**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)
Programa ProfHistória – Mestrado em História.

ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E TERMO DE
COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, Josimeire Bezerra Marques, aluna do Mestrado em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculada ao Programa ProfHistória, matrícula 20231000184, com projeto de pesquisa de Dissertação intitulado: “Para enegrecer: Práticas Pedagógicas Antirracistas e a Valorização da Identidade Negra no Projeto Kibuko desenvolvido em uma Escola no Município de Ceará-Mirim/RN”, solicito autorização para realizar pesquisa de campo na Escola Municipal Alcides Câmara de Souza, situada na Rua Alides Câmara de Souza, SN, Povoado de Capela, zona rural de Ceará-Mirim/RN. A pesquisa será realizada no período 2024/2025.

Comprometo-me a agir com ética e responsabilidade, coletando dados gerais e específicos como parte da etapa de pesquisa de campo, que inclui observação, coleta, análise e interpretação de informações, com o objetivo de compreender e explicar o problema investigado.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados (arquivos, prontuários, banco de dados), bem como a privacidade dos conteúdos. Declaro compreender que é minha responsabilidade cuidar da integridade das informações e garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos cujos dados forem acessados. Também é minha responsabilidade não repassar os dados coletados, em sua íntegra ou parcialmente, a pessoas não envolvidas na pesquisa.

Por fim, comprometo-me a guardar, cuidar e utilizar as informações apenas para o cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa. Esclareço ainda que os dados coletados farão parte da minha dissertação, com anuência da orientadora Profª Drª Juliana Teixeira Souza e ciência de toda a equipe administrativa e pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ceará-Mirim/RN, 29 de julho de 2025.

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Declaramos que estamos cientes e autorizamos a realização da pesquisa.

Assinatura e carimbo:


Direção da Escola Municipal Alcides Câmara de Souza

Assinatura da pesquisadora:


Nome: Josimeire Bezerra Marques Oliveira

Número de matrícula: 20231000184

03.172.919/0001-50
Escola M. Alcides Câmara de Souza
Ed. Infantil / Ens. Fundamental I/II
INEP: 24052256
Rua Alcides Câmara de Souza, 03
Capela - Ceará-Mirim/RN
CEP: 59570-000