



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO CARLOS DE MELO SILVA

**CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA DOM
JOAQUIM ALMEIDA: DESAFIOS E
CONQUISTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Dezembro / 2025





JOÃO CARLOS DE MELO SILVA

**CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA DOM
JOAQUIM ALMEIDA: DESAFIOS E
CONQUISTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Dezembro / 2025**

JOÃO CARLOS DE MELO SILVA

CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA DOM JOAQUIM ALMEIDA: DESAFIOS E
CONQUISTAS NA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639

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

Orientador: Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior

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

Silva, João Carlos de Melo.

Consciência Negra na escola Dom Joaquim Almeida :
desafios e conquistas na implementação da Lei 10.639 /
João Carlos de Melo Silva. - Natal, 2026.
64 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, Centro de Ciências, Humanas, Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.
Natal, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares
Júnior.

1. Consciência Negra. 2. Ensino de História. 3.
Consciência Histórica. I. Soares Júnior, Azemar dos
Santos. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

JOÃO CARLOS DE MELO

**CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA DOM JOAQUIM ALMEIDA: DESAFIOS E
CONQUISTAS NA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639**

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

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior – Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^a Dr.^a Vânia Cristina da Silva - Examinadora Externa
Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (SEEMS)

Prof. Dr. Roberto Airon da Silva - Examinador Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Rodrigo Wantuir Alves de Araújo - Examinador Suplente Externo
Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Baba mi Ogun, dono do meu Ori e do meu Okan, fonte inesgotável de força vital, abridor de caminhos. Sem meu orixá eu não teria tido forças para realizar um processo tão difícil.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

Agradeço aos professores que me formaram, especialmente aos meus orientadores Juliana Teixeira e Azemar Junior.

Agradeço principalmente à minha família. A Waleska que me levantou emocionalmente e me ajudou academicamente na conclusão deste trabalho. Ao meu pai que não me deixou desistir, meus filhos Pedro e Alicia que conseguiram transmitir alegria até nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos, Romário que sempre acreditou em mim e Gustavo que é uma grande inspiração. Esses dois, além de grandes amigos, são referências de professores e historiadores potiguares que querem contar as histórias dos povos que antes foram silenciados.

Por fim, agradeço aos meus alunos do Dom Joaquim Almeida. Eles são a verdadeira motivação para que eu pesquise as melhores formas de ensinar História. Todo o meu trabalho, minha pesquisa e meus estudos têm como objetivo proporcionar a eles uma melhor visão de si mesmos, para que nunca mais se sintam excluídos, silenciados ou subalternizados no ambiente escolar.

RESUMO

Essa dissertação busca analisar as possibilidades de promover a Consciência Negra e a consciência histórica no espaço escolar através da realização de um evento anual pela promoção da Consciência Negra no mês de novembro. A fundamentação teórica baseia-se nos pressupostos de Steve Biko e no parecer CNE/CP nº 3/2004 do Ministério da Educação, que definem a Consciência Negra como a percepção dos negros como sujeitos ativos na História, reconhecendo suas contribuições sociais, políticas e culturais, bem como a formação de uma consciência coletiva que atue pela superação do racismo. Já a consciência histórica é mobilizada a partir da conceituação de Jorn Rüsen, que a compreende como o conjunto de operações mentais realizadas pelos sujeitos humanos para se orientarem no espaço e no tempo. O campo de pesquisa é a Escola Municipal Dom Joaquim Almeida, local onde leciono História desde 2022 para turmas do Ensino Fundamental dos anos finais. Metodologicamente, a pesquisa envolve levantamento bibliográfico sobre a trajetória do Movimento Negro na luta pela promulgação da Lei nº 10.639/2003, bem como a análise de ações, limites e possibilidades desse instrumento legal. Além disso, são examinadas criticamente as experiências das quatro edições do Dia da Consciência Negra realizadas na referida escola entre os anos de 2022 e 2025. Como produto educacional, apresenta-se um guia prático para a realização de eventos voltados à Consciência Negra, com o objetivo de auxiliar professores interessados em desenvolver essa prática em suas respectivas escolas.

Palavras-chave: Consciência negra; Consciência Histórica; Ensino de História

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the possibilities of promoting Black Consciousness and historical consciousness in the school environment through the implementation of an annual event dedicated to the promotion of Black Consciousness in the month of November. The theoretical framework is based on the ideas of Steve Biko and on Opinion CNE/CP No. 3/2004 issued by the Brazilian Ministry of Education, which define Black Consciousness as the perception of Black people as active subjects in History, recognizing their social, political, and cultural contributions, as well as the formation of a collective consciousness oriented toward overcoming racism. Historical consciousness, in turn, is approached through the conceptualization proposed by Jörn Rüsen, who understands it as the set of mental operations performed by human subjects in order to orient themselves in time and space. The field of research is the Dom Joaquim Almeida Municipal School, where the author has taught History to lower secondary education students since 2022. Methodologically, the study involves a bibliographical survey on the trajectory of the Black Movement in the struggle for the enactment of Law No. 10,639/2003, as well as an analysis of the actions, limitations, and possibilities of this legal instrument. In addition, the experiences of four editions of Black Consciousness Day held at the school between 2022 and 2025 are critically examined. As an educational product, a practical guide for organizing Black Consciousness events is presented, with the aim of supporting teachers interested in implementing this practice in their respective schools.

Keywords: Black Consciousness; Historical Consciousness; History Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Zona metropolitana de Natal/RN.....	18
Figura 2 - Atabaques em sala de aula.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População de São Gonçalo - 1872.....	21
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Habilidades relacionadas a Lei nº 10.639/03.....	16
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DJA	Dom Joaquim de Almeida
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MC	Mestre de Cerimônia
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PCC	Primeiro Comando da Capital
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
SDC	Sindicato do Crime
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão e Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO ANTIRRACISTA: CAMINHOS QUE FORAM ABERTOS ATÉ AQUI	9
CAPÍTULO 2 - A ESCOLA MUNICIPAL DOM JOAQUIM ALMEIDA E O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE	18
CAPÍTULO 3 - CONSCIÊNCIA NEGRA NO DOM JOAQUIM ALMEIDA	27
CAPÍTULO 4 - PROJETO DA CONSCIÊNCIA NEGRA	53
GUIA PRÁTICO DA CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	62

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal Dom Joaquim Almeida, onde atuo como professor de História do 6º ao 9º ano desde 2022, constitui o “chão” a partir do qual vivencio cotidianamente os desafios e as conquistas da educação pública brasileira. Ser um professor jovem, negro e macumbeiro no século XXI configura uma condição concreta que traz à tona algumas das disputas presentes no espaço escolar. Neste trabalho, serão problematizadas algumas dessas questões.

Desde o início senti-me observado por olhares de estranhamento de alunos e colegas de profissão, com perguntas indiscretas e tentativas de pegar nos meus fios de conta¹ de Ogum, que uso diariamente. Ao revelar que sou de Candomblé, alunos fazem o sinal da cruz, dizem “*Tá repreendido, senhor!*”, afastam-se, fazem cara de medo etc. Outro incomodo recorrente acontecia quando o assunto da escravidão era debatido nas aulas. Os alunos negros apontavam uns para os outros, rindo e comparando os negros das pinturas de Debret com os colegas, em práticas caracterizadas como bullying. A maioria dos estudantes não demonstra constrangimento ao proferir injúrias raciais contra os colegas, sendo frequente que essas interações ocorram entre alunos negros.

O município de São Gonçalo do Amarante localiza-se na zona metropolitana do Estado do Rio Grande do Norte. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2021, o município possui uma população de 115.838 pessoas, sendo a quarta maior população do Estado do Rio Grande do Norte. A maior parte desses habitantes recebe entre 1 e 2 salários-mínimos mensais. 65% dos habitantes de São Gonçalo do Amarante são negros, segundo dados do censo do IBGE de 2022. Essa realidade, obviamente, apresenta-se em sala de aula, onde a maior parte dos estudantes são negros e muitos deles sem expectativa ou autoestima para dedicar-se aos estudos.

Como professor de História, indaguei-me: Qual é o quadro de referências de pessoas negras desses alunos? Qual é a relação deles com a negritude? Por que

¹ Indumentária de candomblé: consiste em um colar de miçangas cuja cor se refere a algum orixá específico. No caso o fio de conta do orixá Ogum - patrono da tecnologia e da guerra - é um colar azul escuro comprido. Os fios de conta são banhados em folhas sagradas e passam por ritualísticas específicas, se configurando em objetos sagrados da maior importância para os candomblecistas. Não podem ser tocados sem permissão e devem ser manuseados com cuidado pelos seus portadores. Além de ter função sagrada - pois carregam força vital (axé) - constituem-se em um símbolo da identidade dos povos de terreiro.

esses alunos não conseguem associar ser negro com algo positivo? A permanência do racismo no ambiente escolar, com a mesma violência que vivi há duas décadas, quando eu estava no lugar deles, me transportou direto para uma memória de exclusão. Partindo das contribuições de Grada Kilomba (2008), que caracteriza o racismo cotidiano como uma experiência traumática capaz de transcender o tempo, é possível afirmar que o incômodo vivenciado diante do racismo escolar na condição de professor mostrou-se muito semelhante àquele vivenciado durante o período em que fui aluno. Emergiram, assim, lembranças de piadas, apelidos e do desejo de afastar-me de um espaço que, segundo o discurso hegemônico, deveria ser positivo e acolhedor para todos.

Jovens negros no espaço escolar são constantemente empurrados para posições de marginalização. Observa-se que, em geral, as críticas dirigidas aos alunos negros assumem um tom mais acintoso. Alunos negros com baixo rendimento e comportamentos considerados inadequados são classificados como “casos perdidos” com muito mais frequência do que alunos brancos. De acordo com a edição 2023 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua Educação), dos jovens de 14 a 29 anos que não completaram o ensino médio – seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a ter frequentado – 71,6% eram negros e apenas 27,4% eram brancos.

Trata-se de sujeitos que transitam pelo espaço escolar, muitas vezes repetindo o ano letivo, sem serem considerados merecedores de investimentos afetivos, emocionais, educacionais ou financeiros. Elogios, incentivos e palavras de apoio mostram-se mais raros do que repreensões, repressões e hostilidade. Para muitos deles, tornar-se agente da desordem revela-se mais atrativo, na medida em que essa conduta permite subverter a lógica escolar e posicionar-se como protagonista, tema e centro das atenções, ainda que por meio de experiências marcadas pela negatividade.

Na adolescência, quando momentos importantes da maturação cognitiva e psicológica acontecem, ser violentado dessa forma pode ser decisivo para a educação de um aluno. Os jovens negros não recebem a mesma educação que os jovens brancos, mesmo quando estudam na mesma escola.

As consequências desse fenômeno tornam-se marcas profundas na escolarização e na identidade dos estudantes negros, que sofrem por terem a pele negra, o cabelo crespo e pela pertença a um grupo

historicamente explorado, esquecido e desvalorizado. São fatores que acabam ocasionando os maiores índices de evasão, reprovação e fracasso escolar, que refletem na presença reduzida de estudantes negros no Ensino Superior. Destaca-se, ainda, a inércia das políticas públicas em melhorar a qualidade das escolas públicas por meio do ensino e da estrutura física das instituições. (Matos; França, 2023, s./p.).

É preciso questionar então qual é a relação da escola com o racismo. Esse problema pode ser abordado pela escola tanto no âmbito do racismo cotidiano, que pode ser combatido, reforçado ou negligência pelos sujeitos que fazem o dia a dia escolar, como também pelo currículo, pela seleção de saberes e conhecimentos que tem lugar na escola, ou seja, pela seleção que inclui e exclui o que merece ser dito sobre o negro.

Sobre as injúrias, agressões e violências raciais, a escola costuma optar pelo silenciamento. A negligência das autoridades escolares - pais, gestores e professores - frente aos casos de racismo é gritante. Foram muitas as vezes em que minhas denúncias foram ignoradas. A escola nunca propôs fazer formações ou até mesmo advertir os alunos sobre a gravidade dessas práticas. Conforme aponta Sueli Carneiro (2005),

[...] o silêncio se manifesta também, na relação aluno-professor, instâncias diretivas do aparelho escolar, nas atitudes dos pais dos alunos brancos e negros; no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil, presente nos instrumentos didáticos, acoplada a uma representação humana superior. O silêncio tem como subproduto a produção de um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia dos alunos negros, posto que ele vive e sente um problema que ninguém reconhece (Carneiro, 2005, p.115).

Esse silêncio corrobora com a manutenção do racismo no espaço escolar. Enquanto espaço de reprodução de relações sociais e de encontro entre diferentes sujeitos em fase de formação cidadã, a omissão torna-se um vetor favorável a sistemas de dominação epistemológicas que se materializam em práticas cotidianas. Quando a escola escolhe não enfrentar o racismo, ela, inevitavelmente, o reforça, transformando esse espaço em um lugar de reprodução da desigualdade racial.

Já em relação a imagem veiculada sobre o negro nos livros, materiais, práticas didáticas e atividades também ainda estamos engatinhando. O discurso convencional da escola sobre o negro ainda está vinculado à imagem colonial e escravista.

O quadro geral que verificamos no chão da escola, então, é ou a negligência da abordagem da questão racial ou uma abordagem que converge com leituras sociais que corroboram com uma lógica racista-colonial. Mesmo sem ter consciência das implicações de certos modos de ensinar assuntos relacionados à negritude, e geralmente imbuídos de boa intenção, temos reproduzido um discurso que, ao fim e ao cabo, legitima o racismo estrutural (Nectoux, 2021, p. 790).

Contudo, não podemos conceber a educação como algo estático, e sim como um “espaço-tempo inquieto”, que segundo Nilma Lino Gomes (2015) é “ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos”. Os movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, elegeram a escola como um dos campos prioritários de transformação na sociedade. Portanto, o que vemos hoje no espaço escolar é uma tensão constante entre as tendências conservadoras, que arrastam para o tempo presente práticas enraizadas em séculos de dominação ideológica, e as práticas emancipadoras, realizadas por educadores engajados. O campo escolar está em disputa. Se a escola será antirracista ou reprodutora do racismo depende do resultado das ações dos sujeitos que constroem cotidianamente esse espaço.

Buscando rupturas e permanências entre a escola da minha memória, dos anos 1990 e 2000, e o tempo presente vivido pelos meus alunos, percebo que a principal diferença entre esses dois momentos é a existência de políticas públicas e políticas de ações afirmativas que foram criadas para enfrentar o racismo e a desigualdade. O racismo continua presente hoje em dia, mas na atualidade existem mecanismos que podem ser acionados para travar uma disputa dentro da instituição objetivando transformar a escola em um espaço de formação antirracista. Portanto, o objetivo dessa pesquisa é encontrar formas de fazer da escola um lugar de formação de uma consciência negra. Ou seja, que os alunos aprendam a se posicionar politicamente e coletivamente contra o racismo. Essa escola pode, potencialmente, formar cidadãos melhores, capazes de construir uma sociedade mais justa e, ao mesmo tempo, ser mais acolhedora com estudantes negros, melhorando, assim, suas experiências com a educação.

Convém trazer para a reflexão o que já foi feito nos últimos 4 anos no Dom Joaquim Almeida. O caminho escolhido para as intervenções foi aproveitar ao máximo a legislação disponível, acionando todo o aparato jurídico encabeçado pela

lei 10.639/03, incluindo o parecer 003/2004 do Ministério da Educação (MEC), o Estatuto da Igualdade Racial e algumas partes da BNCC. Um dos caminhos mais acessíveis, que foram abertos por essas leis, foi a possibilidade de criar momentos dedicados exclusivamente à promoção da Consciência Negra.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).

Como a escola deverá incluir o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra? Embora as questões étnico-raciais devam ser trabalhadas durante todo o ano letivo, inegavelmente é nos eventos do calendário escolar que a temática tem recebido maior atenção. Foi instrumentalizando essa lei que consegui convencer os gestores e professores do Dom Joaquim a colaborar com a Semana da Consciência Negra. O objetivo desses eventos era realizar exposições, palestras, oficinas e demais atividades pedagógicas que valorizassem a contribuição dos negros na história e na cultura do Brasil, combatessem estereótipos racistas, valorizassem a identidade negra e conscientizassem acerca dos problemas do racismo no cotidiano escolar.

Realizei a primeira edição da semana da Consciência Negra no Dom Joaquim Almeida em 2022, de forma introdutória, conhecendo o espaço e as maneiras de fazer. Dessa forma, contei com a participação de Gláucio Pedubreu, mestre dos Congos de Combate, importante grupo da cultura negra popular de São Gonçalo, e Murilo Carvalho, escritor independente e sociólogo negro e gay para uma palestra. O encontro resultou em um primeiro contato da escola com o tema da educação étnico-racial, que foi bastante proveitoso para iniciar a construção de um debate mais amplo e consolidado. Em 2023, já na segunda edição, decidimos transformar o evento em uma mostra cultural, em que projetos com a temática da consciência

negra foram produzidos e apresentados pelos alunos de todas as turmas. Houve trabalhos sobre desigualdade racial, protagonistas negros da História, influência das línguas africanas na linguagem brasileira, recitais de poesias, oficinas de jogos africanos entre outras atividades. Na ocasião, tivemos também a presença da médica cabo-verdiana Tatiana Gonçalves, que fez uma fala compartilhando suas vivências enquanto mulher africana. A segunda edição do evento, mostrou-se ainda mais proveitosa que a primeira, pois contou com a participação de quase todos os professores. A gestão demonstrou interesse na continuidade do projeto.

A terceira edição, em 2024, contou com o retorno de Gláucio Pedubreu como componente da mesa redonda sobre racismo, junto com o mestre de capoeira Gato, da comunidade de Guanduba. Os capoeiristas fizeram uma exposição das diversas nações da capoeira e compartilharam suas experiências históricas. Além disso, conseguimos organizar uma apresentação teatral, na qual os alunos precisaram ler e analisar fontes primárias apresentadas por mim, oriundas de processos criminais que envolvem sujeitos escravizados em São José do Mipibu, no ano de 1874. Nessas atividades, os alunos examinaram as fontes e elaboraram um roteiro com aqueles personagens históricos reais.

Em 2025, tivemos a quarta edição, que trouxe como novidade a utilização da metodologia das oficinas, nas quais os alunos puderam experimentar, na prática, a reprodução de elementos culturais da população negra em espaço escolar. Foram escolhidas as oficinas de atabaque, ligadas às religiões de matriz africana e uma oficina de hip-hop. Além dessas oficinas, ocorreu uma mostra audiovisual, com os curtas *Omi Funfun* (2025), *Oxóssi - O senhor da Comunidade* (2025) e *Do Meu Lado* (2019), centrados na temática negra, de terreiro de denúncia do racismo religioso.

Os resultados observados a partir dessas atividades indicam um desenvolvimento satisfatório de determinadas percepções. Os alunos passaram a reconhecer com maior facilidade o papel de negros, pessoas pobres e outros grupos subalternizados nos rumos da História do Brasil e do Rio Grande do Norte. Nas interações em sala de aula, percebe-se que dificilmente adeririam a narrativas que atribuem passividade aos negros diante da exploração. A apropriação de narrativas de resistência contribuiu para a compreensão de que a História não é construída apenas pelos “grandes homens” brancos pertencentes às elites.

No entanto, pouca ou nenhuma mudança foi percebida no que se refere às ofensas racistas, injúrias e atos de bullying entre os alunos. Os episódios de

racismo, velado ou explícito, dirigidos a professores e funcionários negros também não cessaram. Dessa constatação, depreende-se que ainda há muito a ser feito. Trata-se de poucos anos de atenção sistemática às problemáticas étnico-raciais, ainda marcados por limitada colaboração da equipe escolar.

A promoção da Consciência Negra nas escolas é um desafio constante, não podendo resumir-se em apenas intervenções pontuais. Por esse motivo, defendo que uma conquista importante é transformar esse evento em um acontecimento anual e fixo do calendário escolar. Considerando que, mesmo com a lei que já completa mais de 20 anos, ainda recai muito nos ombros de poucos professores - e vale ressaltar que em sua maioria são professores negros - transformar essas aspirações em práticas. É preciso fazer um chamado às secretarias, ao MEC, à comunidade escolar e a outros setores da sociedade, como o próprio Movimento Negro, em suas diversas vertentes, para que colaborem na transformação do espaço escolar em um centro de formação da consciência negra..

O primeiro capítulo da dissertação analisa o Movimento Negro como um sujeito histórico coletivo que, desde o pós-abolição, atua como força social e também como agente educador na construção de caminhos emancipatórios para a população negra no Brasil. Recupera-se a trajetória de diferentes organizações, desde clubes e associações negras da Primeira República, passando pelo Teatro Experimental do Negro e pelo Movimento Negro Unificado, destacando sua capacidade de denunciar o racismo, produzir saberes próprios, disputar a memória social e influenciar a legislação educacional. O texto demonstra como as lutas desse movimento foram fundamentais para a inclusão da pauta antirracista no Estado brasileiro, culminando na Constituição de 1988, na Marcha Zumbi de 1995, na promulgação da Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O capítulo discute as tensões e retrocessos presentes na BNCC de 2017, evidenciando o modo como o documento esvazia parte das conquistas históricas e reafirma uma estrutura curricular eurocêntrica. Ao final, destaca-se que, embora as conquistas legais sejam importantes, sua efetivação depende da ação de educadores e escolas comprometidos com a transformação social, reafirmando o papel do Movimento Negro na abertura de caminhos que possibilitam a construção de uma educação antirracista no país.

O capítulo 2 apresenta uma caracterização sócio-histórica do município de São Gonçalo do Amarante e evidencia como suas dinâmicas econômicas,

educacionais e raciais influenciam diretamente o cotidiano escolar. Com população superior a 115 mil habitantes e marcantes desigualdades socioeconômicas, o município enfrenta baixos índices educacionais, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, e situa-se entre os mais violentos do Rio Grande do Norte, com taxas de homicídio que afetam de maneira desproporcional a juventude negra. Os dados demográficos revelam que aproximadamente 65% da população é composta por pessoas negras, grupo que também concentra as maiores vulnerabilidades sociais. Esses elementos estruturais atravessam o ambiente escolar, manifestando-se em evasão, dificuldades de aprendizagem, baixa expectativa de futuro e impactos emocionais decorrentes da violência cotidiana. A análise demonstra que, compreender o território e sua configuração racializada é fundamental para interpretar os desafios pedagógicos enfrentados pela Escola Municipal Dom Joaquim Almeida, evidenciando a necessidade de práticas educativas que dialoguem com as condições materiais, históricas e socioculturais da comunidade.

No capítulo 3, relembro a trajetória da Semana de Consciência Negra do Dom Joaquim Almeida, que ocorreu anualmente entre 2022 e 2025. Realizo reflexões sobre os avanços que foram feitos, assim como as dificuldades que se apresentaram. Busco, com esses relatos críticos, compartilhar os aprendizados que construí enquanto professor que procurou desenvolver uma prática antirracista na escola por meio da realização da Semana da Consciência Negra como evento escolar anual.

O produto didático, apresentado no último capítulo, resulta dessa pesquisa e é um modelo de projeto de Dia da Consciência Negra para servir de referência para qualquer professor que tenha contato com essa dissertação. O objetivo é auxiliar aqueles que pretendem realizar essa prática emancipatória, mas que ainda tem dificuldade em encontrar material de apoio. Espero, dessa forma, contribuir com a ampliação da consciência negra nas escolas brasileiras.

CAPÍTULO 1 - A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO ANTIRRACISTA: CAMINHOS QUE FORAM ABERTOS ATÉ AQUI

Atualmente, a possibilidade de consolidar a escola como espaço de educação étnico-racial e de formação da Consciência Negra decorre, em grande medida, das conquistas históricas do Movimento Negro. Nesta seção, serão abordadas algumas dessas conquistas mais significativas, responsáveis por inaugurar caminhos emancipatórios que podem ser trilhados por educadores comprometidos com uma prática antirracista no Brasil. Parte-se da compreensão de que o Movimento Negro constitui um sujeito histórico coletivo, entendido como o conjunto de associações, instituições, coletivos e práticas sociais que emergiram no período pós-abolição e que tinham como finalidade explícita o enfrentamento e a superação do racismo. Para atingir esse objetivo, segundo Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro teve que tornar-se também educador, uma vez que:

[...] o Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (Gomes, 2017, p. 38).

A partir da cronologia proposta por Petrônio Domingues (2007), podemos afirmar que desde a virada do século XIX para o XX, o povo negro brasileiro significa a transição da condição de ex-escravizado para cidadão, a educação já era considerada pauta prioritária. Nessa primeira fase, que vai desde a Proclamação da República até o Estado Novo, clubes de homens e mulheres de cor, jornais da imprensa negra e a Frente Negra Brasileira (FNB) compreendiam que o analfabetismo e a falta de inserção no sistema escolar eram fatores que impediam a inclusão dos negros na sociedade. Para combater isso foram criadas várias escolas, cursos de alfabetização, além de outras iniciativas como prática de esportes e debates políticos. A FNB notabiliza-se por conseguir transformar o Movimento Negro em um movimento de massa com programa estruturado e milhares de filiados em vários estados do Brasil.

Um outro grupo muito importante surgiu no curto intervalo de abertura política entre o fim do Estado Novo e a Ditadura-Civil Militar. O Teatro Experimental do Negro (1944–1968) constituiu-se, inicialmente, como um grupo teatral composto

exclusivamente por atores negros, com o propósito de produzir artisticamente narrativas que valorizassem a negritude. Além da atuação no campo cultural, por meio da publicação de textos no jornal *O Quilombo*, passou a desempenhar papel relevante como canal de difusão de um programa em defesa da igualdade racial. Em articulação com outras organizações do período, reivindicou junto às autoridades a criação de legislações antidiscriminatórias, a exemplo da Lei Afonso Arinos (1951). Essa legislação, a primeira no Brasil a tipificar como contravenção práticas discriminatórias em espaços públicos, evidenciou, ainda que com limitações, a capacidade do Movimento Negro (MN) de conquistar reconhecimento institucional para suas reivindicações.

Além de alfabetizar seus participantes, como as organizações antecessoras, defendia o ensino público universal para todas as crianças. O que se percebe, nessas primeiras gerações do MN, é a sua capacidade de influenciar no debate público, denunciar o racismo e exigir melhorias para a população negra, enquanto fazia o papel que o Estado negava-se e ainda prestava assistência à essa população.

Não por acaso, parte dessas reivindicações foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961, que, em seu artigo 1º, estabelece como uma das finalidades da educação “[...] a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (Brasil, 1961). Ou seja, já em 1961, ainda que persistissem dificuldades na efetiva implementação da legislação, aspecto que será discutido posteriormente, havia dispositivos jurídicos que, ao menos formalmente, buscavam impedir que a escola reproduzisse o racismo de maneira explícita. A educação foi vista pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 61 como um meio de integração independente de raça, como exigiam as duas primeiras gerações do Movimento Negro que possuíam, enquanto horizonte político e estratégico, a integração da população negra na sociedade brasileira, através do acesso a emprego, renda, educação e oportunidades de ascensão social.

Como sabemos, essa e outras forças de transformação social foram violentamente freadas pelo golpe que instituiu a tenebrosa ditadura Civil Militar. Organizações foram fechadas, líderes foram presos e mortos e o movimento negro entrou na luta por sobrevivência junto com boa parte da sociedade brasileira.

Entretanto, foi na época da reorganização da luta social, durante o combate à ditadura, que o Movimento Negro ressurgiu com um programa social mais radical. Em 1978, foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU). Essa organização representou um verdadeiro renascimento e aprofundamento do Movimento Negro, articulando a luta contra o racismo com o combate ao capitalismo. Nessa época, o contexto nacional de luta pela redemocratização, que foi puxado pela reorganização dos movimentos operários, indígenas, políticos e negros contra a ditadura, deram um impulso importante para a propagação de reivindicações por igualdade racial. No cenário internacional era época dos processos de luta anticolonial na África e, ainda, das reverberações do movimento Negritude e das ideias panafricanistas. Com todo esse contexto, os discursos do movimento negro passaram a ser cada vez mais focados na ideia de resgate da História para a produção de uma identidade positiva, e de luta, que possa tirar os negros da alienação do racismo e do mito da democracia racial.

O MNU denunciava também a perpetuação do racismo no ensino escolar, que ainda veiculava ideologias de branqueamento e visões estereotipadas e negativas da população negra. Para Domingues (2007):

[...] Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (Domingues, 2007, p. 115-116)

Uma das reivindicações do seu programa de ação era a introdução da História da África e do Negro nos currículos escolares. O fato dessa reivindicação estar presente reafirma o quanto o Ensino de História era visto como uma ferramenta central na luta contra o racismo, dando grande importância à disputa pela memória. A educação, pelas lentes do MNU, não era apenas um meio de inserção na sociedade, mas também uma via para a transformar. Não era mais suficiente apenas dar educação aos negros, era preciso que essa educação contribuísse para formar sujeitos conscientes de sua condição de raça e classe e que construiriam uma sociedade mais justa. Esses sujeitos deveriam aprender a valorizar a cultura

negra e ver de maneira positiva as contribuições dos negros para a formação do país. Esse objetivo também se articula com uma das principais bandeiras do MNU: o combate ao mito da democracia racial, ou seja, o Ensino de História da África e do Negro serviria para denunciar as desigualdades raciais que foram construídas ao longo do tempo, criando uma noção politizada, histórica e crítica sobre as raças.

É também dessa geração, especificamente pela contribuição do poeta Oliveira da Silveira², o mérito de ter ressignificado o dia 13 de maio - transformado em Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo -, e instituído o 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Com essa mudança, propõe-se que a sociedade deixe de comemorar a “falsa abolição” e passe evidenciar a necessidade de lutar contra o racismo. A abolição, antes colocada como um presente de liberdade dado por uma princesa quase angelical, passou a ser incompleta e defasada, sendo necessária uma luta por uma segunda abolição. A ideia era denunciar que a lei áurea, que já completava cerca de 100 anos, não havia feito nada pela reparação histórica dos negros que foram explorados no Brasil durante toda a vigência do escravismo.

A escolha pelo 20 de novembro, data do assassinato de Zumbi dos Palmares pelas forças coloniais e escravistas, não foi menos significativa. Zumbi foi um líder político e militar do maior Quilombo já registrado nas Américas, sendo, portanto, um protagonista da História da resistência negra no período colonial. Palmares tornou-se inspiração para vários militantes negros, que identificaram nessa experiência uma forma de construção de sociedade alternativa ao escravismo, em que a população negra poderia viver com autonomia. A homenagem a um guerreiro que enfrentou o poder colonial e escravista durante décadas é um lembrete do papel ativo dos negros no processo de sua própria libertação. A operação de memória realizada pelo Movimento Negro resultou na substituição da narrativa centrada na princesa branca, apresentada como figura salvadora e redentora, pela valorização dos heróis quilombolas da resistência negra. Partindo do pressuposto que datas comemorativas fazem parte de esforços maiores e mais amplos do Estado em promover símbolos, eventos e personagens históricos na memória oficial, não se pode desprezar a capacidade do Movimento Negro em se colocar também como um

² Poeta e escritor natural do Rio Grande do Sul que propôs, junto com outros militantes, a escolha da data 20 de novembro como dia da Consciência Negra para homenagear Zumbi - líder do quilombo dos palmares, considerado um dos pontos mais relevantes da história da resistência negra contra a escravidão (Jesus, 2015).

formador de identidades, ao propor toda uma mudança na relação que a sociedade tem com o evento histórico da abolição e a resistência antiescravista.

Contudo, foi somente com o fim da ditadura que as lutas passaram a adentrar as instituições do Estado com maior efetividade. A dissolução da Ditadura Civil-Militar, ainda que conduzida de forma gradual e conservadora, abriu espaço para que demandas historicamente reivindicadas na sociedade brasileira começassem a ser incorporadas ao ordenamento jurídico. Ativistas foram convidados a integrar a Comissão de Estudos Constitucionais como representantes do Movimento Negro.

No campo educacional, havia um amplo conjunto de reivindicações, e o Movimento Negro atuou de maneira incisiva para que suas pautas específicas fossem contempladas. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 242, § 1º, estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988). Tal dispositivo evidencia como a pressão do Movimento Negro, articulada ao processo mais amplo de redemocratização, passou a produzir conquistas no plano jurídico, configurando-se como resultado direto de sua participação na construção da denominada “Constituição Cidadã”. Todavia, as conquistas normativas não se materializam automaticamente na realidade social, razão pela qual novas mobilizações já se encontravam em curso.

Em 20 de Novembro de 1995, ocorreu a marcha Zumbi dos Palmares, que levou milhares de militantes do Movimento Negro até Brasília. Como resultado da mobilização e da pressão exercida, o governo federal anunciou, na ocasião, a criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, responsável por elaborar políticas públicas de enfrentamento ao racismo em diálogo com representantes do movimento. Também foi sancionada, nesse contexto, a inclusão de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria. A homenagem a Zumbi, no tricentenário de sua execução, foi uma forma de inscrever a luta da resistência negra na memória oficial reconhecida pelo Estado brasileiro, que até então contava apenas com os ditos “heróis” da classe dominante, brancos, europeus, militares que na maioria das vezes atuaram contra o povo, reprimindo as muitas revoltas populares da História do Brasil. Nesse contexto, tornou-se evidente que o Movimento Negro brasileiro, ao aproveitar as oportunidades históricas abertas pelo processo democrático, estava igualmente disposto a disputar

os sentidos da memória nacional, disputa que, em pouco tempo, alcançaria também o espaço escolar.

Em 2003, foi promulgada a lei 10.639/03 que em seu texto torna “obrigatório o ensino sobre História e cultura Afro-Brasileira” e inclui no calendário escolar o 20 de novembro como dia da consciência negra (Brasil, 2003). Essa lei concentra gerações de esforços de militantes, educadores e membros da comunidade escolar que se lutaram, ao longo de toda a História da república, com a reparação histórica ao povo negro brasileiro.

Pouco tempo depois, o Parecer 003/2004 do MEC estabelecia as diretrizes “[...] que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas” (Brasil, 2004). Esses referidos documentos expressam que a educação brasileira compreendeu que, para atender as exigências da população negra por reparação Histórica, deveria promover um ensino que valorizasse as contribuições dos negros para a formação histórica do Brasil e educasse, brancos e negros, a conviverem em uma sociedade igualitária.

Tudo isso somente foi possível porque o Movimento Negro destaca-se pela necessidade de contrapor a História oficial. Mesmo décadas antes da aprovação das primeiras ações afirmativa, já nas primeiras gerações do movimento negro, a História já se destacava como campo prioritário das lutas ideológicas do combate ao racismo.

Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o Movimento Negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo negro brasileiro. Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que distinguem o Movimento Negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 1970 (Gomes, 2017, p. 48).

Documentos como a lei 10.639 e o parecer CNE 003-2004 possibilitam que as escolas sejam espaços promotores de consciência negra, absorvendo os saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo movimento negro. Saberes identitários, políticos e estético-corpóreos que quando são incorporados pela escola conseguem fazer emergir uma pedagogia da diversidade. (Gomes, 2017).

A lei, contudo, somente se converte em prática pedagógica quando o professor toma conhecimento de sua existência, reconhece a legitimidade da reivindicação de reparação histórica que a fundamenta e a incorpora ao seu planejamento. Sabe-se que, no contexto do ensino público brasileiro, tais condições raramente se articulam de forma consistente. Embora tenha produzido impacto político significativo, a Lei nº 10.639/2003 não se consolidou, duas décadas após sua promulgação, como prática contínua e sistemática no ensino básico brasileiro. Ainda que possua caráter obrigatório, outros dispositivos normativos e instrumentos reguladores, como a Base Nacional Comum Curricular e os livros didáticos, tendem a se traduzir de maneira mais imediata em conteúdos e atividades escolares. O que nos leva a questionar: qual foi o impacto que a Lei nº 10.639/03 teve em outras normas da educação?

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC -(2017) a incorporação das demandas de uma educação antirracista não foi priorizada. Em nenhuma das dez competências gerais do documento está citado, explicitamente, o combate ao racismo ou a valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira. A concepção de igualdade e equidade do documento é demonstrada mais adiante:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (Brasil, 2017, p. 16).

Esse trecho mostra como a concepção de igualdade da BNCC resume-se à oferecer a mesma base curricular em todo o território nacional, cabendo aos entes locais a diversificação de acordo com as particularidades de cada lugar. Se considerarmos que desde a sua terceira geração (Domingues, 2007) o Movimento Negro já compreendia que, além de oferecer um serviço de ensino público equivalente para brancos e negros, deveria oferecer uma educação antirracista, já temos um retrocesso.

Mais adiante no documento, na parte de História do Ensino Fundamental Anos Finais, a história negra é citada finalmente, mas sem que haja instruções sobre como essa valorização deve ser efetivada.

A valorização da História da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (Brasil, 2017, p. 416-417).

As habilidades, em sua maioria, continuam seguindo o padrão eurocêntrico da História, principalmente pela opção por manter a cronologia tripartite dos historiadores franceses. O aluno ideal da BNCC aprende a História do “homem” da pré-história, passando pela idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea em cronologia linear. Logo, “incluir” negros e indígenas como participantes dessa História europeia, cujos marcos “civilizatórios” de transformação da sociedade são quase todos eventos ocidentais, não rompe com a lógica de apagamento que vem sendo denunciada há muitas gerações. A presença dos negros e indígenas, sejam antes ou depois da catástrofe colonial escravista, é residual, esporádica e episódica conforme pode-se visualizar na tabela a seguir:

Tabela 1 - Habilidades relacionadas a Lei nº 10.639/03

Ano	Quantidade de habilidades diretamente relacionadas a lei 10.639/03
6º ano	2 de 19
7º ano	3 de 17
8º ano	7 de 27
9º ano	7 de 27

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

Pesquisadores que compararam a BNCC de 2017 com a sua versão anterior (não aprovada) e com as determinações do parecer CNE CP 03/2004 mostraram que:

[...] observado o discurso entre o parecer e a BNCC 2017, onde fica evidente a preocupação do Parecer para que a escola, no uso da sua autonomia pedagógica, continue ampliando o diálogo com o Movimento Negro e com a comunidade escolar, pensando juntos, formas possíveis da implementação de uma educação antirracista. Enquanto na BNCC 2017 o discurso se estreita em “reverter” a exclusão histórica “de grupos como...” A partir dessa frase “de grupos como”, acaba selecionando os povos indígenas originários, os remanescentes de quilombos e os demais afrodescendentes como um único grupo, invisibilizando de forma velada as necessidades, pautas e lutas específicas e inerentes a cada grupo. Quando a comparação é feita com a BNCC 2015, constatamos um importante elemento no documento, que admite de forma precisa, que por muito tempo, os currículos oficiais da educação apenas reconheceram uma única história, a europeia, e, dessa forma, automaticamente, negaram, invisibilizam e descartaram outras possibilidades, principalmente no tocante a cultura e história dos povos indígenas e africanos que sempre esteve intrínseca e indissociável a gênese desse País (Cunha; Junior; Duvernoy, 2019 p. 199).

A comparação com a versão anterior da BNCC é importante, pois evidencia o quanto os conflitos políticos de Brasília afetam as conquistas do movimento negro no campo legal. O golpe parlamentar, orquestrado em 2016, levou a uma mudança brusca de direcionamento do governo, acentuando o neoliberalismo e incorporando a lógica neoconservadora que vigorava no governo Michel Temer (2016 - 2018), possibilitando a perda de direitos educacionais adquiridos nos processos históricos de lutas. Não surpreende, portanto, que a Lei nº 10.639/2003 perca força nesse contexto.

A análise documental revela que a BNCC sufocou as reivindicações históricas do Movimento Negro (Genuíno; Ribeiro, 2021; Souza e Freire 2022; Cunha, Júnior, Duvernoy, 2019). O campo da educação segue em disputa e a ação dos sujeitos que querem transformar o espaço escolar em um lugar de formação de consciência negra é decisiva. A base legal, que o Movimento Negro conquistou, deve ser encarada como uma ferramenta. Algo que pode facilitar iniciativas que partem da escola, mas não se deve esperar que a lei sozinha vá revolucionar a educação e transformar as escolas brasileiras trincheiras na luta contra o racismo. O que temos são caminhos possíveis, abertos por aqueles que vieram antes de nós e travam as lutas de suas gerações, deixando um legado.

CAPÍTULO 2 - A ESCOLA MUNICIPAL DOM JOAQUIM ALMEIDA E O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE

São Gonçalo do Amarante é um município da grande Natal, isto é, da zona metropolitana da capital do Rio Grande do Norte, localizado à margem esquerda do rio Potengi, fazendo limites com, além da capital, os municípios de Ceará-Mirim, Extremoz, Macaíba e Ielmo Marinho.

Figura 1 - Zona metropolitana de Natal/RN



Fonte: Wikipedia

São Gonçalo, como é popularmente chamada, é o quarto município mais populoso do Rio Grande do Norte, com aproximadamente 115.467 habitantes. Apesar de seu porte, enfrenta sérios desafios socioeconômicos. Embora a renda média dos trabalhadores seja de aproximadamente 1,8 salário-mínimo, montante incapaz de garantir o sustento de uma família, cerca de 41% da população dispõe de menos da metade desse valor para sobreviver.

No campo da educação, o cenário também apresenta fragilidades. Em 2022, a taxa de escolarização entre crianças de 6 a 14 anos era de 99,02%, ocupando o 88º lugar entre os 167 municípios do estado e a 2.902ª posição no ranking nacional, que abrange 5.570 cidades. Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2023 o município registrou 4,5 nos anos iniciais e 3,0 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública. Esses resultados colocaram São Gonçalo do Amarante nas posições 101 e 150, respectivamente, entre os municípios

potiguaras, e nas colocações 4.906 e 5.338 em nível nacional, evidenciando a necessidade de avanços significativos na qualidade da educação local (IBGE, 2022).

A violência urbana também representa um grave problema em São Gonçalo do Amarante. O município registra uma taxa de 54,4 homicídios por 100 mil habitantes, ocupando a 24ª posição entre as cidades mais violentas do Brasil e a 2ª no Rio Grande do Norte. A cidade é considerada um dos epicentros da crise de segurança pública do estado, que se insere na rota do tráfico internacional de drogas entre o Brasil, a Europa e a África de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2024).

Segundo o mesmo estudo, o Rio Grande do Norte possui um histórico de instabilidade no sistema penitenciário, de onde originaram-se importantes organizações criminosas locais. A principal delas é o Sindicato do Crime (SDC), facção que surgiu em 2012, a partir de dissidentes do Primeiro Comando da Capital (PCC) e que hoje é considerada a maior facção criminosa do Nordeste, em oposição ao grupo paulista. O auge da violência no estado foi registrado em 2017, quando a taxa de homicídios alcançou 67,7 por 100 mil habitantes.

Pesquisas, como o Atlas da Violência, apontam que as vítimas de homicídios no Brasil têm cor. Em 2023, foram assassinados 858 negros e 82 não negros no Rio Grande do Norte, colocando o RN em terceiro lugar nacional no risco relativo de uma pessoa negra ser vítima de homicídio. Um jovem negro do Rio Grande do Norte tem 6,5 vezes mais chances de ser assassinado do que um não negro, um dado que reforça a evidente desigualdade étnico-racial que atravessa a violência urbana no país. O instituto ainda aponta que, mesmo quando há diminuição da violência, essa diferença racial se mantém:

Nesse sentido, cabe afirmar que há um contexto de redução no número de homicídios de pessoas negras a nível nacional. No entanto, ao acrescentar à análise os homicídios de pessoas não negras – brancas, amarelas e indígenas –, pode-se observar que tanto o volume de homicídios de pessoas não negras é inferior, quanto sua redução ao longo do período é superior. Isso evidencia um contexto de desigualdade racial na violência letal, ponto destacado há muitas edições do Atlas da Violência (IPEA, 2025, p. 79).

O último censo do IBGE (2022) também registrou que dessa população 43,5% são brancos, 10,2% são pretos, 45,3% são pardos, 0,6% são indígenas e 0,4% são amarelos pelo método da autoidentificação. Considerando o critério do

Estatuto da Igualdade Racial “[...] população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (Brasil, 2010) é possível afirmar que São Gonçalo do Amarante tem uma população 55,5% negra.

Segundo dados de 2019 do IBGE, a população negra entra mais cedo no mercado de trabalho e demora mais a sair, tendo maior dificuldade de se aposentar. Essas estatísticas ajudam a dar maior proporção e exatidão a um cenário que já vem sendo observado dentro das escolas municipais de São Gonçalo. É muito comum que alunos desistam de estudar para complementar a renda familiar. A violência também faz-se presente nos relatos cotidianos dos alunos. Existe uma certa naturalidade ao lidar com notícias de mortes e prisões de amigos, familiares e vizinhos, o que acaba gerando uma espécie de contentamento e tornando difícil captar a atenção de alguém que não acredita que o estudo poderá contribuir com a conquista de um futuro digno e um bom lugar no mercado de trabalho.

Sobre isso, é importante considerar que a historicidade da população negra apresenta confluências com o processo de colonização, desterritorialização e apagamento de identidades dos povos indígenas, que levaram boa parte dessa população - que também lida com o racismo - a se identificarem como pardos. Não se tratar de decidir se os pardos são descendentes de indígenas ou de africanos, mas de compreender que esses corpos ocuparam historicamente lugares semelhantes no projeto colonial, escravocrata e exploratório e, por isso, faz sentido, para efeitos de análise, considerá-los parte de um mesmo grupo social: os negros.

Esse cenário de grande desigualdade social, racial e econômica tem raízes históricas nos ciclos de exploração colonial e escravocrata da região. O território, hoje chamado de São Gonçalo, foi parte importante da economia canavieira de meados do século XVI ao XIX, e, portanto, palco de tensões e exclusões. Se estamos falando da História da classe trabalhadora de São Gonçalo do Amarante, torna-se necessário voltar nossa atenção para os processos de povoamento, assim como, às expressões de resistências, na região hoje chamada de metropolitana de Natal, mas que, desde o século XVI, faz parte da região açucareira. Os territórios indígenas foram sendo tomados pelos colonizadores que buscavam ampliar as áreas de cultivo de seus latifúndios. As mãos escravizadas, negra e indígena, eram

utilizadas como mão de obra, algo que era comum em toda a extensão do litoral do nordeste.

Segundo Martins (2024), ao longo dos séculos esse território manteve-se como um importante foco de produção nos engenhos e em suas áreas adjacentes, onde coexistiram a escravidão africana, o trabalho indígena e a colonização europeia. A esse contexto, em que se formavam camadas de indígenas desterritorializados, mestiços posteriormente denominados “caboclos”, somaram-se trabalhadores negros escravizados que viviam nas grandes propriedades. A esses devem-se várias práticas de resistência que em muitos casos se aproximam do horizonte de ação e expectativa dos trabalhadores livres. O mapa populacional de 1872 - época de grande atividade açucareira e escravista - traz informações que ajudam a elucidar as características da população de São Gonçalo.

Quadro 1 - População de São Gonçalo - 1872

	Branco	Pardo	Preto	Caboclo
Livres	2270	7516	571	178
Escravos	-----	424	486	-----
Total	2270	7940	1057	178

Fonte: IBGE (1872).

Acredito haver fortes continuidades históricas entre os grupos classificados como pardos, pretos e indígenas no Censo do IBGE de 2022 - que juntos representam cerca de 65% da população - e os pardos, pretos e caboclos registrados no mapa populacional de 1872, que à época correspondiam a mais de 80%. Mesmo considerando o quanto as categorias de cor e raça variam ao longo do tempo e como as pessoas de diferentes contextos históricos relacionam-se com essas categorias, não se pode negar que a população desse lugar é majoritariamente formada por pessoas de cor, das camadas populares e trabalhadoras, com fortes raízes afro-ameríndias.

Contudo, essa população, mesmo sendo majoritária, é excluída dos principais símbolos e discursos da identidade municipal em detrimento de uma concepção branca e colonizadora.

Apesar do passado escravocrata e de invasão e cerceamento da liberdade dos povos originários no contexto de colonização em São Gonçalo do Amarante, o município é chamado no hino oficial de “Virtuosa Terra mãe da liberdade”, na nossa visão um contrassenso, pois se essa referida terra representava a liberdade católico/portuguesa para empreender por riquezas, súditos e fiéis, representava para povos africanos, traficados e escravizados, e aos originários, invadidos e desrespeitados, em muitos casos, o fim de suas liberdades (Silva, 2025, p. 95).

Romário Silva (2025) ainda destaca que São Gonçalo reforça, contundentemente, o episódio dos mártires de Uruaçu e Cunhaú como mito fundador local. Na narrativa veiculada pela Igreja Católica, um grupo de colonos luso-brasileiros foi violentamente massacrado por uma aliança de Holandeses com indígenas “bárbaros”. O problema desse mito é que ele coloca o são-gonçalense como um descendente dos heróicos mártires, que eram colonizadores luso-brasileiros católicos, em oposição aos “índios bárbaros” que acompanhavam os holandeses. O hino oficial do município ainda faz referência aos portugueses Ambrósio Miguel de Sirinhaém e Pascoal Gomes de Lima, que chegaram ao povoado no ano de 1710, instalaram suas famílias nas proximidades do rio Potengi, mas não traz os indígenas, africanos e seus descendentes como possíveis participantes dessa identidade.

Tomemos, por exemplo, o que consta no próprio site oficial da prefeitura de São Gonçalo sobre a História do município. Em um texto composto por 10 parágrafos, contabilizei as menções aos sujeitos históricos que estamos buscando. O resultado foi que os termos “índio”, “indígenas”, “negros”, “escravizados”, “escravos”, “trabalhadores”, “agricultores” não são mencionados. Já os portugueses e holandeses somados são mencionados seis vezes. Grupos pertencentes às elites, como os “senhores de engenho”, bem como menções indiretas a políticos vinculados à classe senhorial, perfazem cinco citações.

O professor Daniel Lima (2019), aborda como a historiografia do RN, desde o século XIX, tradicionalmente trabalha para construir uma identidade potiguar branca e europeia e, que para atingir esse objetivo, apaga sistematicamente a presença e a experiência da população negra (que aqui englobam também pardos, em muitos

casos de ascendência indígena) no estado. Como resultado, até os dias atuais, a percepção geral adotada pelos livros didáticos de História do RN, assim como, o senso comum de alunos e professores no geral é a de que a presença negra/africana e indígena no estado sempre foi insignificante.

Em suma, o município de São Gonçalo do Amarante integra um território historicamente vinculado à exploração açucareira desde os primeiros avanços da colonização. Constituiu-se também como espaço de disputas entre forças lusitanas e holandesas, além da atuação de diferentes grupos indígenas guerreiros que se posicionaram, inclusive diplomaticamente, nesse contexto de conflito. Os registros demográficos do século XIX indicam que a presença de pessoas escravizadas era expressiva.

Todavia, não são esses sujeitos os protagonistas da narrativa veiculada pelos meios oficiais, que optam por reforçar versões centradas em mártires coloniais, frequentemente estigmatizando os povos indígenas e invisibilizando completamente a população negra. A narrativa oficial revela-se, assim, discrepante da própria realidade demográfica do município, cuja composição é majoritariamente negra.

Como a Escola Municipal Dom Joaquim Almeida tem se colocado diante dessa disputa? Considerando que uma das funções da escola pública é formar identidades ao instruir os cidadãos acerca dos símbolos e eventos que montam a memória coletiva, que tipo de identidade essa instituição está ajudando a formar? Para responder isso será necessário apresentar um panorama geral da instituição.

Localizado próximo ao centro administrativo de São Gonçalo, o Dom Joaquim de Almeida (DJA) é uma das maiores escolas do município. Segundo dados do Sigaeduc³ possui 907 alunos. O prédio, onde a escola funciona atualmente, é emprestado por uma universidade que só funciona no turno da noite e nos finais de semana. A falta de um prédio próprio, às vezes, é um problema, pois os gestores da universidade entram em conflito com os da escola em relação ao uso das estruturas físicas.

Com a insuficiência de recursos, o auditório - única instalação de qualidade da escola - acaba sendo muito cobiçado e até mesmo objeto de disputas políticas municipais. Esse auditório foi utilizado pela equipe escolar para a realização de

³ Sistema Integrado de Gestão de Educação. Portal utilizado por professores e gestores para administrar o sistema de

aulas, exposições cinematográficas, eventos, palestras e mostras culturais, mas com a mudança de gestão na cidade, o auditório foi trancado e o controle desse equipamento foi burocratizado. No momento, a escola não consegue contar mais com a sua sala principal para a realização de eventos.

A documentação regimental da escola encontra-se completamente defasada. Não há regimento interno e nem estatuto. O conselho escolar, que poderia ser um instrumento importante de reivindicação na escola, encontra-se desativado há anos e sem previsão de retorno. Em virtude dessa carência, foi decidido pela equipe escolar que faríamos um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) e regimento escolar no início de 2024, mas ele ainda não está em vigor, pois nunca foi finalizado.

Apesar de não estar funcionando efetivamente, esse novo PPP foi um momento frutífero de debates entre os membros da gestão e corpo docente. Dificuldades com comportamento dos alunos foram as mais levantadas. A principal reclamação dos professores está na indisciplina dos alunos, que não fazem as atividades e hostilizam frequentemente uns aos outros. Além disso, foi dada atenção às novas necessidades de formação que não constavam na versão antiga, como educação sexual e ensino de História indígena. O capítulo sobre Ensino de História Africana e Afro-brasileira foi refeito. Na versão antiga:

Educar a história e a cultura afro-brasileira e africana significa estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar pela dignidade, própria dos descendentes de africanos que, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com quem convivem suas influências, e, ao mesmo tempo, que recebem e incorporam as daqueles que com eles convivem. Reconhecer aos negros o direito de serem sujeitos históricos e de se identificarem como tal significa promover uma releitura da história oficial e tirar das sombras e do anonimato indivíduos ou grupos que deixaram suas marcas para a posteridade e que se tornaram credores de respeito e consideração pelo muito que contribuíram para a construção do patrimônio sociocultural do Brasil e do mundo. Saber desses protagonistas, conhecerem suas trajetórias de vida e quais as suas contribuições para o bem comum provocam um forte impacto positivo no desenvolvimento da personalidade infantil e nos adolescentes, especialmente nos afro-brasileiros, considerando que tal conhecimento, a melhorar a autoimagem e a elevar a autoestima. Desconstruir a ideologia do racismo, presente em comportamentos extremados, em preconceitos sentidos e em discriminações manifestadas em relação aos afrodescendentes, no Brasil e no mundo são necessários para que se criem as condições para a promoção da igualdade racial (PPP, 2019).

Percebe-se que na versão antiga não há nenhuma menção à Lei nº 10.639/03 ou qualquer outro marco legal. O documento limita-se a reconhecer a importância da educação étnico-racial para a promoção de igualdade e o melhoramento das relações no interior da escola, assim como, a importância de valorizar a participação dos sujeitos históricos negros na formação do país, mas sem sugerir nenhuma estratégia para alcançar esses objetivos. Ao receber a incumbência de atualizar o documento, decidimos suprir algumas dessas carências com base nas ferramentas jurídicas que dispomos:

Desafios relacionados às questões étnico raciais fazem parte do cotidiano da escola. Problemas como ofensas raciais, falta de autoestima de alunos negros e discursos de racismo e intolerância religiosa são recorrentes. Diante desse cenário se faz necessário encarar o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana como um instrumento de combate ao racismo e formação de cidadãos que sabem respeitar as diferenças. A lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 no seu texto traz “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” Compreendemos então que temos dever não só ético e ideológico com essa pauta, mas também legal visto que a lei deve ser cumprida. As formas de trabalhar esse ensino são diversas e dependem da realidade de cada escola, no entanto é importante salientar que não deve ser uma atribuição apenas dos profissionais de História, como dizem o parágrafos 1 e 2:§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. A referida lei também ordena que “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.” Nesse sentido, o Dom Joaquim já realizou nos anos de 2022, 2023 e 2024 eventos pedagógicos em alusão à data. Nessas ocasiões já tivemos palestras, apresentações culturais, exposições dos alunos, peças teatrais e muitas outras atividades. Diante desse compromisso e em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) estabelecemos como objetivos: Promover ações educativas que valorizem a diversidade e estimulem a igualdade racial. Valorizar, por meio do ensino, a ação dos sujeitos históricos negros para a construção da sociedade. Realizar, com auxílio da secretaria de educação do município, formações para os professores, gestores e comunidade escolar sobre as questões étnico-raciais. Combater o racismo em todas as suas manifestações no espaço escolar. Construir, junto com grupos culturais de São Gonçalo do Amarante,

atividades que celebrem a contribuição da população negra na cultura do município. Realizar anualmente, preferencialmente na semana do 20 de novembro, um evento temático da Consciência Negra com participação de toda a comunidade escolar. Estabelecer a educação étnico-racial como parte integrante do cotidiano da escola em todas as disciplinas (PPP, 2024).

Na versão atualizada, acrescentamos referências às leis e objetivos mais claros. Entretanto, acredito que o mais importante é que na nova versão existem orientações estratégicas de como atingir esses objetivos: realizar a semana de consciência negra anualmente; trabalhar o conteúdo ao longo do ano todo em várias disciplinas, sempre deixando claro que não é apenas uma obrigação dos professores de História. Portanto, esperava-se que o PPP fosse servir como instrumento aliado na empreitada pela promoção da consciência negra nas escolas, mas o documento nunca pôde ser usado.

Em suma, diante de diversos problemas sociais, econômicos e estruturais no espaço escolar e seu entorno, o DJA apresenta imensas dificuldades em atingir a maior parte dos seus objetivos pedagógicos. Nesse caso, não é de se surpreender que as questões étnico raciais sejam tão latentes e difíceis de serem combatidas nesta escola. Às vezes, a falta de condições materiais é o maior obstáculo. Contudo, mesmo diante desses desafios, cabe aos professores tomarem iniciativas que tentem mover, mesmo que gradualmente, essas estruturas. Foi isso que o corpo docente tentou fazer ao atualizar o PPP e a realizar eventos como as três edições da semana de consciência negra.

CAPÍTULO 3 - CONSCIÊNCIA NEGRA NO DOM JOAQUIM ALMEIDA

O presente capítulo busca elucidar o processo da realização da Semana de Consciência Negra no Dom Joaquim Almeida nas suas quatro edições: em 2022, 2023, 2024 e 2025. Para isso, farei um relato de experiência acompanhado de análise do projeto. Com isso, pretendo investigar quais foram as principais dificuldades, desafios e caminhos traçados.

Primeiramente, faz-se necessário trazer uma discussão acerca do que é Consciência Negra e a formação da Consciência Histórica como meio para a promoção da consciência negra e cidadã. Uma das mais célebres definições de “consciência negra” foi dada por Steve Biko, no ano de 1971, no contexto das lutas contra o regime do Apartheid na África do Sul. O revolucionário considerava que a negritude deveria ser um elemento aglutinador de forças a fim de mobilizar pessoas negras em torno da causa da libertação das correntes do colonialismo e do racismo. (Biko, 1971).

Percebe-se que o ativista considerava a consciência racial como uma etapa necessária para a ação política coletiva. Ter consciência negra, para Biko (1971), não era apenas ter orgulho da cor e se identificar publicamente como pessoa negra, mas agir em conjunto com as outras pessoas negras daquela sociedade rumo a um movimento de libertação. As pessoas negras serão conscientes, na medida em que, além de assimilarem a própria negritude, começam a se engajar nas lutas contra a supremacia branca. Consciência negra, para Biko (1971), é a consciência da necessidade da luta coletiva.

Décadas depois, mesmo com a derrota oficial do regime do Apartheid e de outros sistemas de segregação racial, o conceito de Consciência Negra continuou sendo evocado por movimentos negros do mundo, que perceberam que o racismo ainda se perpetuava nos regimes considerados democráticos. Não tardou muito para que a ideia de Consciência Negra se tornasse uma espécie de conceito norteador das ações dos militantes, principalmente na educação. No Parecer CNE/CP nº 003/2004 do MEC, coloca-se a importância da CN nas pedagogias de combate ao racismo:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm

como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (Brasil, 2004, p. 7).

Percebe-se que, mesmo décadas depois das declarações de Steve Biko (1971), manteve-se a concepção de CN como um elemento intimamente ligado à ação coletiva na sociedade. Tanto para este autor como para o parecer do MEC, ser negro é ser um sujeito histórico coletivo ativo. Ter consciência negra é entender a importância de posicionar-se explicitamente contra o racismo, apoiar as ações afirmativas e defender uma sociedade mais justa. O papel dos brancos nessa empreitada é bem explícito para o MEC, quando reconhece que os estudantes brancos também precisavam passar por um processo de conscientização para terem condições de apoiarem as medidas necessárias para construir uma sociedade mais justa.

Considerando esses documentos, podemos questionar: Como auxiliar os alunos a atingirem a consciência negra? A escola, e mais precisamente o Ensino de História, devem desempenhar um papel central na elaboração dessa consciência. Para isso, os professores de História podem articular a Consciência Histórica com a Consciência Negra.

Segundo Rùsen (2007), podemos definir consciência histórica como o conjunto das operações mentais com as quais os sujeitos interpretam sua experiência da no tempo e no espaço, de si mesmos e do mundo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, suas vidas. Nesse sentido, a consciência histórica é uma habilidade natural de todo ser humano, essencial para dar sentido à vida, afinal, os sujeitos precisam se orientar historicamente e formar suas identidades para viver. A Consciência Histórica está presente quando um jovem negro entende que deve se comportar mais discretamente perto da polícia ou que deve evitar colocar as mãos no bolso dentro de uma loja, por exemplo. Essa operação mental, só é possível a partir da consciência de quem somos no tempo e

espaço e quais são as consequências que sujeitos como nós enfrentaram por suas ações ao longo do tempo.

Contudo, é nas aulas de História, durante a vida escolar dos jovens, que essa consciência é desenvolvida, apurada e aprofundada pela formação histórica. É na aprendizagem Histórica que as experiências e competências da consciência histórica são desenvolvidas. Portanto, o ensino de História precisa contribuir para o entendimento que os alunos têm de si mesmos no tempo e no espaço, para que eles utilizem esse saber para agir de maneira mais consciente frente aos dilemas da vida. Em outras palavras, os alunos precisam estudar História para “aprender a si mesmos”. Proporcionar uma formação histórica complementar, que segundo Rüsen acontece quando: “a formação põe a cientificidade como uma propriedade do saber histórico. Ela a põe de modo que sua utilidade para fins de orientação, como “sentido formativo” desse saber, como relação íntima à totalidade, à práxis e à subjetividade. (2007, p. 99).”

3.1 Falar de quem venceu

O intelectual Quilombola Antônio Bispo dos Santos, escritor e liderança quilombola da comunidade Saco do Curtume, município de São João do Piauí, também conhecido como Nego Bispo, elucidou que:

Nós não somos perdedores. Não trabalho dentro dessa lógica da “vitimologia”. Eu não tenho o direito de ser vítima. Sou vencedor, meu povo venceu. Meu bisavô tinha três engenhos de rapadura, fui criado na fartura. Não tenho cicatrizes da escravidão na minha memória, mas não discordo de quem trabalha com a imagem da cicatriz da escravidão. Entretanto, não trabalho com essa imagem, trabalho com a imagem de quem venceu. Mesmo que queimem a escrita, não queimam a oralidade, mesmo que queimem os símbolos, não queimam os significados, mesmo que queimem os corpos, não queimam a ancestralidade. Porque as nossas imagens também são ancestrais (Santos, 2018, p 48.).

O argumento do líder quilombola contraria o que muitos acreditam ser o enquadramento possível da História do povo preto, pardo, indígena e mestiço trabalhador nesse Brasil. Embora esteja falando especificamente dos quilombolas nesse trecho, que tem uma relação de ocupação da terra que diferencia-se muito de outros sujeitos racializados e subalternizados do Brasil, acredito que há uma chave

de compreensão importante: Não precisamos trazer a história daqueles que foram oprimidos apenas pela derrota. Ele não nega a existência das cicatrizes e nem deslegitima a importância de evidenciá-las, contudo, é indispensável saber que existem outras narrativas possíveis e que devem compor os acervos de memória para a constituição da identidade histórica dos sujeitos que continuam oprimidos até hoje.

Falar de quem venceu é lembrar que, mesmo com uma trajetória de muita violência e injustiça, o povo mais pobre do Brasil sempre teve estratégias de resistência eficazes, caso contrário não teria sobrevivido. Os alunos só vão reconhecer que é possível resistir, sobreviver e vencer na sociedade atual se tiverem contato com experiências do passado que condizem com isso. Essa carência é muito perceptível mesmo depois da Renovação Historiográfica e das leis que obrigam o ensino de História do povo negro e indígena no Brasil. Embora seja cada vez mais fácil falar dos quilombos, revoltas populares, movimentos de resistência indígena, greves operárias e movimentos de camponeses são poucos os momentos históricos que mostram que esses sujeitos também tiveram vitórias.

Até mesmo quando os livros didáticos falam sobre experiências exitosas, como Palmares (século XVII) e Canudos (século XX), em que grupos sociais mais oprimidos conquistaram autonomia, a narrativa costuma tratar mais da destruição dessas experiências do que das possibilidades que elas trouxeram. A impressão que se constrói é a de que, embora seja possível lutar e constituir-se como sujeito histórico ativo, tal postura seria excessivamente perigosa e arriscada, de modo que o silêncio apareceria como estratégia de sobrevivência diante da violência exercida pela classe dominante. Torna-se necessário, portanto, romper com a expectativa invariavelmente negativa que costuma acompanhar as narrativas sobre rebeliões populares.

Com frequência, essas narrativas enfatizam que o povo lutou, mas foi derrotado, morto ou reprimido por um Estado marcado por interesses elitistas, e que, ao final, a ordem anterior teria sido restabelecida, restando dessas lutas apenas a memória. Essa perspectiva, quando reiterada sem problematização, tende a produzir uma pedagogia da derrota, obscurecendo os legados políticos, culturais e simbólicos dessas experiências de resistência.

Contudo, precisamos definir melhor o que seria uma vitória. É possível acreditar que, mesmo quando reprimidos, os movimentos populares foram

vitoriosos? Vencer significa apenas derrotar o inimigo? O Estado? As classes senhoriais? Essa narrativa acabaria recaindo no mesmo problema, ou correria o risco de produzir discursos/narrativas fantasiosas sobre o passado, contribuindo para uma visão idealizada da política brasileira, em que o povo já não precisa lutar por nada, pois já teria conquistado tudo de que necessitava.

Não vamos desconsiderar que a formação da sociedade brasileira seguiu padrões excludentes, elitistas e racistas, e que o projeto de dominação dessa elite continua atualizando-se até hoje. O que considero vitória aqui é deixar um legado - conseguir forçar os rumos da sociedade a levarem em consideração os anseios, necessidades e exigências da população. É quando o povo, por meio de ações coletivas, consegue influir nos rumos políticos, sociais e econômicos do Brasil para além do que esses próprios sujeitos poderiam imaginar e querer.

Clovis Moura, que também é um intelectual negro do Piauí, escreveu, na década de 50, que a abolição da escravidão deu-se por meio de uma reação contínua dos escravizados. “O escravo, desta forma, solapava nas suas bases as relações escravistas, criando uma ‘galáxia de desajustes’ desconhecida pelos dirigentes políticos da época [...] (Moura, 2020, p. 59). Para ele, embora não tenha ocorrido uma revolução que derrubou todo o sistema escravista de uma só vez, cada ação individual e coletiva dos sujeitos escravizados levou, a longo prazo, ao desgaste desse sistema. Podemos aplicar um raciocínio parecido para diferentes recortes temporais. Nesse argumento, é impossível acreditar que os sujeitos subalternizados da sociedade não conseguem interferir na História. Mesmo quando eram pegos, presos, castigados, os sujeitos em resistência estavam desgastando os opressores. Os forçando a rever suas estratégias, gastar recursos, divergir entre eles, alterar leis, elevar o custo social e econômico do controle social etc., abrindo assim espaços nos sistemas de opressão.

De modo geral, é possível afirmar que ações de resistência, como revoltas populares, por exemplo, foram capazes de alargar os limites da liberdade e da cidadania do povo. Foi por causa dessas várias ações que o projeto de dominação colonial, imperial e depois da república nunca se concretizou por inteiro, deixando brechas de oportunidade que serviram para criar verdadeiras fortalezas dentro do território e do imaginário brasileiro.

Tal reflexão aplica-se tanto às revoltas consideradas vitoriosas quanto às classificadas como derrotadas, protagonizadas por diferentes sujeitos históricos.

Reconhecer o papel desempenhado pelos movimentos populares na formação do Brasil, bem como compreender que os sujeitos que os protagonizaram constituem parte ativa da História, é fundamental para que os alunos — majoritariamente oriundos das camadas populares e, em muitos casos, racializados — possam se perceber como sujeitos históricos. É a partir da construção dessa consciência que o ensino de História pode cumprir sua função formativa e cidadã.

Com base nessas reflexões, é possível considerar que a Consciência Negra, tal qual defendida por Steve Biko (1971) e outros intelectuais negros, é atingida a partir da Consciência Histórica que os indivíduos elaboram sobre a própria condição material em que se encontra. Essa consciência, contudo, só é concretizada quando esses sujeitos compreendem a importância da ação para transformar a sociedade até construirmos uma vida sem racismo. Essa consciência Histórica deve considerar não só as explorações e violências vividas pela população negra no Brasil, mas também a força da resistência, que garantiu não só a sobrevivência dessa população, mas a conquista de direitos que hoje os alunos podem usufruir. Dessa forma, a consciência Histórica e Negra torna-se também uma consciência Cidadã, pois irá estimular o engajamento social pela ampliação e manutenção dos direitos conquistados.

Com base nessas reflexões teóricas, compreendi, desde a primeira edição, que a Consciência Negra deveria contemplar tanto os alunos negros quanto brancos, mesmo que essa operação seja diferente em cada um deles. Tratei como prioridade não ficar preso nas imagens dos sujeitos históricos negros em sofrimento, exploração e humilhação. Sabia que, embora fosse necessário construir a memória da escravidão, essa deveria ser sempre contrabalanceada com a memória da resistência, para que os alunos não achassem que a experiência histórica dos negros se resume ao sofrimento.

3.2 A primeira edição no ano de 2022

Partindo desses pressupostos, foi elaborada a primeira Semana de Consciência Negra, em 2022. A escolha por abordar a temática da consciência negra em um evento partiu da própria realidade escolar. Embora as limitações fossem gritantes, como já foi dito no capítulo anterior, a escola contava com um grande auditório. Sabemos que os professores precisam aproveitar ao máximo os

recursos disponíveis. Por isso, parecia estratégico incentivar que determinadas temáticas fossem transformadas em grandes eventos capazes de envolver toda a escola.

O primeiro desafio dessa primeira edição foi a falta de experiência de toda a equipe escolar. Nenhum professor ou gestor da equipe parecia ter muito domínio dos caminhos que precisam ser percorridos para a realização de um evento desse tipo. Normalmente, o auditório era utilizado apenas para apresentações artísticas e exhibições de filmes sem nenhuma relação com a temática étnico racial. Percebi que não haveria muito envolvimento do restante da equipe que estava mais empenhada em finalizar o ano letivo o mais rápido possível sem nenhum acréscimo de trabalho.

Convidei Gláucio Pedubreu, artista popular e mestre dos Congos de Combate. Grupo tradicional de São Gonçalo, que realiza a manifestação da Congada, na qual encena uma disputa política do reino do Congo no século XVI, entre a rainha Nzinga e seu irmão. Os Congos de Combate, enquanto prática cultural afro-brasileira, desempenham um papel essencial na educação das relações étnico-raciais ao preservar e difundir saberes, memórias e expressões de origem africana que fazem parte da identidade do povo brasileiro. Por meio de seus cantos, ritmos, danças e narrativas, esse folguedo evidencia a presença histórica das populações negras e sua contribuição para a formação cultural do país, oferecendo um caminho pedagógico sólido para o reconhecimento e valorização da ancestralidade africana.

Em São Gonçalo do Amarante/RN - território onde os Congos de Combate originaram-se - essa manifestação possui um significado ainda mais profundo. Ela atua como um fio de continuidade entre gerações, fortalecendo o sentimento de pertencimento da comunidade e preservando vivências que poderiam ser apagadas pelo racismo estrutural. A prática funciona como um espaço de memória viva, no qual a população local se reconhece, reafirma sua história e expressa sua identidade cultural de forma orgânica e coletiva, mantendo vivas tradições que carregam séculos de resistência e espiritualidade.

Ao ser inserido em processos educativos formais e não formais, esse grupo cultural contribui para a construção de uma sociedade mais plural e antirracista. Os Congos de Combate permitem que estudantes e demais públicos aproximem-se de narrativas que vão além dos conteúdos eurocêntricos, abrindo espaço para reflexões sobre diversidade, pertencimento, respeito e justiça social. Assim, ao valorizar essa

prática ancestral e sua relevância para o território de São Gonçalo do Amarante, promove-se não apenas a preservação cultural, mas também uma educação comprometida com a igualdade racial e o reconhecimento da riqueza das matrizes africanas no Brasil. Em sua fala, Gláucio Pedubreu ressaltou a importância da valorização da cultura negra para a formação do Rio Grande do Norte e de São Gonçalo do Amarante.

O outro convidado foi Murilo Carvalho, escritor e sociólogo que compartilhou suas vivências enquanto jovem negro e intelectual para os alunos. Nessa ocasião, ele ressaltou a importância dos estudos para a promoção da dignidade das pessoas negras. Mais do que a fala de um especialista em relações étnico raciais, convidei-o também para servir de inspiração para outras pessoas negras que muitas vezes carecem de referenciais positivos. Esse processo de falta de referência pode levar muitos estudantes negros ao mal rendimento nos estudos ou até mesmo à desistência.

3.3 A segunda edição no ano de 2023

Na segunda edição, busquei incentivar de forma mais efetiva o corpo docente e ampliar a participação dos alunos. O objetivo era fortalecer o envolvimento de toda a comunidade escolar, consolidando o Dia da Consciência Negra como uma prática institucional. Ao produzir trabalhos e apresentações, os estudantes assumiam o protagonismo do processo educativo; ao orientar essas produções, os professores também engajavam-se na proposta, aprofundando seu contato com a temática.

Logo no início, foi possível perceber que os professores teriam dificuldade. Muitos se recusaram a realizar qualquer atividade e os que se propuseram alegaram que não sabiam como fazer. Para não cancelar a mostra cultural tive que elaborar planejamentos para disciplinas de ciências, língua portuguesa, língua inglesa, ensino religioso e geografia. Esse processo já configurou-se em uma grande sobrecarga, pois um único professor teve que planejar e pesquisar temáticas que se encaixassem em todas as disciplinas porque a gestão pedagógica e os outros professores não queriam se dar ao trabalho de fazer isso.

A disciplina de matemática ficou com a temática dos jogos africanos. O professor instruiu os alunos a confeccionar mancalas, um jogo africano de captura de sementes que exige a realização de cálculos simples para prever o movimento do

adversário. A Mancala, enquanto jogo tradicional de origem africana, contribui para a educação étnico-racial ao valorizar saberes ancestrais e reconhecer a diversidade cultural presente na formação do Brasil. Ao ser trabalhada em sala de aula, essa prática permite que estudantes conheçam expressões culturais africanas que historicamente foram invisibilizadas, promovendo o respeito, a valorização das matrizes africanas e o combate a estereótipos. Além disso, o jogo estimula habilidades cognitivas, como estratégia e lógica, ao mesmo tempo em que reforça a importância da cultura africana como produtora de conhecimento, fortalecendo identidades e ampliando a compreensão sobre a contribuição dos povos africanos na construção da sociedade brasileira.

Para a disciplina de Língua Portuguesa, sugeri que o professor orientasse os alunos a pesquisarem as influências das línguas do tronco linguístico Bantu no vocabulário do português brasileiro. As línguas de origem banto exerceram forte influência na formação da língua que falamos hoje, resultado da presença marcante de povos oriundos de diferentes regiões da África durante o período escravista. Esse contato prolongado contribuiu para a incorporação de inúmeras palavras ao vocabulário cotidiano - como *cafuné*, *fubá*, *quitanda*, *caçula* e *moleque* - além de influenciar ritmos de fala, entonações e formas de expressão. Essa presença linguística revela que a cultura africana não foi apenas resistência, mas também criação, transformação e participação ativa na construção da sociedade brasileira. Ao reconhecer essa influência, compreendemos que a língua que usamos diariamente carrega marcas profundas de histórias, identidades e saberes africanos.

Na educação étnico-racial, esse conhecimento torna-se fundamental para combater visões distorcidas que ainda desvalorizam as contribuições africanas ao país. Ao mostrar que nossas palavras, expressões e formas de falar têm raízes nas línguas banto, a escola amplia a valorização da ancestralidade africana, fortalece a autoestima de estudantes negros e promove uma compreensão mais plural do Brasil. Trabalhar essa temática em sala de aula, contribui para a desconstrução do racismo linguístico e para o reconhecimento da diversidade cultural como elemento estruturante da identidade nacional, alinhando-se às diretrizes da Lei nº 10.639/03 e às práticas de uma educação antirracista.

Já na disciplina de Ciências, propus que os professores desenvolvessem um painel sobre as descobertas científicas da África antiga. Civilizações como o Egito foram responsáveis por avanços fundamentais que influenciaram diretamente o

desenvolvimento científico tanto do Ocidente quanto do Oriente. No campo da matemática, os egípcios criaram técnicas de medição, geometria e cálculo de áreas e volumes, essenciais para a construção de obras monumentais, como as pirâmides. Desenvolveram também um sistema numérico próprio e métodos de divisão e multiplicação que posteriormente impactaram a matemática grega. Na astronomia, elaboraram calendários extremamente precisos, baseados nos ciclos do Nilo e na observação da estrela Sírio, estabelecendo o ano de 365 dias - referência para o calendário moderno.

Na medicina, destacaram-se pelo uso de diagnósticos sistematizados, cirurgias simples, tratamentos com plantas medicinais e registros médicos como o Papiro de Ebers e o Papiro de Edwin Smith, considerados alguns dos documentos médicos mais antigos do mundo. Na engenharia e arquitetura, dominaram técnicas de irrigação, construção em pedra, canalização e transporte de grandes blocos. Também avançaram em metalurgia, especialmente na fabricação de ferramentas e artefatos de cobre, bronze e ouro. Além disso, no campo da escrita e da administração, criaram os hieróglifos e sistemas burocráticos que permitiram organizar grandes obras e controlar o Estado. Essas descobertas demonstram que a África antiga foi um centro avançado de conhecimento científico, tecnológico e cultural, cuja contribuição é essencial para compreender a história da ciência mundial.

A abordagem das descobertas científicas da África antiga contribui de forma significativa para o ensino das relações étnico-raciais, porque desconstrói estereótipos históricos que associam o continente africano ao atraso ou à falta de conhecimento. Ao apresentar o Egito, a Núbia, Axum e outros centros africanos como civilizações altamente desenvolvidas em matemática, medicina, astronomia, escrita e engenharia, a escola oferece aos estudantes uma visão mais justa e coerente da história, fortalecendo a valorização da ancestralidade africana e combatendo o racismo estrutural presente no currículo tradicional. Isso promove a autoestima de estudantes negros e amplia a compreensão de que a ciência e a tecnologia não são exclusividades europeias, mas produções humanas diversas.

No ensino de História da África e no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, essa temática permite estabelecer conexões diretas entre os conhecimentos produzidos na África antiga e a formação cultural do Brasil. Ao reconhecer que povos africanos escravizados traziam consigo saberes matemáticos,

agrícolas, arquitetônicos, medicinais e linguísticos, o professor evidencia que a população africana não foi apenas força de trabalho, mas também produtora de conhecimento. Essa perspectiva contribui para um currículo antirracista alinhado à Lei nº 10.639/03, valorizando as contribuições africanas e afro-brasileiras, enriquecendo o repertório cultural dos estudantes e promovendo uma educação que reconhece a pluralidade como fundamento da sociedade brasileira.

Já na disciplina de História, optei pelo uso de biografias de personagens históricos negros. A decisão partiu do diagnóstico de que os alunos não conheciam muitos sujeitos históricos negros e tinham dificuldade em enxergar a si mesmos no processo histórico. Esse caminho é defendido pela pesquisadora Marilene Meneses que afirma que:

É possível considerar o estudo das biografias como estratégia para que os estudantes se reconheçam como sujeitos da sua própria história e enxerguem possibilidades de mudanças em seus próprios trajetos de vida. Essa proposta está em consonância com as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que propõem o uso das biografias em uma perspectiva que permita aos jovens negros se identificarem como agentes históricos capazes de transformarem suas realidades, como seus ancestrais o fizeram (Meneses, 2021, p.55).

Como citou a autora, a proposta está respaldada pelas diretrizes da implementação, do Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira:

[...] divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros) (Brasil, 2017, p. 506).

Dessa forma escolhi Luís Gama (1830 - 1882) - escritor e advogado Abolicionista; Maria Firmina dos Reis (1822 - 1917) - escritora e abolicionista e André Rebouças (1838 - 1898) para uma turma pesquisar e elaborar um painel

temático para ser apresentado para toda a escola. Contudo, nessa proposta achei que não bastaria falar de grandes nomes, mesmo que negros, para inspirar os alunos. Procurei, então, utilizar fontes primárias para resgatar ações de resistência de sujeitos escravizados, muitas vezes anônimos, que merecem serem reconhecidos como agentes de transformação social, e que também contribuíram para o fim da escravidão.

Para isso, recorri às fontes históricas como a biografia de Mahommah Baquaqua. Nascido na África, no início do século XIX, Mahommah Gardo Baquaqua foi um jovem negro que deixou registrada, em sua autobiografia, a difícil trajetória vivida sob a condição de escravizado. Após ser capturado, sofreu a escravidão em sua própria terra e, posteriormente, foi trazido para o Brasil. Mais tarde, ao chegar a Nova Iorque, recebeu apoio de abolicionistas e conseguiu fugir para o Haiti. Desde a chegada forçada dos primeiros africanos até os dias atuais, o conhecimento histórico sobre a população negra na América Latina permanece limitado, pois sua memória foi construída majoritariamente a partir da visão do branco europeu. Por isso, existem muitas lacunas que só podem ser preenchidas por meio da revisão crítica de narrativas eurocêntricas consolidadas ao longo dos séculos. Um passo fundamental nesse processo é questionar interpretações que continuam associando o negro a uma suposta condição de passividade.

A trajetória de Mahommah Gardo Baquaqua revela que as populações africanas escravizadas sempre exerceram formas de resistência, rompendo com a ideia de passividade frequentemente difundida pelas narrativas eurocêntricas. Sua autobiografia, ao registrar a violência do sequestro, da escravização e das deslocamentos forçados, torna-se um documento fundamental para compreender a agência dos sujeitos africanos no século XIX. Ao dar voz à própria experiência, Baquaqua questiona o apagamento histórico e evidencia como a memória do negro na América Latina foi moldada sob a ótica do colonizador, produzindo lacunas que precisam ser preenchidas por perspectivas negras.

No contexto educacional, especialmente no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, histórias como a de Baquaqua são essenciais para promover uma abordagem crítica e antirracista. Ao incorporar relatos autobiográficos, documentos africanos e narrativas da diáspora, o ensino rompe com visões estereotipadas e coloca as populações negras como protagonistas de sua própria história. Essa mudança de olhar contribui para que estudantes compreendam a

complexidade das experiências africanas e afro-brasileiras, fortaleçam a valorização da diversidade e reconheçam a importância da memória e da resistência negra na formação da sociedade brasileira.

Além das apresentações dos alunos, houve um momento no auditório com palestra da médica Tatiana Gonçalves. Natural de Cabo Verde, Tatiana foi convidada por mim para trazer um relato mais pessoal sobre as vivências de uma mulher africana no Brasil. Essa palestra tinha dois objetivos: 1) Desconstruir estereótipos sobre o continente africano; 2) Trazer relatos de experiência que inspirem os estudantes negros. Sabendo que o curso de medicina é bastante embranquecido e muitas vezes os jovens negros tem dificuldade de se enxergar nesse espaço. Tatiana consegue quebrar esses dois estereótipos com sua presença e sua fala assertiva. Os alunos tiveram facilidade de se identificar com ela, o momento foi bastante proveitoso, com perguntas e interações. Os alunos também se mostraram bastante surpresos com as imagens que ela trouxe de Cabo verde, se contrapondo às imagens de miséria e pobreza absoluta que costumam aparecer na mídia.

Por fim, nessa edição a maior participação do corpo docente deu resultados positivos, tornando possível uma realização de mostra cultural com a participação de várias disciplinas. Um evento escolar não pode ser um trabalho de apenas um professor, pois exige a mobilização de muitos recursos, esforços e planejamentos. A escolha do palestrante também mostrou-se acertada, pois sua participação contribuiu tanto para desconstruir imagens preconceituosas sobre a África quanto para inspirar estudantes que podem ter carreiras bem-sucedidas pelo estudo.

3.4 A terceira edição no ano de 2024

No decorrer do ano letivo de 2024, foi ficando cada vez mais evidente que a colaboração do ano anterior não se repetiria. À medida que se aproximava o mês de novembro, muitos professores já vinham comunicar que não gostaria de orientar os trabalhos dos alunos. A coordenação pedagógica não demonstrou nenhuma tentativa de convencer a equipe sobre a importância de se engajar no projeto. Com essas condições, decidi que, por estar sozinho à frente do Dia da Consciência Negra, seria preciso readaptar e ter outras estratégias para que a data não fosse abandonada. Com menos ajuda da equipe escolar, o retrocesso já era inevitável, agora tratava-se de não cancelar o evento e garantir, pelo menos, a persistência da

data, lutando contra o esquecimento e tentando evitar o completo esvaziamento da pauta antirracista na escola.

Com uma abordagem mais simples, lembrando a primeira edição, convidei novamente Gláucio Pedubreu dos Congos de Combate para uma mesa redonda. Junto a ele, convidei o mestre de capoeira conhecido como Mestre Gato. A estratégia era partir da localidade desses mestres culturais, ambos de São Gonçalo do Amarante, de comunidades próximas à escola. Muitos dos alunos, inclusive, já conheciam e alguns até faziam parte desse mesmo grupo de capoeira de Guanduba - comunidade rural vizinha ao bairro da escola. Essa proximidade foi importante para atingir o objetivo de promover uma consciência negra sobre o próprio local. Evitando assim, a invisibilização da cultura e identidade negra norte-rio-grandense.

Sugeri que, em um primeiro momento nós três, eu, professor negro e idealizador da Semana da Consciência Negra do Dom Joaquim; Gláucio Pedubreu, mestre dos congos de combate e Mestre Gato, capoeirista, realizássemos uma roda de conversa sobre racismo e identidade negra em São Gonçalo do Amarante.

O momento foi bastante rico e proveitoso. Chamou a atenção os relatos de perseguição ao grupo na fala do capoeirista. Aproveitei para ressaltar o caráter histórico e social do preconceito contra a capoeira. Comentei sobre a proibição, durante boa parte da república brasileira, e como esse tipo de ofensiva estatal está relacionado ao projeto de dominação e exploração da população negra, que depende, em grande medida, da deslegitimação das práticas culturais dessa mesma população. Preconceito contra capoeira, macumba, samba, funk e rap são projetos da elite, que tem como objetivo branquear a população não só fisicamente, mas também epistemologicamente.

No segundo momento, o grupo de capoeiristas fez uma demonstração prática. No palco do auditório, ao som de um atabaque e um berimbau, eles demonstraram suas técnicas corpóreas e animaram os alunos. Alguns estudantes da escola trocaram de roupa e se juntaram ao grupo, ao qual faziam parte, demonstrando um momento de engajamento muito orgânico da escola com a sua comunidade. Essa proximidade é importante, pois demonstrou como a identidade negra, para boa parte desses alunos, já fazia parte de suas realidades e que a escola precisava apenas valorizar isso.

Diante da recusa dos professores em colaborar, não foram realizados trabalhos ou exposições conduzidos pelos próprios alunos, o que acarretou prejuízo

significativo à aprendizagem quando comparado à edição anterior. Embora a apresentação e a mesa-redonda tenham sido ricas em conteúdo, faltaram atividades que promovessem o protagonismo estudantil, ampliando as oportunidades de envolvimento ativo com a temática. Ainda assim, foi possível realizar ao menos um dia dedicado à valorização da cultura negra na escola e à promoção de reflexão crítica. Somadas às experiências das edições anteriores, essas iniciativas contribuem para que os alunos já possuam uma base formativa acerca das relações étnico-raciais no Brasil.

3.5 A quarta edição no ano de 2025

A estrutura física da escola é um fator de peso na elaboração do projeto. Afinal, é a partir dessa estrutura que deve ser pensado o que é possível ser realizado na escola. No capítulo anterior, já detalhei as fragilidades da escola e a excepcionalidade do auditório - um espaço que, por ser utilizado por várias instituições públicas, acabava sendo uma exceção. Uma sala enorme, climatizada, com equipamento de som e imagem de alta qualidade, que contrasta com as outras salas da escola, as quais são sujas, com ventiladores quebrados, sem maçaneta na porta e com quadro danificado. Essas tensões em torno do auditório atingiram seu momento mais crítico em 2025, quando a mudança de gestão na prefeitura municipal trouxe outros usos para esse espaço e não demorou para que questões políticas, burocráticas e administrativas passassem a interferir mais diretamente na autonomia da escola. Uma nova pessoa ficou responsável pelo auditório e levou as chaves, tirando da escola o acesso à única sala com projetor, climatizada e com alta capacidade de público da escola.

Foi contando com esse espaço que a dinâmica da Semana de Consciência Negra vinha se estabelecendo nas três edições anteriores. Para reforçar a reivindicação da escola, enviei um documento ao diretor com o projeto escrito, cujo a justificativa citava a Lei nº 10.639/03. Acreditei que a obrigatoriedade legal conferiria maior peso ao pedido de reserva do auditório. O gabinete, que passou a controlar o auditório, negou mesmo assim, alegando que havia um evento reservado antes, evento esse que nunca chegou a acontecer.

Um outro aspecto que intensificou a dificuldade que já existia nos outros anos foi a ausência completa das discussões étnico raciais no discurso veiculado pela

Secretaria Municipal de Educação. Enquanto na gestão anterior havia muitas menções à importância do ensino sobre História e cultura negra e indígena em documentos, formações e projetos de aula de campo, a gestão que se iniciou em 2025, mais ligada à direita, não fez nenhuma citação às leis, pareceres e diretrizes da educação étnico-racial. Nenhuma das ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, em seu primeiro ano da nova gestão, trouxe algum aspecto, tema ou sugestão sobre o assunto. O ambiente político e ideológico da nova gestão parece completamente desfavorável à realização de projetos que envolvam a consciência negra.

Internamente, o ambiente escolar não se mostrava favorável. Nenhum professor se colocou à disposição para colaborar com a realização do evento, e a gestão tampouco adotou medidas efetivas para mobilizar a equipe. Foi realizada uma reunião para definir o cronograma de encerramento do 4º bimestre, mas a Semana da Consciência Negra não foi incluída, embora o projeto tivesse sido encaminhado mais de um mês antes e reiteradamente mencionado em diferentes ocasiões.

A falta de interesse da maioria dos profissionais da escola em relação à temática étnico-racial mostrou-se evidente. O desconhecimento acerca do tema, somado à exaustão inerente ao trabalho docente, pode ser apontado como um dos fatores que contribuíram para a apatia e a ausência de colaboração com o projeto. Contudo, a mesma equipe mobilizou-se para a realização de outros eventos, como a gincana escolar e os jogos internos, aparentemente considerados mais prioritários do que o aprofundamento da formação crítica e da consciência negra dos alunos.

Observou-se, com preocupação, que a gestão se referia à iniciativa como “projeto do professor João Carlos”. Ao personificar o projeto, atribuindo-o exclusivamente a um profissional, a gestão deslocava para um único docente a responsabilidade por uma ação que deveria constituir compromisso institucional de toda a escola. Tal individualização resultou na sobrecarga e no isolamento do professor proponente.

Essa postura pode ser interpretada como estratégia de deslegitimação ou desencorajamento, ao esvaziar o caráter coletivo e institucional da proposta, o que acaba por fragilizar o cumprimento das responsabilidades legais, políticas e éticas da escola pública. O racismo que permeia o funcionamento cotidiano das

instituições, ainda que não explicitamente declarado, opera, assim, como obstáculo à promoção efetiva da consciência negra.

Tendo em vista que a própria história da escola faz parte do desenvolvimento do aparato institucional voltado à manutenção das relações de poder e controle social e racial, a dificuldade na implementação da Lei 10.639/2003, bem como de outras legislações que se propõem a promover alterações no relacionamento com o saber e com as mudanças estruturais no uso de tais saberes para a transformação social, reside na própria configuração do Estado. O racismo institucional configura-se, portanto, como empecilho estrutural para a implementação da Lei 10.639/03. Assim, é possível assinalar que os diversos problemas presentes no processo de implementação da legislação aqui estudada, e que são comuns a outras políticas educacionais, são transpassados pelos comportamentos discriminatórios cotidianos nas instituições educacionais de todos os níveis - práticas de difícil identificação e combate, pois são intrínsecas às relações institucionais (Almeida; Sanchez, 2017, p.74).

Partindo desse cenário desafiador, decidi que na atual edição precisaríamos de uma dinâmica que contasse com maior participação dos alunos. As experiências anteriores mostraram que os modelos mais convencionais de mostra cultural, com seminários e painéis produzidos pelos alunos, já não estavam contando tanto com a colaboração deles. Assim, decidi que elaboraria atividades que envolvessem alguma prática didática, com protagonismo desses alunos, em contato direto com manifestações da cultura negra. Com isso, veio a ideia das oficinas, que foram pensadas para serem aulas práticas de contato direto do aluno com expressões da cultura negra. O dia foi dividido em dois momentos: o primeiro foi a apresentação dos convidados que realizaram as oficinas e da temática de cada uma, além de uma fala que ressalta a importância da realização da Semana de Consciência Negra na escola. Em seguida, foram realizadas, simultaneamente, três oficinas. O 7º ano foi para uma mostra audiovisual, com curtas selecionados que abordaram as temáticas dos saberes afro-brasileiros de terreiro, assim como as tensões sociais e o racismo religioso presente no dia a dia. O 8º ano foi direcionado para a oficina de atabaques, na qual foi trabalhada a pluralidade religiosa e a prática dos toques rítmicos do Candomblé. O 9º ano foi escolhido para a oficina de hip hop, conduzida para a realização de uma pequena prática demonstrativa de batalha de rimas de Mestres de Cerimônia (MC's).

A oficina de atabaques veio da necessidade de promover contato entre a escola e o terreiro. Diante das inúmeras manifestações de racismo religioso por parte dos alunos e das demonstrações de desconhecimento, medo e preconceito, decidi trazer os instrumentos sagrados como forma de aproximar, naturalizar e desmistificar a visão que os alunos têm sobre as práticas de Candomblé. Em consonância com o princípio da consciência política e histórica da diversidade, presente em documentação do MEC, que conduz “[...] ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira” (Brasil, 2004), além da valorização da arte, corporeidade e do patrimônio cultural afro-brasileiro.

Os atabaques são muito mais do que instrumentos musicais. Considerados segundo Passos (2017) “[...] uma divindade, como os orixás, com isso tem seus rituais e fundamentos secretos, suas oferendas, suas vestimentas para cada festa, assim como os orixás e seu nome, que só pessoas autorizadas têm o direito de chamar e participar de tais rituais”. Além de sua função religiosa, restrita aos adeptos do Candomblé, eles também podem ser considerados patrimônios culturais afro-brasileiros:

[...] os tambores foram trazidos como ideia na cabeça destas pessoas, como expressão da memória viva e da identidade de diferentes grupos étnicos suplantados para as Américas. Assim, eles se tornaram quase um patrimônio imaterial desses grupos, aqui reconstruídos conforme as múltiplas experiências dos seus construtores, se transformando em um novo patrimônio material das culturas latino-americanas (Lühning, 2013, p. 1).

Para reconstruir os sons, danças e rituais do continente originário, os africanos em diáspora tiveram que (re)inventar os atabaques. Logo, esses são instrumentos de acesso à memória desses povos que foram traficados para o Brasil. Os atabaques foram importantes para a preservação e transmissão de sentidos que constituem a identidade negra. Sem eles, a população afrodescendente não teria conseguido manter viva tantas tradições e costumes quanto temos hoje.

Partindo dessas considerações os objetivos traçados foram a) fazer com que os alunos interajam com elementos da cultura afrobrasileira, mais especificamente do Candomblé, representado pelo trio de atabaques, para valorizar a contribuição cultural dos afrodescendentes; b) Desconstruir estereótipos acerca das religiões de matriz africana através da aproximação promovida em ambiente escolar como estratégia para desmistificar as práticas de terreiro. A metodologia escolhida foi a de

aula dialogada seguida de aula prática. No primeiro momento, os alunos, organizados em círculo, foram questionados sobre qual era o conhecimento prévio que possuíam sobre esses instrumentos. Esse momento é um pouco sensível, visto que alguns já demonstram resistência e um certo receio, porém, a maioria dos estudantes demonstrou animação e se colocou à disposição para tocar. Ainda nesse primeiro momento, pudemos explicar a história dos atabaques e qual é a representação deles para a população negra e de terreiro no Brasil. Nesse momento foi colocada a função interna dos instrumentos - de evocar os ancestrais, elementos e espíritos próprios das religiões de terreiro - mas também sua função para a vida cotidiana do povo negro, em festas, celebrações, momentos de lazer e de criação de ritmos como o samba. Vejamos a imagem abaixo:

Figura 2 - Atabaques em sala de aula



Fonte: Imagem do autor (2025).

A curiosidade é estimulada pela presença física dos atabaques. Quando colocados frente a frente aos artefatos de uma outra religião, os alunos têm diversas reações. Alguns se aproximam e já se colocam à disposição para tocar, já outros, se afastam, mas ficam observando com atenção. Não foram registradas agressões, hostilidades ou recusa completa em participar da atividade por parte dos alunos. A presença dos atabaques também confere legitimidade, pois se esses instrumentos estão em sala de aula é porque eles devem ter alguma coisa para contribuir na educação. Dessa forma, espera-se construir o respeito aos elementos afro religiosos, contribuindo para a naturalização da presença desses artefatos nos diversos espaços da sociedade.

Na parte prática, escolhemos ensinar o *ljexá*, toque típico do Candomblé Ketu, associado ao orixá Oxum - divindade mãe dos rios, protetora da fertilidade, detentora dos poderes da geração da vida através do nascimento e do útero. Oxum é um dos orixás mais importantes do panteão e carrega em si a simbologia da liderança feminina. Os toques, acompanhados dos cânticos, contam essas narrativas que se opõem ao lugar de submissão imposto às mulheres africanas no Brasil.

O arquétipo emprestado por Oxum àquelas pessoas que a cultuam, por meio de uma narrativa mítica, pode ser entendido como muito coerente com uma proposta de insubmissão aos padrões binários. Como por exemplo, o padrão instituído pelo patriarcado de que as mulheres são sempre dóceis e meigas é desestruturado pelo uso que Oxum faz de seu abebé. O espelho tem a função não somente de revelar aos seus olhos a própria beleza, mas permite refletir o perigo que há atrás de si e provocar reações estratégicas e belicosas. Todos, absolutamente todos, os reflexos no abebé de Oxum podem ser lidos como indicadores de uma pedagogia transgressora (Hooks, 2013), crítica e emancipatória (Freire, 1996), que torna possíveis os encontros, encantos cuidados, ao mesmo tempo em que possibilita enfrentar e transgredir fronteiras de opressão, dominação e controle (Dias, 2020. p.11).

O arquétipo de Oxum foi apresentado através dos mitos iorubanos, conhecidos como *Itans* e pela cantiga que foi compartilhada enquanto se explicava sobre o toque *ljexá*. Após ensinadas as técnicas, os alunos foram convidados a experimentarem tocar o *ljexá*, cuja execução consiste em três notas de atabaque executadas com as mãos. No final da oficina, após todos os alunos terem tentado pelo menos uma vez reproduzir o toque é realizado um encerramento com toque livre no instrumento e compartilhamento de impressões e dúvidas.

A oficina de Poesia e Arte Urbana foi pensada a partir do interesse dos próprios alunos pelo *hip hop*, especialmente pelas batalhas de rima. Entre as manifestações culturais negras que já haviam sido propostas, como a Congada e a capoeira, o hip hop aparece com mais facilidade na mídia e tem maior possibilidade de identificação com os jovens. A relevância dessa abordagem dá-se na medida em que o movimento hip hop é considerado por muitos estudiosos como uma expressão latente do Movimento Negro. No Brasil, segundo Domingues (2007)

[...] trata-se de um movimento cultural inovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento

popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais. Além disso, o hip-hop expressa a rebeldia da juventude afrodescendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; seus adeptos procuram resgatar a autoestima do negro, com campanhas do tipo: Negro Sim!, Negro 100%, bem como difundem o estilo sonoro rap, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto (Domingues, 2007, p. 119-120).

Ainda lembro do impacto que discos como “Sobrevivendo no inferno” (1997) dos Racionais MC’s tiveram em minha formação cidadã. Muito antes do ensino de História do povo negro ser uma realidade na escola, as letras das músicas de rap já denunciavam a situação social dos jovens negros e periféricos do Brasil, assim como resgataram a autoestima da população afrodescendente. Ainda sobre esse grupo:

Esse grupo encarava o hip-hop como um movimento social e viam na música uma forma de comunicar a situação de exclusão social, buscando desenvolver através dela uma forma de autovalorização de suas origens africanas e numa tentativa de negar a violência e a marginalidade. Ainda no início da década de 1990, mais especificamente no ano de 1993, a Secretaria de Educação de São Paulo, percebendo que o movimento ganhava força, inicia um projeto que se chamava “RAPensando a Educação”, onde são convidados diversos grupos de rap, entre eles o Racionais MC’s, para desenvolverem nas escolas públicas uma série de debates a respeito da discriminação racial, violência e o movimento hip-hop. Era uma tentativa de construção do diálogo das ruas com o espaço escolar na busca de solucionar problemas que ultrapassam os muros das escolas e que estão presentes no cotidiano dos alunos e professores. (Mesquita, 2018, p. 37).

Logo, percebemos que a utilização do hip-hop em sala de aula não é uma novidade. O potencial desse estilo de música, dança, arte e cultura está ligado à consciência social e racial, que é uma marca do movimento hip hop. Aproximação dos alunos com essa manifestação pode gerar condições para um maior aprofundamento no futuro. Além disso, está em consonância com os parâmetros da educação antirracista, cumprindo o objetivo de valorizar as expressões culturais negras.

O hip-hop nesse momento se apresenta como uma forma de denúncia da realidade vivida por esses jovens da periferia que

frequentam escolas públicas, através de uma transgressão criativa que se daria através da produção poética, musical e estética focada na construção de uma mensagem de contestação da realidade vivida. Essa mensagem através do desenvolvimento da consciência histórica pode trazer uma interpretação que essa realidade vivida por eles nos dias atuais está inserida num processo histórico de longa duração, que agora começa a ser problematizado (Mesquita, 2018, p. 41).

Na nossa escola, decidi convidar um membro do próprio movimento para representar a cena. MC Nigro, que além de ser um rapper jovem também é idealizador de um projeto cujo foco é atuação no espaço escolar. O projeto ABC da Rima consiste na realização de oficinas em diversas escolas promovendo a cultura hip hop e estimulando os alunos a tentarem rimar, improvisar e conhecer um pouco mais da história e cultura afro-brasileira. A proposta apresentada foi a de uma oficina com aula prática, dividida em dois momentos. O primeiro momento foi uma aula expositiva sobre a história do movimento Hip Hop, em que destacou-se a origem dessa expressão cultural entre os imigrantes negros e latinos da Nova York dos anos 1970. Também foi ressaltado a chegada e a rápida identificação dessa cultura com a periferia brasileira, inicialmente em São Paulo e depois no restante do Brasil. No segundo momento, foi realizada uma aula prática, na qual o MC apresentou algumas técnicas de rima, tipicamente usadas nas famosas “batalhas de MC’s”. Essas batalhas consistem em um duelo vocal, na qual sobre o som de uma batida os MC’s devem fazer rimas melhores que a do seu adversário perante uma plateia e um grupo de jurados.

O andamento da oficina contou com muita empolgação dos alunos. Muitos deles já conheciam as batalhas de rima, que fazem muito sucesso em redes sociais como Tik Tok e Instagram. As rimas mais ousadas e bem construídas viralizam, fazendo com que os alunos passem a acompanhar as competições. Os alunos não hesitaram ao participar e arriscaram realizar suas rimas no microfone, gerando um momento de diversão e aprendizado.

Além de terem sido trabalhados temas da História e cultura afro diaspórica, também foram acionados conhecimentos da língua portuguesa, devido às técnicas de rima. Pode-se ressaltar o valor que uma atividade como essa possui ao encorajar os alunos a se apresentarem, quebrando inseguranças que muitas vezes as apresentações convencionais de trabalhos não conseguem quebrar.

A terceira oficina foi uma mostra de curtas produzidos por povos de terreiro, em sua maioria do Rio Grande do Norte. Os filmes selecionados foram Omi Funfun (2025); Oxóssi - O senhor da Comunidade (2025); e Do Meu Lado (2019). As três produções evidenciam tanto os saberes, mitos e as percepções dos povos de matriz africana como também as vivências relacionadas ao enfrentamento ao racismo religioso presente no cotidiano.

Em Omi Funfun, o babalorixá Jorge Freire de Oxoguian, dirigente do Ilê Axé Afinká, terreiro de tradição Ketu de Macaíba, conta uma história (conhecida na linguagem Yorubá como *Itan*) que explica a motivação mítica por trás da realização do ritual das Águas de Oxalá - repetido todo ano nesse terreiro e em vários outros do Brasil.

Tudo começou com o sonho da esposa de Oxalá. Oxalá queria viajar para ver o filho dele, um filho chamado Xangô, na Guerra de Oyó. E a esposa dele sonhou um sonho muito esquisito e disse, Oxalá, não viaje não, meu marido. Ele disse, eu vou viajar, sim. Então, se você é teimoso e vai decidir viajar, vá até a casa de Orunmila e peça para ele olhar o Opelé. Ele disse, não vou não, vou perder muito tempo, um dia para mim é muito tempo. Oxalá seguiu a viagem, mas levou três mudas de roupa. E, nesse meio tempo, aparece um homem com um saco de edu, de carvão. Me ajude aqui, senhor. Estou muito cansado. Este homem era quem? Era Exu, sabendo que Oxalá era aquele senhor. E Oxalá vai ajudá-lo a carregar o saco de edu, de carvão. Quando Oxalá pega o saco de carvão, o carvão cai todo em cima de Oxalá. Ele se suja tudo. Então, o Axó, que era Funfun, ficou Dudu, ficou preto. Oxalá levou Oxé Dudu, sabão da costa. Levou banho de ori, que é o limo da costa. E foi no rio, tomou banho de Oxé Dudu e passou limo da costa no corpo. Como ele levou três mudas de roupa, botou outra roupa branco, branquinho, branquinho no coco. E seguiu a viagem. Bem lá na frente, bem lá adiante, aparece outro homem com um barril de azeite de dendê, de epô pupá. E lamentando, pede ajuda a Oxalá. Oxalá vai ajudá-lo. Quando Oxalá pega o barril, toma um banho de azeite de dendê, de epô pupá. Foi enganado novamente pela segunda vez. Oxalá segue para o rio novamente, toma um banho de Oxé Dudu, passa limo da costa no corpo todo e bota outra veste branca. E segue viagem. Lá, bem mais lá adiante, ele é enganado pela terceira vez. Só tinha três roupas. Veste, a última veste branca, Funfun. E segue viagem. Seguindo viagem, ele entra na terra de Oiô e vê um belo cavalo. Aquele cavalo que um dia ele presenteou Xangô. E ele vê aquele cavalo. E para pegar aquele cavalo, ele se arranha todo, pegando o cavalo, rasgou roupa e monta no cavalo. Monta no cavalo e segue em direção ao palácio do rei, ao palácio do filho de Xangô. No meio do caminho, os guardas palacianos veem aquele homem com aparência maltrapilha em cima do cavalo e prendem, colocam Oxalá no calabouço. E assim foi sete anos. E assim se passou sete anos. E as terras começaram a

secar. As plantas começaram a não frutificar mais. Os rios começaram a secar. A fome começou a assolar. A doença começou a assolar. A sede começou a assolar. E Xangô foi orientado para ir até Urumila. E Orunmila disse, tem uma pessoa muito querida sua presa no calabouço. Aí Xangô vai, orienta Airá para ir até o calabouço. E Airá chegando lá reconhece Oxalá. Fica muito triste. Fica muito comovido em ver o pai todo alquebrado, todo barbudo, todo maltrapilho, mas se reconhecem. Airá coloca Oxalá nos braços, nas costas. Pede aos guardas palacianos um pedaço de pano branco. Cobre Oxalá, que vem nas costas dele, para ninguém ver aquela situação. E leva até o reino de Xangô, leva até o palácio. E aí ele é reconhecido como pai de Xangô. Xangô pede maleme. Xangô pede desculpas. Xangô faz oferendas. E aí tudo volta a se normalizar. As chuvas começaram a cair. Os rios começaram a encher. As plantas começaram a frutificar, começaram a florir. E a fartura voltou a acontecer. E daí surgiram as águas de Oxalá. O nosso dom inicia na primeira sexta-feira de setembro (Omi Funfun, 2025).

A contação desse Itan, pelas palavras do Babalorixá Pai Jorge de Oxaguian, representa a oralidade dos povos de terreiro. As Histórias que orientam as práticas, entendimentos e tradições são transmitidas por meio da oralidade, sempre de um mais velho para um mais novo. Logo, percebe-se a importância desse registro para além do conteúdo da História, mas também pela forma de transmissão dela. Esse mesmo itan poderia ter sido trabalho em um texto ou com outro recurso, mas a preservação da oralidade é importante, pois o meio também configura um saber dos povos de axé.

No que se refere ao ensino de História, o episódio permite a extração de múltiplos ensinamentos formativos. Em primeiro lugar, destaca-se a valorização da sabedoria dos mais velhos, simbolicamente representada pelo oráculo de Orunmilá. O *itan* também problematiza o peso das injustiças que conduzem ao encarceramento e evidencia a necessidade de prudência e reflexão antes de se formular acusações. O encarceramento de Oxalá teria levado o reino de Oyó à decadência, restabelecendo-se seu equilíbrio apenas após a reparação da injustiça cometida. Na tradição religiosa, o ritual das Águas de Oxalá simboliza esse perdão e reafirma a importância da reparação dos danos causados àqueles que foram injustamente privados de sua liberdade.

Os alunos ficaram muito curiosos com o vocabulário utilizado no filme. O facilitador, Ysmael Ventura, que foi um dos idealizadores do filme e é uma pessoa de Candomblé, tirou dúvidas sobre o significado das palavras em Iorubá. Nesse sentido, o filme também ajudou a ampliar a compreensão da diversidade cultural do

Brasil, onde não só existe a língua oficial, Português, mas também diversos dialetos utilizados no dia a dia dos terreiros.

O filme *Oxóssi - O senhor da Comunidade* também agiu nesse sentido, contribuindo para a educação antirracista ao valorizar a presença e a importância das tradições de matriz africana na formação cultural brasileira. Ao apresentar o orixá como símbolo de coletividade, fartura e conexão com a natureza, a obra rompe com estereótipos e preconceitos historicamente associados às religiões afro-brasileiras. Dessa forma, possibilita que estudantes reconheçam essas tradições como parte legítima e fundamental do patrimônio cultural do país, fortalecendo o respeito e a valorização da diversidade religiosa.

Além disso, o curta evidencia práticas, narrativas e saberes que historicamente foram silenciados e invisibilizados. Ao trazer para a tela a vivência dos terreiros, as relações comunitárias e a sabedoria ancestral transmitida entre gerações, o filme oferece aos estudantes a oportunidade de compreender como o racismo estrutural atua ao marginalizar essas expressões culturais. A partir disso, cria-se um espaço pedagógico para discutir a resistência das populações negras, seus modos de vida e suas formas de organização comunitária, reforçando o protagonismo afro-brasileiro na história.

Por fim, o filme contribui para a educação antirracista ao promover reflexões sobre pertencimento, identidade e respeito às diferenças. Ao apresentar *Oxóssi* como guia de caminhos e protetor de territórios, a obra inspira debates sobre a importância da coletividade e da partilha, valores que contrastam com visões discriminatórias e individualistas que alimentam práticas racistas. Assim, a narrativa torna-se uma ferramenta potente para professores e estudantes construírem uma cultura escolar mais inclusiva, crítica e comprometida com a superação do racismo em todas as suas formas.

O outro curta apresentado, intitula-se *Do Meu Lado* (2014). O filme, dirigido por Tarcísio Lara Puiati, apresenta a história de duas vizinhas - uma umbandista e uma protestante - que têm suas vidas entrelaçadas quando uma infiltração cria um buraco na parede que separa suas casas, abrindo espaço para encontros inesperados e revelando a delicadeza das relações que se constroem apesar das diferenças. Essa premissa simples e simbólica dá forma a uma narrativa que destaca afetos, conflitos e aprendizados, usando o cotidiano como palco para discutir convivência e respeito mútuo.

O filme, ao retratar a convivência entre uma vizinha umbandista e outra protestante, mesmo diante de suas diferenças religiosas, torna-se uma poderosa metáfora para a promoção da tolerância religiosa. A infiltração que abre um buraco entre as casas simboliza a possibilidade - e a necessidade - de enxergar o outro para além de seus credos, rompendo barreiras construídas pelo preconceito e pela desinformação. Essa aproximação revela que o diálogo e o reconhecimento da humanidade compartilhada são caminhos essenciais para superar visões estigmatizadas sobre religiões de matriz africana e crenças cristãs.

Ao colocar em cena duas tradições religiosas, frequentemente tratadas de forma hierarquizada na sociedade brasileira, o filme convida o público a refletir sobre a importância do respeito à diversidade. A narrativa mostra que as diferenças não precisam gerar conflito; ao contrário, podem ser fonte de aprendizagem, empatia e convivência pacífica. A relação entre as personagens evidencia como o cotidiano pode ser espaço de encontro, acolhimento e escuta, reforçando que a diversidade religiosa deve ser compreendida como um valor democrático e como um direito assegurado a todos.

Além disso, a obra contribui para a valorização da pluralidade cultural do Brasil ao apresentar, de forma sensível, expressões religiosas que compõem a rica tessitura cultural do país. Ao mostrar práticas, símbolos e modos de vida distintos coexistindo lado a lado, o filme reforça a ideia de que a cultura brasileira é plural por natureza e se fortalece justamente por essa multiplicidade. Dessa forma, a narrativa não apenas emociona, mas também educa, ajudando a construir uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com a convivência respeitosa entre diferentes tradições culturais e religiosas.

Podemos perceber que o recurso audiovisual foi um importante elemento para fomentar discussões sobre racismo, intolerância religiosa e respeito à diversidade, além de apresentar elementos do universo das culturas afro-brasileiras - especificamente as de terreiro - como seus mitos, percepções e vocabulários. Nesse sentido, a mostra audiovisual atingiu os objetivos traçados e contribuiu bastante para a formação étnico-racial a qual o dia da Consciência Negra do Dom Joaquim se propôs.

CAPÍTULO 4 - PROJETO DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Uma das principais dificuldades encontradas quando decidi iniciar esse projeto escolar foi a escassez de modelos ou referências que orientassem sua elaboração. A experiência no Dom Joaquim evidenciou que a maioria dos professores teve pouco contato com discussões étnico-raciais ao longo de sua formação inicial e continuada. Consequentemente, além de não terem desenvolvido maior consciência acerca da relevância do tema, muitos também não possuem experiência na condução de ações pedagógicas dessa natureza.

Diante dessa demanda, optei por oferecer, como produto didático, um guia prático destinado a orientar professores interessados em realizar eventos alusivos ao Dia da Consciência Negra em suas escolas. Nesse material, encontram-se sistematizadas reflexões, pesquisas e aprendizagens construídas a partir da realização da Semana da Consciência Negra na escola em que atuo, bem como de experiências vivenciadas em outras instituições onde fui convidado a participar, o que me permitiu observar, experimentar e ampliar minha compreensão sobre a temática.

O guia apresentado não se configura como uma receita pronta, uma vez que cada projeto deve ser elaborado considerando as especificidades do contexto escolar em que será desenvolvido. Ainda assim, entende-se que as orientações ali propostas podem oferecer maior segurança àqueles que não possuem experiência prévia e necessitam de um ponto de partida para a organização de suas ações.

GUIA PRÁTICO DA CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA

Com este guia, pretendemos ajudar os muitos professores que querem realizar atividades de promoção da consciência negra nas suas escolas, mas não sabem por onde começar. Ressalta-se, contudo, que cada projeto deve partir da realidade de cada escola e que não existe uma receita pronta.

A seguir, são apresentados caminhos possíveis, já experimentados por professores, pesquisadores e militantes negros comprometidos com a transformação da escola em um espaço antirracista nos últimos anos. Espera-se que as orientações aqui sistematizadas sejam úteis e contribuam para a construção de caminhos emancipatórios no cotidiano escolar, até que as práticas voltadas à Consciência Negra se consolidem, de fato, como parte integrante do calendário escolar, conforme determina a Lei nº 10.639/2003, já com mais de duas décadas de vigência.

A elaboração do projeto:

O principal objetivo de um projeto escrito é convencer o corpo docente e gestão pedagógica da escola a ajudar na execução do projeto. Logo, é importante que ele contenha as devidas determinações legais que conferem peso jurídico à iniciativa. Isso vale tanto para os documentos internos da escola quanto para a legislação federal. Em primeiro lugar, o professor deve procurar no Projeto Político Pedagógico da Escola a existência de alguma determinação a educação das relações étnico-raciais, Ensino de História Africana e Afro-Brasileira ou educação antirracista. Caso não exista, é uma oportunidade para o professor elaborar. Esse tipo de documento, serve como um pilar das políticas mais permanentes da escola, logo, é essencial que o regimento interno da instituição tenha um posicionamento claro sobre o racismo e orientações práticas.

O professor deve tomar conhecimento e citar em seu projeto pelo menos as seguintes leis:

- Lei nº 10.639/2003
- Lei nº 11.645/2008
- Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004

Estratégias de convencimento:

No Brasil, embora já tenham se passado mais de duas décadas desde a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, grande parte dos profissionais da educação ainda não prioriza ou sequer conhece a temática com a devida profundidade. Por esse motivo, torna-se necessário desenvolver estratégias de sensibilização e convencimento.

Dados e estatísticas acerca do racismo e de seus impactos sobre o rendimento escolar, a progressão e os índices de evasão tendem a mobilizar a gestão, na medida em que incidem diretamente sobre os indicadores educacionais. Nesse sentido, é igualmente importante trazer para o debate a realidade étnico-racial dos próprios alunos, por meio da realização de pesquisas e aplicação de questionários.

Levantamentos de autoidentificação racial, capazes de produzir dados quantitativos sobre a presença da população negra na escola, bem como a coleta sistematizada de relatos acerca de situações de racismo vivenciadas por alunos e professores no cotidiano escolar, podem constituir instrumentos relevantes nesse processo. Com essas informações, a equipe pedagógica tende a reconhecer com maior clareza a urgência do enfrentamento das questões étnico-raciais no espaço escolar, aumentando as possibilidades de adesão institucional às ações propostas.

Multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

É muito comum que os professores de História assumam o protagonismo das iniciativas que promovem a educação étnico-racial, pelo fato de a ciência histórica ser o principal meio de promoção da consciência negra. No entanto, sabemos que as contribuições históricas e culturais da população negra podem ser bem trabalhadas em qualquer disciplina. Para ajudar nessa distribuição de temas, apresento um quadro de temáticas por componente curricular que deve servir de sugestão de temas para outros professores.

Componente curricular	Temas
-----------------------	-------

Língua portuguesa	• O <i>pretuguês</i> - Linguagem do povo negro brasileiro pela vião de Lélia Gonzáles • Contribuição das línguas do tronco Bantu para a formação do português falado no Brasil. • O <i>Pajubá</i> - Dialeto de resistência dos povos de terreiro para as comunidades LGBT
Ciências da natureza	• Contribuições dos povos africanos para a ciência médica - Os papiros egípcios. • Grandes cientistas negros brasileiros - Eredina Alves e Juliano Moreira
Matemática	• Primórdios da matemática na África Antiga Osso de Ishango (cerca de 20.000 a.C.) e o Osso de Lebombo (cerca de 35.000 a.C) • A geometria das pirâmides do Egito • Jogos matemáticos - A Mancala
Língua inglesa	• Movimentos panafricanistas nos países anglófonos - Luta contra o Apartheid na África do Sul. • Movimentos musicais anglófonos do Atlântico Negro - Reggae music; hip hop; afrobeat; etc. • Afrofuturismo - filmes, músicas, clipes e literaturas afro futuristas do universo anglófono.
Geografia	• Formação do povo brasileiro - etnias africanas que vieram ao Brasil na Diáspora. • Comunidades quilombolas do Brasil - territórios e disputas. • Dados demográficos, sociais e estatísticos sobre as relações étnico-raciais do Brasil. • Cor ou raça no IBGE - compreendendo as categorias étnico-raciais de autoidentificação.

Acredito que, a partir dos temas sugeridos, os professores poderão desenvolver propostas pedagógicas significativas em seus respectivos componentes curriculares, possibilitando que a Consciência Negra envolva a totalidade da escola, em vez de se restringir à iniciativa de docentes de áreas específicas, como História e Artes, entre outras.

Diálogo com comunidades negras na escola e em seu entorno

É interessante que o professor procure as relações da escola com as comunidades negras presentes na cidade, no bairro e nos arredores. Existem terreiros de Candomblé e Umbanda próximos a escola? Grupos de capoeira? Congos? Batalhas de hip hop? Comunidades quilombolas? Organizações negras que atuam no campo da cultura e do território rural ou urbano. Movimentos sociais e grupos de pesquisa acadêmicos também podem ser contactados para colaborarem com o projeto escolar. É importante que a escola também possibilite a aproximação com essas organizações negras e consiga aprender com elas. Trazer pessoas de terreiro para a escola, por exemplo, pode ser uma forma eficaz de combater preconceitos, dando a oportunidade ao povo de terreiro se colocar da maneira que desejam ser retratados, rompendo com estereótipos e generalizações. Acredito que o convite aos representantes de comunidades e organizações negras, de preferência que fazem parte da mesma cidade, bairro ou território da escola enriquece muito a experiência de confluência de saberes que uma mostra de consciência negra deve proporcionar.

Considerações finais

Com esse guia prático, espero contribuir para os professores que desejam dar o pontapé inicial na construção de práticas, eventos, trabalhos, mostras culturais, oficinas entre outros, e que trabalhem com os objetivos da formação da Consciência Negra nas escolas. Embora seja importante ressaltar que cada projeto deve partir da realidade de cada escola, de seus objetivos, demandas, público e possibilidades físicas e estruturais. Não existe uma receita pronta que garantirá o sucesso da empreitada, mas acredito que compartilhar experiências torna possível passar pelos desafios que se apresentam com mais segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a Consciência Negra nas escolas tem sido a minha grande batalha de saberes desde que ingressei na educação. Ainda na rede privada tentei aproveitar todas as oportunidades que tive para evidenciar as contribuições da população negra na História, elucidar a construção histórica dos mecanismos de exclusão do racismo e denunciar a permanência da desigualdade racial em nosso país. Acredito que esses objetivos são o mínimo que um professor de História, comprometido com a formação cidadão e a criação de um mundo mais justo, igualitário e livre, deve perseguir.

Enquanto pessoa negra, recordo muito bem das marcas que o racismo em ambiente escolar deixam na memória. Não fui um bom aluno. Não me lembro de sentir que a escola me acolhia ou me protegia do bullying, racismo e discriminação. Não me lembro de ter tido, em algum momento de aula, em meados da década de 1990 e 2000, trabalho, exposição, oficina ou mostra cultural que valorizasse a população negra e ensinasse sobre a importância de combater o racismo. A escola não me ajudou a enxergar a mim mesmo como sujeito histórico ou me incentivou a acreditar que eu poderia ser um homem com ensino, bom emprego e boa perspectiva de vida.

Quando me tornei professor, decidi que esse seria o meu principal foco. Estava determinado a fazer a minha parte para que a escola em que trabalho fosse diferente daquelas em que estudei. Que fosse um espaço onde se aprendesse a respeitar as religiões de matriz africana; onde práticas de injúria racial, mesmo quando disfarçadas em tom de brincadeira, fossem repudiadas; que incentivasse a autoestima dos jovens negros e que se tornasse um ambiente no qual pessoas negras tivessem vontade de permanecer. Afinal, ao contrário do que ocorria com estudantes negros de gerações anteriores, os de hoje podem contar com políticas de reparação histórica que buscam ampliar as possibilidades de construção de uma escola verdadeiramente antirracista.

Resultado da luta do movimento negro ao longo do século XX, que desde suas primeiras gerações, pelos clubes negros, Frente Negra Brasileira, Imprensa Negra, Teatro Experimental do Negro entre outras organizações, já consideravam a educação um terreno fundamental para a conquista da integração do negro na sociedade brasileira. Esses mais velhos entendiam, com razão, que a população

negra só conseguiria de fato ser cidadã no Brasil quando acessado o sistema de ensino público e de qualidade, se alfabetizasse e entrasse no mercado de trabalho com condições mais iguais às dos brancos.

No avanço do século, em 1978, o Movimento Negro Unificado trouxe maior radicalidade à luta, propondo a superação do racismo, denunciando o mito da democracia racial e criticando a exploração capitalista do povo negro. Para superar esses desafios, entenderam que o ensino de História deveria levar em consideração as contribuições dos negros e denunciasses a formação histórica do Brasil e seu descaso com a população negra.

Já no período da redemocratização, no contexto de efervescência política e social que envolveu a elaboração da Constituição “Cidadã” de 1988, o Movimento Negro Educador, como diz Nilma Lino Gomes (2017), conseguiu adentrar com mais força nas instituições políticas, principalmente nas políticas de orientação da educação brasileira. Já havia educadores negros ajudando a elaborar as diretrizes nacionais da educação e Zumbi dos Palmares passava a ser considerado herói da nação. Contudo, foi apenas em 2003 que a lei 10.639/03 foi aprovada, garantindo finalmente a obrigatoriedade do Ensino de História Africana e Afro-brasileira nas escolas de todo o país. Logo em seguida foi aprovado o parecer CNE 003/2004 do MEC que determinou as diretrizes da implementação desse ensino. Estavam lançadas então, no início da primeira década do novo milênio, as condições institucionais e jurídicas para que a escola fosse finalmente um espaço de promoção da Consciência Negra.

Contudo, na prática cotidiana que parte do chão da escola, no calor, sem equipamentos, com salários baixos, turmas superlotadas, professores cansados e gestões sem capacitação em assuntos étnico-raciais, os professores ainda encontram dificuldades em implementar essas conquistas na realidade vivida. Mesmo duas décadas após a aprovação das leis que obrigam o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, ainda encontramos dificuldades ou até mesmo a ausência completa de atividades dessa temática em muitas escolas brasileiras. O que comprova que a lei, sozinha, não adianta. É preciso tomar iniciativas, que na maioria das vezes partem dos próprios professores.

Quando esses professores tomam essas iniciativas, encontram os mais diversos obstáculos. Colegas que não contribuem por falta de vontade, desinformação ou até mesmo por sobrecarga profissional. Além de gestores que

relutam em incorporar o Dia da Consciência Negra no calendário escolar por não ver importância no tema. Esse conjunto de atitudes negativas, desprezos, negligências e despreparos partem, a meu ver, de um tipo de racismo que ocorre no interior das instituições públicas de ensino. Não é por acaso que a maioria dos professores não é estimulado a refletir sobre o racismo em suas formações, assim como também não é por acaso que os gestores não fazem questão de promover a consciência negra. Tudo isso é reflexo da permanência do racismo na sociedade. A escola é um campo de disputa e práticas conservadoras de manutenção das estruturas da sociedade atuam cotidianamente. Felizmente, educadores antirracistas e emancipadores também têm suas ferramentas para abrir caminhos em meio a esses obstáculos. O resultado dessas dinâmicas define se a escola é um campo de reprodução do racismo ou de formação da consciência negra.

No caso da escola em que atuo e que foi meu campo de pesquisa, O Dom Joaquim Almeida, há quatro anos acontece a Semana da Consciência Negra. Durante esse período, o projeto já avançou e recuou algumas vezes. Desafios como a falta de colaboração, desconsideração do projeto no calendário, impedimentos de uso da própria estrutura da escola e sobrecarga de trabalho foram imensos, mas não foram capazes de provocar o fim do projeto. A consciência negra continua sendo promovida todo ano no Dom Joaquim. O ano todo, mas com uma culminância em novembro, aproveitando o ambiente mais favorável a essa discussão que ocorre por causa da data que agora é feriado, em 20 de novembro.

Durante todos esses anos, percebi que a escola decidiu tratar essa iniciativa como um projeto particular meu, como se fosse o objetivo de um único professor. Na verdade, a consciência negra na escola é o resultado de décadas de luta do movimento negro, é uma exigência da sociedade civil e é uma obrigação definida por lei. Concluo, portanto, que a não colaboração e a concentração de toda a responsabilidade pela realização de um projeto em apenas um membro do corpo docente se configura em uma prática de racismo velado. Trata-se de uma forma de fazer com que a Consciência Negra se enfraqueça até, eventualmente, desaparecer. De fato, o projeto não é tratado pela gestão como uma obrigatoriedade institucional, ficando a cargo apenas do professor de História. Os demais docentes participam apenas quando desejam e na medida em que desejam. Dessa forma, as dificuldades já existentes tornam-se ainda maiores, comprometendo a consolidação da proposta.

Como saldo positivo, podemos destacar o fortalecimento do vínculo da escola com as comunidades negras. Um exemplo foi a participação dos Congos de Combate de São Gonçalo do Amarante, importante manifestação da Congada no município. Contamos também com a presença de uma médica africana, de jovens escritores negros, de representantes de terreiros com seus atabaques, de produções audiovisuais negras, de capoeiristas locais, entre outros convidados. Essas participações ampliaram o diálogo entre a escola e a comunidade, valorizando saberes, práticas culturais e trajetórias que, historicamente, foram silenciadas no espaço escolar. Nessas oportunidades, acredito que os estudantes puderam construir compreensões de que o povo negro é protagonista da história, não apenas sofreu, mas também resistiu, produziu e criou mundos em meio à opressão. Também pude perceber a diminuição de alguns estereótipos e preconceitos em relação às religiões de matriz africana, assim como, a outras práticas culturais como a capoeira.

Infelizmente os casos de injúria racial continuam frequentes. O problema é que, sempre que advertidos, os alunos alegam que se trata de brincadeiras. Embora muitas intervenções já tenham sido feitas em relação à consciência negra, acredito que um esforço maior deve ser feito em relação à manifestação do racismo em forma de bullying, em cooperação com outros setores da escola, para tentar criar uma consciência mais gentil e humana por parte dos alunos. Acredito que, assim como outras demandas foram vencidas, essa também poderá ser mais bem enfrentada nos últimos anos.

A consciência negra nas escolas é uma conquista histórica do Movimento Negro, que possibilita, por meio de arcabouços jurídicos, a construção de espaços de promoção da igualdade, respeito e dignidade dentro do ambiente escolar. Para que as escolas de hoje sejam melhores que as de ontem. No entanto, isso só vai ocorrer se os sujeitos históricos que fazem parte da escola assim decidirem. A disputa ideológica dentro do espaço escolar é permanente, e nela é preciso ter coragem para se posicionar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. Pro-Posições, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 55-80, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>.
- BARROS, Iuri Ricardo Passos de. **O Alagbê: entre o terreiro e o mundo**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 dez. 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, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10. jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 dez. 2025.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 28 dez. 1961. Acesso em: 5 dez. 2025.
- BRASIL. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. **Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 3 jul. 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm. Acesso em: 05 dez. 2025
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Publicado no DOU de 21 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 05 dez. 2025
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 05 dez. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 dez. 2025.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [Link para o site do IBGE]. Acesso em: 05 dez. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 05 dez. 2025.

CUNHA, Adrielle Soares; JÚNIOR, José Correia de Amorim; DUVERNOY, Doriele Andrade. **Educação para as Relações Étnico-raciais e BNCC: Descontinuidades e Silenciamentos**. Conjecturas, v. 19, n. 1, 2019

DIAS, Luciana de Oliveira. **Reflexos no Abebé de Oxum: por uma narrativa mítica insubmissa e uma pedagogia transgressora**. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 5, 2020. DOI: 10.5216/racs.v5i.63860. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/63860>. Acesso em: 5 dez. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, [S.L.], v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-77042007000200007>.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário estatístico do Brasil**: 1974. Rio de Janeiro: IBGE, 1974.

GELEDES, **A definição da Consciência Negra** – Por: Steve Biko. Brasil. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/definicao-da-consciencia-negra/>

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017 IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Nota técnica sobre o desempenho econômico. Brasília: Ipea, 2024. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 5 dez. 2025.

IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2024**. Brasília, DF: Ipea, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/287/atlas-da-violencia-2024>. Acesso em: 5 dez. 2025.

JESUINO, Giovanna Sanches Serbilla; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Relações ÉtnicoRaciais e ensino de História: tensões entre a Lei nº 10.639/2003 e a BNCC**. Jamaxi, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/5994>. Acesso em: 05 dez. 2025.

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

LIMA, Daniel Luiz Sousa de. **Cultura e educação: contribuição à valorização do patrimônio afro-brasileiro na cultura potiguar**. 2019. 192f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

LÜHNING, Angela Elisabeth. **A música no candomblé Ketu-Nagô: estudo sobre a música afro-brasileira em Salvador, Bahia**. (Tradução não publicada da tese de

doutorado publicada): Die Musik im candomblé nagô-ketu. Studien zur afrobrasilianischen Musik in Salvador, Bahia. Hamburg: Verlag Karl Dieter Wagner, 1990.

MATOS, Patrícia Modesto; FRANÇA, Dalila Xavier de. **Racismo e escolarização:** formas e consequências na trajetória escolar de alunos negros. Revista Contexto & Educação, [S.L.], v. 38, n. 120, p. 1-18, 24 ago. 2023. Editora Unijui.
<http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.10888>.

MENESES, Marliene Maiara de. **O uso de biografias no ensino da história dos negros no Brasil.** 2021. 215f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhitoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MESQUITA, Pedro Henrique Parente de. **Nas batidas dos beats e na cadência do flow: hip-hop, ensino de História e identificação racial.** 2019. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhitoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala:** Quilombos, insurreições, guerrilhas. 6. Ed. São Paulo. Anita Garibaldi, 2020.

MOURA, Clóvis. **A quilombagem como expressão do protesto radical.** 2001. Disponível em
<https://www.marxists.org/portugues/moura/2001/mes/quilombagem.htm>

NECTOUX, A. **Epistemicídio, Identidade e Educação:** Uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 772–802, 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/abatira/article/view/13090>. Acesso em: 5 dez. 2025.
Omi funfun. Direção e produção: Ysmael Ventura. Natal, Rio Grande do Norte. Brasil 2025

SANTOS, Antonio Bispo. **Somos da terra.** PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, ago. 2018.

SILVA, Romário Leonardo Souza da. **História indígena e educação patrimonial decolonial:** Tapuias Tarairiú e Mártires de Uruaçu no ensino escolar - São Gonçalo do Amarante (RN). Orientador: Dr. Lígio José de Oliveira Maia. 2025. 243f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhitoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.