



Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProffHistória
Mestrado em Ensino de História
Universidade Federal Do Sul e Sudeste do Pará.
Instituto de Estudos do Trópico Úmido.
Campus Universitário de Xinguara – Faculdade de História Programa de
Pós-Graduação Profissional em Ensino de História

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM SALA DE AULA:
Práticas Pedagógicas no Ensino de História com Alunos do Fundamental
II (Parauapebas – Pa, Amazônia Oriental)

SANDRO ROBERTO FERREIRA VILHENA

XINGUARA – PA
2026



SANDRO ROBERTO FERREIRA VILHENA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM SALA DE AULA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA COM ALUNOS DO FUNDAMENTAL II
(PARAUAPEBAS – PA, AMAZÔNIA ORIENTAL)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Sul do Pará (UNIFESSPA – Campus Xinguara) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof. Dr. Carlo Guimarães Monti

XINGUARA – PA
2026

SANDRO ROBERTO FERREIRA VILHENA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM SALA DE AULA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA COM ALUNOS DO FUNDAMENTAL II
(PARAUPEBAS – PA, AMAZÔNIA ORIENTAL)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Sul do Pará (UNIFESSPA – Campus Xinguara) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof. Dr. Carlo Guimarães Monti

Data de aprovação: Xinguara, 28 de Abril 2026.

Banca examinadora:

Prof. Dr. CARLO GUIMARAES MONTI
Orientador (PROFHISTORIA/UNIFESSPA – Xinguara)

Prof. Dr. FRANCIVALDO ALVES NUNES
Examinador Externo a Instituição (UFPA)

Prof. Dr. LAECIO ROCHA DE SENA
Examinador Interno (UNIFESSPA)

Profa. Dra. VALERIA MOREIRA COELHO DE MELO
Examinadora Externa ao Programa (UNIFESSPA)

XINGUARA – PA
2026

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus de Xinguara

V711e Vilhena, Sandro Roberto Ferreira

Educação antirracista em sala de aula: praticas pedagógicas no ensino de História com alunos do fundamental II (Parauapebas – PA, Amazônia Oriental) / Sandro Roberto Ferreira Vilhena.

– 2026.

135 f. il:

Orientador: Carlo Guimarães Monti.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Xinguara, 2026.

1. Educação antirracista. 2. Ensino de História. 3. Racismo Estrutural. 4. Escola Pública. 5. Amazônia Oriental. I. Monti, Carlo Guimarães, orient. II.

CDD: 22. ed.: 907

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

AGRADECIMENTO

Agradeço ao apoio decisivo e amoroso de minha família, minha esposa, meu filho e filhas pela compreensão, incentivo e ânimo constantes, que foram fundamentais para que eu pudesse dar forma a este sonho.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas (SEMED) pela concessão de licença para estudos, a qual possibilitou minha dedicação integral à presente pesquisa.

Agradeço à CAPES pelo auxílio concedido a este trabalho, cujo apoio foi essencial para sua realização.

Aos professores e coordenadores Bruno Silva, Daniel Justi, André Furtado e Carlos Monti, bem como aos professores Laécio Rocha de Sena, Eduardo Salgueiro, Flávio Gatti e Lucileia, meus sinceros agradecimentos. Estendo também minha gratidão a todos os docentes e colaboradores do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), assim como à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), à Faculdade de História e ao Campus de Xinguara, pelos valiosos ensinamentos e contribuições que deram forma e consistência a esta pesquisa.

Agradeço, de coração, à querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Karla Leandro Rascke¹, que, com sabedoria e dedicação, me conduziu até meados de 2025, quando precisou se afastar por motivos de saúde para tratamento. Registro, igualmente, meu agradecimento especial ao Prof. Dr. Carlos Monti, meu atual orientador, pela acolhida, paciência e orientação cuidadosa na etapa final desta dissertação.

Agradeço, de maneira muito especial, aos meus alunos do 8º e 9º anos da EMEF Néelson Mandela, pela participação ativa e contribuição significativa para esta pesquisa, possibilitando a construção de um produto educacional voltado à formação cidadã e à reflexão sobre as relações raciais.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, minha sincera gratidão.

¹Em memória da Prof.^a Dr.^a Karla Leandro Rascke, professora e pesquisadora cuja contribuição no campo da educação, com ênfase nas relações étnico-raciais, currículo e perspectivas decoloniais, foi fundamental para a construção desta pesquisa. Atuou como orientadora deste trabalho até meados de 2025, quando, por motivos de saúde, a orientação foi transferida ao Prof. Dr. Carlo Monti. Seu legado acadêmico e humano permanece como referência ética, crítica e política, especialmente no compromisso com uma educação antirracista e socialmente comprometida.

RESUMO

A dissertação tem como objetivo central analisar as práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental II, nas turmas de 8º e 9º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nelson Mandela, localizada na cidade de Parauapebas, no sudeste do Pará. Inserida na realidade amazônica e marcada por desigualdades sociais, raciais e educacionais, a pesquisa articula teoria e prática por meio de uma abordagem qualitativa e da metodologia da pesquisa-ação, propondo-se a intervir diretamente no cotidiano escolar a partir do desenvolvimento e da aplicação de oficinas temáticas com enfoque antirracista. Parte-se da compreensão do racismo como estrutura histórica, política e epistemológica que atravessa a organização do currículo, a seleção de conteúdos e as relações escolares, resultando na exclusão simbólica e material dos sujeitos negros e indígenas no espaço escolar. A partir de um referencial crítico e decolonial, sustentado por autores como Silvio Almeida, Nilma Lino Gomes, Angela Davis, Paulo Freire, Bell Hooks e Djamila Ribeiro, a pesquisa investiga de que forma o ensino de História pode contribuir para a construção de uma consciência crítica racial entre os estudantes, valorizando trajetórias negras, saberes periféricos e narrativas historicamente silenciadas. O trabalho evidencia que, mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira ainda enfrenta resistências nas escolas, limitando-se a ações pontuais e descoladas do projeto pedagógico. As oficinas, proposta do produto educacional, tiveram como propósito problematizar o racismo estrutural, os silenciamentos históricos e a invisibilização de sujeitos negros e pobres nas narrativas tradicionais, por meio de metodologias ativas, análise de fontes históricas, debates orientados e produções escritas dos estudantes. O episódio histórico da Guerra de Canudos foi utilizado como eixo temático para promover uma leitura crítica do passado e sua articulação com desigualdades raciais e sociais contemporâneas. Os dados foram produzidos a partir da observação participante, das produções discentes, de registros pedagógicos e fotográficos e da análise de documentos escolares. Os resultados apontam que a implementação de práticas pedagógicas antirracistas exige não apenas conhecimento científico, mas também compromisso ético-político, escuta ativa e disposição para o enfrentamento das estruturas excludentes que ainda organizam o cotidiano escolar. Conclui-se que a escola pode ser um espaço potente de resistência e transformação, desde que se comprometa com a valorização da diversidade, com a justiça social e com o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados. O trabalho reafirma a importância de ações educativas que não apenas denunciem o racismo, mas que atuem na produção de subjetividades emancipadas, engajadas na construção de um futuro mais plural, equitativo e democrático.

Palavras-chave: Educação antirracista; Ensino de História; Racismo estrutural; Escola pública; Amazônia Oriental.

ABSTRACT

The dissertation aims to analyze anti-racist pedagogical practices in the teaching of History developed with students in the 8th and 9th grades of the Nelson Mandela Municipal Elementary School, located in the city of Parauapebas, in southeastern Pará. Situated within the Amazonian context and marked by social, racial, and educational inequalities, the research articulates theory and practice through a qualitative approach and action research methodology, proposing to intervene directly in the daily school routine through the development and application of thematic workshops with an anti-racist focus. It starts from the understanding of racism as a historical, political, and epistemological structure that permeates the organization of the curriculum, the selection of content, and school relationships, resulting in the symbolic and material exclusion of Black and Indigenous subjects in the school environment. From a critical and decolonial perspective, supported by authors such as Silvio Almeida, Nilma Lino Gomes, Angela Davis, Paulo Freire, Bell Hooks, and Djamila Ribeiro, this research investigates how the teaching of History can contribute to the construction of a critical racial consciousness among students, valuing Black trajectories, peripheral knowledge, and historically silenced narratives. The work highlights that, even after the enactment of Law No. 10.639/2003, the teaching of Afro-Brazilian History and Culture still faces resistance in schools, being limited to isolated actions disconnected from the pedagogical project. The workshops, proposed by the educational product, aimed to problematize structural racism, historical silences, and the invisibility of Black and poor subjects in traditional narratives, through active methodologies, analysis of historical sources, guided debates, and written productions by the students. The historical episode of the Canudos War was used as a thematic axis to promote a critical reading of the past and its articulation with contemporary racial and social inequalities. Data were produced from participant observation, student productions, pedagogical and photographic records, and the analysis of school documents. The results indicate that the implementation of anti-racist pedagogical practices requires not only scientific knowledge, but also ethical-political commitment, active listening, and a willingness to confront the exclusionary structures that still organize daily school life. It is concluded that the school can be a powerful space for resistance and transformation, provided it is committed to valuing diversity, social justice, and the protagonism of historically marginalized subjects. This work reaffirms the importance of educational actions that not only denounce racism, but also act in the production of emancipated subjectivities, engaged in the construction of a more plural, equitable, and democratic future.

Keywords: Antiracist education; History teaching; Structural racism; Public school; Eastern Amazon.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO – I	21
1.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História na E. M.....	23
1.2 Racismo Estrutural e Escola: Tensões Cotidianas.....	35
1.3 A Formação Docente e a Prática Antirracista.....	43
1.4 Narrativas Orais e Experiências Vivas como Fonte Histórica	50
1.5 A Prática Pedagógica como Produção de Saberes Situados	55
CAPÍTULO – II	59
2.1. A Guerra de Canudos e os Silenciamentos da História Oficial	71
2.2 Racismo Estrutural e Violência Estatal no Sertão Nordestino.....	78
2.3 A Educação Antirracista como Revisão Crítica do Passado.....	81
2.4 Possibilidades Didáticas para o Ensino de História a partir de Canudos	88
CAPÍTULO – III	94
3.1 Apresentação da Escola e da Turma Participante	99
3.2 Resultado da Pesquisa.....	110
3.3 Planejamento das Oficinas e Seleção das Fontes.....	112
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE	131

INTRODUÇÃO

O racismo é uma das estruturas mais persistentes e sutis da sociedade brasileira. Ele não se apresenta apenas em discursos de ódio ou atos explícitos de violência, mas opera silenciosamente em instituições, currículos, escolhas pedagógicas e na própria organização do conhecimento. A escola, espaço central da formação social e política, não escapa dessa lógica. Ao contrário, muitas vezes a reproduz. Em especial no ensino de História, onde os conteúdos, autores e referências frequentemente sustentam uma narrativa eurocentrada, apagando ou silenciando as experiências de sujeitos negros, indígenas e pobres, historicamente excluídos dos marcos oficiais da nacionalidade.

Pensar uma educação antirracista, portanto, é confrontar a escola com sua função histórica de manutenção das hierarquias raciais. É propor uma virada epistemológica, metodológica e política, que reposicione os sujeitos racializados como protagonistas de suas próprias narrativas e saberes. No caso do ensino de História, essa virada passa pela revisão crítica das fontes, pela valorização de vozes e experiências marginalizadas, e pela reconstrução de um currículo que dialogue com a realidade dos estudantes, especialmente aqueles oriundos de contextos periféricos e racializados.

Esse desafio ganha contornos ainda mais complexos quando inserido em territórios como a Amazônia Oriental, marcada por desigualdades sociais, exclusão educacional e uma presença de culturas diversas, muitas vezes invisibilizadas. A cidade de Parauapebas, no sudeste do Pará, representa esse paradoxo: um dos municípios mais ricos da região em termos de arrecadação, devido à exploração mineral, e ao mesmo tempo um dos mais marcados por desigualdade e exclusão. Escolas como a EMEF Nelson Mandela, a maior da rede pública municipal, abrigam essa complexidade: uma população discente plural, com histórias diversas, carregando marcas de um Brasil que ainda não se reconhece em sua totalidade racial e cultural.

Nesse cenário, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas no ensino de História com foco na construção de estratégias antirracistas para os anos finais do Ensino Fundamental II, especialmente nas turmas de 8º e 9º anos da EMEF Nelson Mandela. O intuito não é oferecer respostas prontas, mas abrir

caminhos metodológicos e teóricos para uma prática docente mais consciente, mais crítica e mais comprometida com a equidade racial.

A educação antirracista é um compromisso ético, político e pedagógico que se tornou central nas discussões educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Entretanto, a distância entre legislação e prática escolar ainda é profunda. O ensino de História ocupa posição estratégica nesse cenário, pois opera diretamente com narrativas que definem identidades, pertencimentos, lugares sociais e explicações para desigualdades históricas.

Minha trajetória acadêmica e profissional é marcada por uma inquietação contínua diante das desigualdades sociais, especialmente aquelas fundamentadas em recortes raciais, culturais e históricos. Desde os primeiros contatos com o campo da Educação, senti-me convocado a refletir sobre a realidade excludente que ainda marca nosso país e, sobretudo, nossas escolas. Essa consciência crítica se consolidou ao longo dos anos, entrelaçando vivências pessoais e experiências pedagógicas, até tornar-se eixo estruturante de minha atuação como professor e pesquisador.

Natural de Belém, no Pará, cresci em um contexto urbano que, ao mesmo tempo em que celebra a diversidade amazônica, também carrega marcas de exclusão e silenciamento de determinados grupos sociais. A convivência com essa ambivalência me impulsionou a buscar caminhos de compreensão mais densos, que ultrapassassem o senso comum e me levassem a perguntar não apenas sobre “o que aconteceu”, mas sobre “por que continuamos repetindo certos padrões históricos de desigualdade”.

Desde que iniciei minha atuação como professor de História na rede pública de Parauapebas, no sudeste paraense, percebo cotidianamente o quanto os estudantes do Ensino Fundamental II convivem com marcas simbólicas e materiais da exclusão. As tensões que emergem nas falas, nas ausências e nos silêncios dentro da sala de aula são reflexos de uma sociedade que, embora afirme valorizar a diversidade, ainda reproduz práticas racistas em suas estruturas e relações cotidianas.

O contato diário com os alunos do 8º ano tem sido particularmente revelador nesse aspecto. É nesse ciclo que, tradicionalmente, se abordam conteúdos como a escravidão, o período imperial, a abolição e os movimentos sociais do Brasil. No entanto, percebi que, muitas vezes, esse ensino permanece limitado a uma cronologia

fria, dissociada das vivências dos estudantes e da urgência de se discutir o racismo que atravessa suas histórias familiares e pessoais.

Foi dessa tensão entre currículo prescrito e realidade vivida que emergiu o desejo de sistematizar uma investigação acadêmica mais robusta. A decisão de ingressar no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da UNIFESSPA foi movida pelo desejo de repensar o ensino de História como um instrumento de empoderamento e emancipação, especialmente para os sujeitos racializados, historicamente marginalizados.

A partir das práticas pedagógicas analisadas e da escuta ativa de alunos e professores da rede municipal de Parauapebas, a pesquisa identificou caminhos possíveis para a incorporação de uma abordagem antirracista nas aulas de História. Entre essas possibilidades, destacam-se o uso de fontes históricas marginalizadas, a valorização das trajetórias negras locais e a problematização crítica de narrativas oficiais.

A análise do episódio histórico de Canudos, como proposto em um dos capítulos da dissertação, revelou-se potente para o debate sobre os processos de estigmatização e violência estatal contra populações pobres, negras e periféricas. Reatualizar esse episódio histórico, articulando-o ao presente, permite que os alunos percebam as continuidades de exclusão que ainda afetam comunidades brasileiras.

Este trabalho parte da compreensão de que o racismo estrutural, conforme problematizado por Almeida (2020), organiza instituições e políticas, influenciando modos de ensinar, selecionar conteúdos e construir significados. A escola pública na Amazônia Oriental, espaço plural e atravessado por desigualdades, torna-se campo fecundo para investigar práticas pedagógicas que visam tensionar silenciamentos históricos.

Neste contexto, a Guerra de Canudos aparece como acontecimento histórico privilegiado para problematizar processos de racialização, violência estatal e construção da República. Sua abordagem no currículo e nos livros didáticos, muitas vezes reduzida e neutralizada, silencia aspectos fundamentais sobre identidade, território, desigualdade e repressão política. Assim, este estudo busca responder:

A metodologia foi organizada a partir de práticas pedagógicas baseadas em oficinas de História, compreendidas como estratégias pedagógicas intencionalmente planejadas, de caráter dialógico, investigativo e formativo, que articulam conteúdos históricos, problematização da realidade social e protagonismo discente. Diferenciam-

se de aulas expositivas tradicionais por priorizarem a participação ativa dos estudantes, a escuta das experiências vividas e a construção coletiva do conhecimento histórico.

As oficinas foram organizadas como espaços de reflexão crítica, nos quais os estudantes puderam: analisar situações do cotidiano à luz de processos históricos; relacionar passado e presente na compreensão do racismo estrutural; expressar percepções, vivências e aprendizagens por meio do diálogo, da escrita e da oralidade.

Nesse sentido, as oficinas de História assumem uma função mediadora, possibilitando que o conhecimento histórico seja compreendido não como um conjunto de fatos distantes, mas como instrumento de leitura e interpretação da realidade social contemporânea. No ano letivo de 2024. Apontamos como fundamentos teórico-metodológicos que balizam as oficinas:

A História como construção social e prática crítica, adotada neste estudo que dialoga com a perspectiva da História Social, que compreende o conhecimento histórico como resultado de relações sociais, conflitos e disputas de poder. Tal abordagem permite analisar o racismo como fenômeno histórico estruturante da sociedade brasileira (Bloch, 2001).

A presente pesquisa ancora-se nos pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire, compreendendo a educação como um ato político, dialógico e emancipatório. Em oposição ao modelo tradicional de ensino — denominado pelo autor de “educação bancária” —, defende-se uma prática pedagógica centrada no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento.

Nessa perspectiva, o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes prévios e promovendo a conscientização (consciência crítica) acerca das estruturas sociais, históricas e culturais que condicionam suas experiências. A educação, portanto, não é neutra: ela pode tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como instrumento de transformação social.

Outro conceito central mobilizado é o de práxis, entendido como a articulação entre ação e reflexão. Para Paulo Freire, não há verdadeira aprendizagem sem engajamento crítico dos sujeitos com o mundo, o que exige práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, a participação e o protagonismo dos educandos.

Além disso, a dialogicidade é assumida como princípio metodológico e ético. O diálogo, nesse sentido, não se reduz à troca de palavras, mas constitui-se como

encontro entre sujeitos que, mediados pelo mundo, constroem conhecimento de forma horizontalizada, rompendo com hierarquias rígidas entre professor e aluno.

Por fim, essa abordagem teórica contribui para pensar uma educação comprometida com a justiça social, a valorização da diversidade e a superação de práticas excludentes, alinhando-se a propostas contemporâneas que articulam currículo, cultura e emancipação.

Metodologicamente, as oficinas se fundamentam na pedagogia freireana, ao compreender o ensino como prática de diálogo, problematização e conscientização. O estudante é reconhecido como sujeito histórico, portador de saberes, e a aprendizagem ocorre por meio da reflexão crítica sobre a realidade (Freire, 1987). As oficinas ocorreram entre os meses de junho à novembro de 2024, com análise de fontes e problematização crítica, podem contribuir para a formação da educação histórica dos estudantes e para o desenvolvimento de uma perspectiva antirracista no ensino de História. Este percurso envolve três eixos: Diretrizes, currículo e racismo estrutural, Análise crítica sobre Canudos e seus apagamentos, Pesquisa participante e produção dos estudantes.

O projeto parte da constatação de que, mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, ainda são tímidas e pontuais as iniciativas que realmente incorporam essa proposta nos planejamentos pedagógicos. Ao longo desta dissertação usaremos como fontes históricas o Plano de Ensino, Projeto Político Pedagógico (PPP), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Documentação Curricular do Município, as Ações Pedagógicas e os registros fotográficos e os materiais produzidos pelos alunos (Brasil, 2003). Muitas vezes, o trabalho com essa temática se restringe a datas comemorativas ou atividades isoladas, que não transformam efetivamente o cotidiano escolar nem enfrentam as estruturas do racismo.

A análise das fontes mobilizadas na dissertação permite identificar, em primeiro lugar, que o racismo não se manifesta apenas como prática individual, mas como um fenômeno estrutural, histórico e institucional, reproduzido também no campo educacional. Autores como Silvio Almeida, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes evidenciam que o currículo escolar, quando não problematizado, tende a reforçar hierarquias raciais e silenciamentos históricos, o que se reflete nas narrativas tradicionais do ensino de História. Esse esvaziamento se dá, em parte, por uma formação docente que não prepara os professores para lidar com a diversidade étnico-

racial em sala de aula, tampouco os convida a problematizar o currículo que desenvolvem. A ausência de recursos didáticos contextualizados, a pressão por resultados quantitativos e a falta de políticas públicas continuadas dificultam ainda mais a tarefa de construir uma educação que dialogue com os direitos humanos e a justiça social.

Além disso, há uma fragilidade nas propostas que tratam do antirracismo apenas como conteúdo, sem considerar suas dimensões políticas e estruturais. A educação antirracista, para além de tematizar a história dos povos africanos ou o legado da escravidão, precisa atuar na desnaturalização dos preconceitos e na valorização das identidades negras em sua pluralidade. Isso implica transformar a própria lógica da aula, os materiais utilizados, a escuta dos estudantes e as metodologias de ensino.

No que se refere aos objetivos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar [ajuste ao seu objeto específico], considerando as relações entre currículo, práticas pedagógicas e as dinâmicas de diversidade presentes no contexto escolar. Como desdobramento, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: compreender como se configuram as práticas pedagógicas no cotidiano da escola-campo; identificar de que modo as relações étnico-raciais, com destaque para as presenças afro-brasileira e indígena, são abordadas no currículo e nas práticas docentes; analisar as percepções dos estudantes acerca dessas temáticas; e problematizar os limites e possibilidades de construção de uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa de caráter crítico, orientada pelos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, ao compreender a produção do conhecimento como processo situado, dialógico e comprometido com a transformação da realidade. O estudo desenvolve-se em uma escola pública, tomando como sujeitos estudantes e/ou professores (ajustar conforme seu campo), utilizando como instrumentos de coleta de dados [questionário, observação, etc. — ajuste ao seu caso], os quais foram elaborados à luz do referencial teórico adotado. A análise dos dados pauta-se na interpretação crítica das informações produzidas, buscando apreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, em articulação com as determinações históricas e sociais que atravessam o contexto educacional.

O espaço de aplicação foi a E.M.E.F. Nelson Mandela, o nome da escola já carrega em si um compromisso ético com a luta contra o racismo. Localizada em uma região periférica da cidade, a escola concentra mais de 3.000 alunos com origens culturais diversas, vindos de várias regiões do país. Esse contexto desafia os professores a construir práticas mais inclusivas, capazes de dialogar com as trajetórias dos estudantes, ao mesmo tempo em que convida à valorização da memória coletiva e da cultura afro-brasileira.

A proposta desta pesquisa é, então, analisar práticas pedagógicas e metodologias em duas turmas do Ensino Fundamental (uma de 8º ano e outra de 9º ano, ambas com 40 alunos cada). nas aulas de História que contribuam para a formação de uma consciência crítica antirracista nos anos finais do Ensino Fundamental. Também objetivamos identificar os desafios e oportunidades na implementação dessas práticas, analisar seus impactos na formação dos estudantes e propor atividades concretas, especialmente por meio de oficinas, que dialoguem com a história e cultura afro-brasileira.

As escolhas teórico-metodológicas que orientam esta investigação não se configuram como decisões arbitrárias, mas como opções fundamentadas em um compromisso epistemológico com a leitura crítica da realidade educacional, especialmente no que se refere às dinâmicas de desigualdade e às relações étnico-raciais que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, a definição do campo empírico, dos sujeitos participantes e dos instrumentos de coleta de dados considerou a heterogeneidade sociocultural da escola, com atenção particular à presença de estudantes indígenas, cujas experiências, saberes e formas de pertencimento frequentemente permanecem marginalizados nos processos pedagógicos e nas narrativas curriculares hegemônicas. Tal direcionamento implica reconhecer que a escola é atravessada por múltiplas matrizes culturais, exigindo uma abordagem que vá além da homogeneização dos sujeitos e que seja capaz de apreender as especificidades históricas e sociais que constituem tanto as populações indígenas quanto afro-brasileiras. Ao incorporar essa dimensão, a pesquisa busca não apenas ampliar o escopo analítico, mas tensionar práticas educativas que, por vezes, silenciam ou invisibilizam essas presenças, reafirmando a necessidade de um currículo mais plural, situado e comprometido com a equidade. Essa perspectiva dialoga com a pedagogia crítica de Paulo Freire, ao assumir que a produção do conhecimento deve partir dos sujeitos concretos e de suas realidades, e encontra

respaldo nos marcos legais brasileiros — como a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena —, reforçando o papel da escola na construção de práticas educativas que reconheçam, valorizem e integrem a diversidade étnico-cultural como elemento constitutivo do processo formativo.

Para isso, serão analisadas as estratégias já existentes, desenvolvidas oficinas pedagógicas e avaliados seus impactos na formação crítica dos alunos. O foco recai sobre metodologias ativas, análise de fontes históricas e debates com contraposição de narrativas, permitindo que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento.

A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos que articulam educação, raça, currículo e decolonialidade. Autores como Karla Leandro Rascke, Jacqueline Guimarães, Nilma Lino Gomes, Silvio Almeida, Bell Hooks e Paulo Freire fornecem as bases para compreender a escola como espaço de disputa e o ensino como prática política. A partir dessas contribuições, propõe-se uma intervenção metodológica que desafie a lógica hegemônica do ensino e proponha outra forma de narrar o Brasil.

No percurso de construção desta pesquisa, torna-se imprescindível reconhecer a contribuição intelectual e formativa de Karla Leandro Rascke, cuja atuação no campo da educação antirracista, do currículo e das perspectivas decoloniais constitui referência central para as reflexões aqui desenvolvidas. Sua produção acadêmica e seu compromisso ético-político com uma educação voltada à equidade racial e à valorização de saberes historicamente marginalizados influenciaram diretamente a delimitação do objeto, o olhar analítico e as escolhas teórico-metodológicas desta investigação. Para além de sua relevância no campo científico, sua presença como orientadora desta pesquisa até meados de 2025 foi determinante para o amadurecimento das questões que a sustentam, especialmente no que se refere à articulação entre prática pedagógica, justiça social e crítica às epistemologias hegemônicas. Mesmo diante da interrupção desse acompanhamento por motivos de saúde, seu legado permanece inscrito neste trabalho, não apenas como referência teórica, mas como horizonte ético e político que orienta a compreensão da educação como prática transformadora, comprometida com a dignidade, a diversidade e a emancipação dos sujeitos.

À luz das discussões apresentadas, a presente pesquisa assume que o fenômeno educativo investigado não pode ser dissociado de suas determinações históricas, sociais e políticas, sendo atravessado por relações de poder e disputas de

sentido que configuram o campo educacional. Nesse horizonte, o referencial da pedagogia crítica de Paulo Freire sustenta a compreensão da educação como prática situada e intencional, orientada pela problematização da realidade e pela construção da consciência crítica. Tal posicionamento implica reconhecer que as escolhas metodológicas não se pautam por uma lógica de neutralidade, mas por uma intencionalidade epistemológica coerente com os pressupostos teóricos adotados. Assim, a definição dos instrumentos, dos procedimentos de coleta e das categorias de análise inscreve-se em um movimento de mediação entre teoria e empiria, buscando apreender as experiências dos sujeitos em sua historicidade e complexidade. Desse modo, a metodologia configura-se como um campo de articulação crítica, no qual a produção e a interpretação dos dados são orientadas pelo compromisso com a leitura aprofundada da realidade educacional, em consonância com uma perspectiva que valoriza a reflexão, o diálogo e a transformação social.

Essa intervenção se apoia na ideia de que práticas pedagógicas antirracistas não se resumem a conteúdos, mas envolvem também metodologias, linguagem, escuta e afetos. Trata-se de descolonizar o próprio ato de ensinar, deslocando o professor do lugar de autoridade e abrindo espaço para o diálogo horizontal com os estudantes, reconhecendo seus saberes, suas dores e seus territórios.

No contexto de Parauapebas, cidade marcada pela tensão entre crescimento econômico e vulnerabilidade social, pensar uma educação antirracista é também enfrentar a desigualdade de oportunidades, o racismo institucional e a exclusão escolar. É construir espaços onde o conhecimento não seja instrumento de dominação, mas de emancipação. Onde a escola não apenas informe, mas transforme. Onde a sala de aula não seja apenas extensão da violência simbólica, mas também lugar de resistência.

A invisibilização das culturas afro-brasileiras e das trajetórias negras na história nacional não é apenas um problema de memória, mas de cidadania. Negar o protagonismo negro é também negar o direito de pertencimento. Por isso, trabalhar com fontes históricas que revelem outras narrativas, outras versões dos fatos e outras formas de interpretar o passado é uma forma de fazer justiça epistêmica e social.

A pesquisa-ação é, nesse sentido, a abordagem metodológica mais apropriada para esse trabalho. Ao permitir a articulação entre teoria e prática, ela garante que as proposições não fiquem restritas ao plano das ideias, mas se concretizem em ações

efetivas no chão da escola. Isso inclui o envolvimento direto de professores, alunos e gestores, na construção coletiva de práticas pedagógicas que desafiem o racismo estrutural.

Foram realizadas atividades objetivas e subjetivas com os alunos das turmas de 8º e 9º anos, aplicadas oficinas didáticas e analisadas produções dos estudantes. O objetivo é compreender como as propostas antirracistas impactam na construção da consciência histórica, na valorização da identidade negra e na ressignificação das experiências escolares.

Do ponto de vista legal e normativo, a pesquisa se apoia em documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96 e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. Também dialoga com as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforça a importância da diversidade e da equidade no processo educativo (Brasil, 2003).

Além disso, os marcos normativos apontam para a necessidade de formar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa. Isso não será possível enquanto o racismo estrutural continuar a moldar os currículos, as relações escolares e as expectativas de futuro dos estudantes negros.

O problema que orienta este estudo parte da seguinte questão: de que forma práticas pedagógicas e metodológicas de ensino podem promover o desenvolvimento de competências reflexivas antirracistas e combater preconceitos raciais entre estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II a partir das aulas de História? Essa pergunta guia o planejamento, a análise e a intervenção pedagógica que este trabalho pretende desenvolver.

Essa escolha metodológica e teórica não é neutra. Ela parte de um posicionamento político em defesa da vida negra, da memória afro-brasileira, da dignidade dos povos oprimidos e da construção de uma escola verdadeiramente democrática. A luta antirracista precisa sair do campo das intenções e ganhar corpo na prática pedagógica, nos currículos, nas avaliações, na escuta, e valorização da pluralidade de vozes.

A estrutura da dissertação foi organizada para refletir esse percurso de problematização, intervenção e para a produção de um produto educacional. No

primeiro capítulo, Processos Formativos e Perspectivas Antirracistas no Ensino de História apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, discutindo a formação docente, o racismo estrutural e as práticas pedagógicas. No segundo capítulo, A Guerra de Canudos e o Racismo Estrutural: Perspectivas para uma Educação Antirracista no Ensino de História mostra a análise crítica a partir do estudo de caso da Guerra de Canudos, problematizando os silenciamentos históricos e as possibilidades didáticas de sua abordagem. No terceiro capítulo, O Produto Educacional: Oficinas de História Antirracista com Estudantes do Ensino Fundamental II descreve o produto educacional desenvolvido, evidenciando as oficinas realizadas, apresentando sua estrutura, atividades, análises e os impactos observados.

Acredita-se que esta dissertação poderá contribuir com o debate nacional sobre educação antirracista, mas principalmente com os professores e professoras da Amazônia Oriental que, cotidianamente, enfrentam os desafios da escola pública e resistem ao silêncio com palavras, gestos, aulas e escutas.

CAPÍTULO – I

PROCESSOS FORMATIVOS E PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Repensar o ensino de História exige muito mais do que reorganizar a ordem dos fatos. Exige que se questione a estrutura de onde o ensino parte, os sujeitos que ele centraliza, os corpos que ele visibiliza e os silêncios que ele perpetua. Este capítulo se dedica a olhar para o ensino de História a partir de uma chave que não pode mais ser ignorada: o racismo estrutural como tecnologia de apagamento, como engrenagem de seleção e como obstáculo à democratização do saber. Aqui, História e escola se entrecruzam como campos de disputa, onde o que se ensina e o que se omite definem muito mais do que o conteúdo programático. Definem o tipo de sociedade que estamos formando (Ribeiro, 2019).

As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais constituem documento basilar no Brasil. Elas determinam que escolas devem tratar de maneira crítica a formação histórica da população negra, reconhecendo processos de escravização, resistência, agência política e contribuições civilizatórias africanas e afro-brasileiras. Entretanto, pesquisas indicam que, em grande parte das escolas, sua implementação ocorre de forma fragmentada.

A BNCC reforça a obrigatoriedade do tema, mas frequentemente opera com generalizações que não enfrentam diretamente o racismo estrutural. Gomes (2017), aponta que uma educação antirracista exige confronto direto com estruturas de poder, discursos hegemônicos e narrativas eurocentradas.

No contexto amazônico, a pluralidade étnico-cultural demanda práticas docentes sensíveis às particularidades regionais. A escola onde a pesquisa foi realizada está marcada por migrações intensas, desigualdades e diversidade cultural. É nesse cenário que as oficinas foram construídas como prática concreta de articulação entre legislação, currículo e vivência escolar.

No início do capítulo, o foco recai sobre a relação entre o ensino de História e a educação para as relações étnico-raciais. Parte-se do reconhecimento de que a escola brasileira, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/2003, ainda resiste à inclusão efetiva da história e cultura afro-brasileira em seus currículos. Isso acontece não apenas por omissão, mas por uma organização histórica do conhecimento que naturalizou a centralidade branca como padrão de humanidade. Pensadoras como Djamila Ribeiro (2019) e Lélia Gonzalez (2020) já alertavam para esse mecanismo, que não é um erro pontual, mas uma lógica sistemática de exclusão. Este subtópico busca justamente tensionar esse modelo e indicar que não se trata apenas de incluir

conteúdos, mas de deslocar perspectivas.

Na sequência, o capítulo vem mostrar as contradições presentes no cotidiano escolar, evidenciando como o racismo se expressa de forma estrutural também nas interações entre alunos, professores e instituições. O que Aimée, Ione e Cássia relatam no documentário “Você Faz a Diferença” não são exceções. São experiências que revelam o quanto o racismo opera silenciosamente nos espaços escolares, organizando relações hierárquicas e afetivas que naturalizam a inferiorização de sujeitos negros. Como argumenta Almeida (2020), o racismo estrutural não depende de intenção individual para funcionar. Ele já está inscrito nos procedimentos, nos currículos, nas ausências e nos olhares. Esta parte do capítulo convida à escuta atenta dos efeitos desse processo.

A reflexão então se volta à formação docente, não como campo isolado, mas como extensão da lógica que se recusa a enxergar a desigualdade racial como questão formativa. Muitas licenciaturas ainda oferecem uma formação que ignora as pistemologias negras e indígenas, produzindo professores que chegam à sala de aula sem preparo teórico ou ético para lidar com a diversidade que os espera. Esta seção discute o quanto essa omissão é, ela mesma, uma forma de violência. O texto não aponta culpados individuais. Como propõe Paulo Freire (1996), ensinar é sempre um ato político, e o silêncio diante da opressão é escolha.

A escuta das histórias de vida, das memórias coletivas, das narrativas que sobrevivem ao apagamento institucional é apresentada como gesto pedagógico de restituição. Não se trata de complementar o conteúdo com histórias “alternativas”, mas de reconhecer que a História, como ciência e como prática escolar, precisa incorporar outras lógicas de tempo, de fala e de verdade.

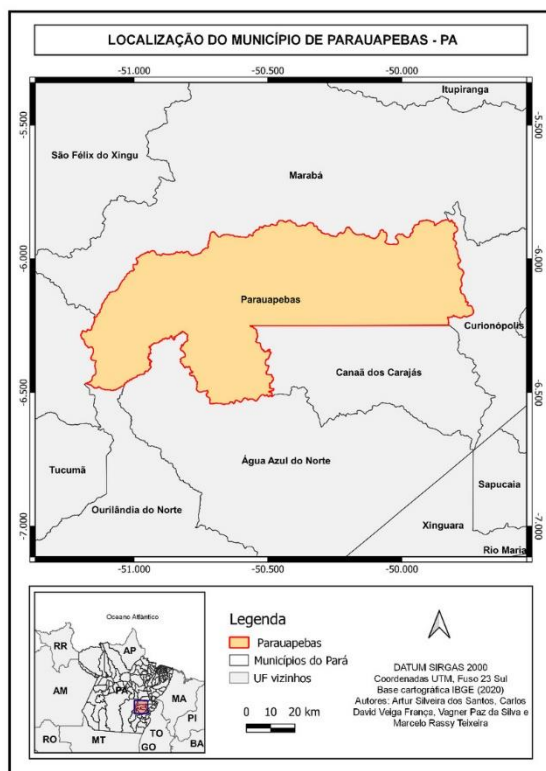
Por fim, o capítulo convida à revisão da prática pedagógica, não como técnica de aplicação de conteúdos, mas como produção de saberes enraizados no território, na experiência, na escuta e na coletividade. O professor não é retratado como figura neutra ou como mero executor do currículo. Ele é reposicionado como sujeito político que atua com responsabilidade sobre o que legitima como conhecimento (Santos, 2002). A escola, neste sentido, deixa de ser apenas espaço de transmissão e se torna espaço de invenção. Invenção de linguagem, de pertencimento, de memória e de futuro. Como diria Boaventura de Sousa Santos (2002), é no reconhecimento da ecologia de saberes que se inicia o processo de transformação real da educação.

Ao final deste capítulo, o que se consolida não é uma teoria sobre antirracismo no ensino de História, mas uma convocação. Convocação para ouvir, para rever, para admitir, com coragem e método, o que for preciso. Porque a História não é apenas aquilo que passou. É, sobretudo, aquilo que decidimos que não pode mais continuar da mesma forma.

Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História na E. M. E. F. Nélon Mandela

A E. M. E. F. Nélon Mandela está localizada no município de Parauapebas, na região sudeste do estado do Pará. Parauapebas, desponta no cenário econômico regional e nacional como uma potência econômica, resultante da exploração mineral e distante, da capital, Belém, por cerca de 700 km, ver figura 1.

Figura – 1: Mapa do município de Parauapebas



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-do-municipio-de-Parauapebas-PA_fig1_374320253

Pensar a educação para as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo exige, antes de tudo, um exercício de escuta atenta aos silêncios estruturais que atravessam o currículo, os discursos pedagógicos e as práticas escolares cotidianas. A História ensinada nos bancos escolares durante décadas se sustentou sobre uma narrativa seletiva, que produziu esquecimento, apagou resistências, negou a humanidade de populações inteiras e reiterou a centralidade de sujeitos brancos, europeus e masculinos como protagonistas legítimos do passado. Essa lógica hegemônica moldou a percepção que muitas gerações de estudantes que construíram sobre si mesmos, seu lugar no mundo e o valor de suas origens (Munanga, 1999).

“A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nelson Mandela, localizada na Avenida Castanheira Quadra Especial Bairro: Jardim Tropical I, tem como órgão mantenedor a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. A Fundação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nelson Mandela se deu inicialmente em um prédio

alugado no Bairro Jardim Ipiranga em meados fevereiro de 2014. Iniciando seu primeiro ano letivo na referida data supracitada por ocasião do término das obras do prédio alugado pela prefeitura municipal para atendimento de duas modalidades de ensino, a saber, Educação Infantil (pré I e II); e Ensino Fundamental: do 1º ao 5º Ano (crianças a partir dos seis anos de idade). Atendeu inicialmente os três Bairros: Jardim Tropical I e Jardim Tropical II, Jardim Ipiranga que abrigava entre 20.000 e 25.000 famílias. Esses bairros eram novos na época e com famílias populares em sua maioria de baixa renda, realidade que ainda se verifica atualmente.

Em junho de 2015, tivemos que mudar do primeiro prédio, pois as condições deste, alugado pela Prefeitura Municipal, com suas condições estruturais não oferecia suporte adequado ao alunado matriculado, já que a demanda de matriculado havia crescido, dentre outros fatores, soma-se ainda as denúncias da população junto ao Ministério Público. Em agosto de 2015 mudamos para outro prédio maior, com mais salas de aula para abrigar o quantitativo de alunos matriculados. Neste momento houve a divisão da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Desta cisão originou-se a Escola Municipal de Ensino Infantil “Cora Carolina”, ambas funcionando no mesmo terreno, porém cada qual separada por parede de tela. A estrutura, por sua vez apresentava as salas de aula de madeira, exceto a copa e a sala de recursos multifuncionais, ambas de concreto.

A escola funcionou por três anos neste espaço, porém com o passar do triênio houve ainda a implantação dos 6º, 7º e 8º anos (em 2019) e mais uma vez as condições de suas instalações novamente se mostravam inadequadas. No início do ano de 2019 houve, a consenso dos professores, paralisação das atividades; reuniões com os pais acerca do motivo; visita do Corpo de Bombeiros Militar que comprovou com laudo a interdição do prédio. Período no qual já estava quase concluída a construção do prédio próprio. Houve caminhada com os pais, alunos, professores e funcionários da escola até o novo prédio com reivindicações da entrega imediata, em virtude da paralisação do início do novo ano letivo. Situação que perdurou por (30) dias. No dia 31 de março foi inaugurado o novo prédio próprio da Escola Nelson Mandela, o evento contou com apresentações de esportes como: capoeira, karatê e danças regionais, presença de membros do grupo dos Desbravadores, contou ainda com a presença da Guarda Municipal e a presença do Secretário de Educação, Prefeito e do então governador do Estado”. (PPP, pp. 8 e 9) Abaixo, na primeira imagem a fachada central da E. M. E. F. Nelson Mandela. Nas imagens 2 a 4 temos a lateral de prédio na avenida Castanheira.

Figura 2 – Fachada central da E. M. E. F. Nelson Mandela.



Fonte: Pebinha de Açúcar, 2022

Figura 3 - Espaço de lazer e atividades lúdicas.



Fonte: Pebinha de Açúcar, 2022

Figura 4 - Fachada da esquina com a avenida Castanheira



Fonte: Pebinha de Açúcar, 2022

A escola, ao longo do século XX, desempenhou papel crucial na consolidação do mito da democracia racial, projetando uma imagem de harmonia entre os grupos étnicos e silenciando as estruturas de dominação que mantiveram o povo negro e indígena em situação de subalternidade. O ensino de História não apenas deixou de questionar esse mito, como frequentemente o reforçou, naturalizando a ausência de negros em papéis de liderança, a ausência de indígenas nas narrativas contemporâneas e o tratamento superficial das formas de resistência como os quilombos e os levantes urbanos (Nascimento, 2016).

É nesse contexto que se faz urgente a efetivação da Lei 10.639/2003 como um ponto de inflexão curricular, ético e político. Mais do que um dispositivo legal, essa norma representa a inscrição histórica de uma dívida com a memória negra e com o direito à educação como experiência de reconhecimento. No entanto, sua implementação real continua atravessada por resistências institucionais, despreparo docente e ausência de políticas estruturantes que garantam continuidade, formação e avaliação permanente das práticas antirracistas nas escolas (Brasil, 2003, Lei nº 10.639/2003).

Apesar de avanços pontuais em determinados contextos educacionais, o que se percebe é que, em grande parte das redes de ensino, a abordagem da história e cultura afro-brasileira ainda se restringe a datas comemorativas, ações isoladas ou menções superficiais que não desestabilizam o currículo eurocentrado. Essa superficialidade compromete o potencial da lei como instrumento de transformação, pois a mera presença da temática sem revisão epistemológica acaba funcionando como um verniz multiculturalista que não enfrenta a raiz da exclusão (Coelho e Coelho, 2013).

Ensinar História de forma antirracista significa ir além da inclusão de conteúdos. Implica uma reformulação do próprio olhar sobre o passado, um reposicionamento ético sobre o que se considera conhecimento relevante e um compromisso político com a justiça histórica. Isso exige perguntar quem escreveu a história que ensinamos, quem ficou de fora dessa narrativa e por quais razões. Significa trazer à tona não apenas os personagens invisibilizados, mas as lógicas de dominação que operaram para silenciá-los, bem como as estratégias de resistência que mantiveram suas memórias vivas (Almeida, 2019).

[...] o racismo estrutural é a dimensão do racismo que diz respeito ao funcionamento das instituições sociais e à maneira como essas instituições produzem e reproduzem desigualdades raciais (Almeida, 2020, p. 55).

Essa definição traz à tona a natureza sistêmica do fenômeno, evidenciando que o problema não reside apenas em atitudes isoladas, mas na forma como o Estado, a educação, o sistema jurídico e o mercado de trabalho estão estruturados para operar a partir de lógicas de exclusão racial. Isso é particularmente visível no campo educacional, onde o apagamento de saberes e experiências negras não é um acaso, mas parte de uma engrenagem que confere legitimidade apenas aos discursos brancos e ocidentalizados. O ensino de História, se não interpelado criticamente, torna-se cúmplice dessa reprodução, pois ao ignorar essas dimensões, perpetua as hierarquias raciais como se fossem naturais e não historicamente construídas (Almeida, 2020).

O apagamento das trajetórias negras nos currículos escolares é uma estratégia de poder que opera sobre a construção da identidade nacional. A história oficial, moldada pelos vencedores, escolheu destacar heróis brancos, feitos militares, tratados diplomáticos e a política imperial como os pilares da narrativa do Brasil, ignorando os milhares de sujeitos negros que construíram cotidianamente a cultura, a economia e as práticas de resistência no país. Ao não reconhecer essas contribuições, o ensino reforça a ideia de que a população negra foi apenas vítima ou objeto da história, e não sujeito ativo dela (Nascimento, 2016).

Esse processo de negação da agência negra é duplamente violento: primeiro, porque priva os estudantes negros da possibilidade de se enxergarem como parte essencial da formação social brasileira; segundo, porque reforça, no imaginário branco, a falsa ideia de superioridade intelectual e moral. A escola, ao não romper com essa narrativa, age como conivente. É por isso que Veiga afirma que,

Certamente há uma dimensão sociopolítica dessa questão que é o fato de vivermos num país onde 75% da população mais pobre é negra, efeito de uma dívida que o Estado brasileiro tem com esta população devido à ausência de reparação econômica aos mais de trezentos anos de escravidão. A esta dimensão existe uma outra que podemos chamar de subjetiva, clínica ou inconsciente na qual pessoas negras podem vir a sentir como essa dívida fosse delas. (Veiga, 2021, p. 30)

A reflexão proposta por Ilma Passos Alencastro Veiga acerca da dívida histórica do Estado brasileiro com a população afro-brasileira evidencia que a educação não pode ser compreendida fora das determinações sociais, políticas e raciais que

estruturam o país. Tal dívida, longe de ser apenas simbólica, materializa-se na persistência de desigualdades de acesso, permanência e sucesso escolar, bem como na marginalização de saberes, histórias e identidades negras no currículo oficial. Nesse sentido, ao problematizar o papel do Estado, Veiga aponta para a necessidade de políticas públicas que ultrapassem o caráter compensatório e assumam um compromisso efetivo com a justiça social e a equidade racial. Essa perspectiva dialoga diretamente com a crítica à neutralidade da escola, ao revelar que o sistema educacional historicamente operou como mecanismo de reprodução de hierarquias raciais, invisibilizando contribuições afro-brasileiras e reforçando padrões eurocêntricos de conhecimento. Assim, reconhecer essa dívida implica não apenas admitir os efeitos duradouros da escravidão e do racismo estrutural, mas, sobretudo, promover uma reconfiguração das práticas pedagógicas, dos currículos e das formas de gestão educacional, de modo a garantir o reconhecimento, a valorização e a centralidade das experiências negras no processo formativo. Trata-se, portanto, de compreender a educação como campo estratégico de reparação histórica, no qual o Estado deve assumir responsabilidade ativa na construção de uma escola pública democrática, antirracista e socialmente referenciada.

No caso da educação, esse projeto se concretiza em currículos monocromáticos, práticas pedagógicas não contextualizadas e uma formação docente que muitas vezes silencia ou evita discutir o racismo com a questão necessária.

A formação inicial dos professores de História, em particular, ainda carece de enfrentamento direto sobre as relações étnico-raciais. Mesmo com a obrigatoriedade da temática prevista em legislação, muitas universidades ainda abordam o tema de forma superficial, ou o relegam a disciplinas optativas, o que evidencia a permanência de uma estrutura curricular que se nega a reconhecer o racismo como questão central e transversal. Aguiar et al., (2015) demonstram que nas práticas escolares da educação infantil, já se percebe uma banalização das situações de discriminação racial, tratadas muitas vezes como “brincadeiras” ou “invenções” das crianças, o que demonstra como o preconceito é estrutural e atravessa todas as etapas da escolarização. Ignorar isso na formação docente compromete não apenas a competência profissional, mas também a possibilidade de romper com o ciclo histórico de reprodução do racismo.

O que se observa é que grande parte dos professores entra na sala de aula sem ferramentas conceituais, metodológicas ou até mesmo afetivas para lidar com as tensões raciais que se manifestam no ambiente escolar. Essa ausência não é fruto do acaso, mas da manutenção de uma lógica formativa eurocentrada, que não reconhece as epistemologias negras como legítimas e que ainda concebe o conhecimento histórico como neutro, objetivo e distante das realidades sociais dos estudantes (Souza, 2022).

Nesse sentido, a proposta de educação antirracista exige um redirecionamento epistemológico. Não basta incluir conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira. É preciso repensar os modos de ensinar, os autores convocados, os eixos temáticos e os objetivos de aprendizagem. Como aponta Munanga (1999), o que está em jogo é a desconstrução do paradigma da mestiçagem¹ como mito de igualdade racial, que apenas mascara a existência de privilégios e violências raciais estruturantes da sociedade brasileira. O ensino de História deve ser capaz de tensionar esses mitos e de oferecer ao aluno uma leitura crítica e comprometida com a justiça social.

É fundamental abordarmos também sobre a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, pois como bem destaca Crenshaw (2002), mulheres negras, por exemplo, experimentam formas de opressão que não podem ser explicadas isoladamente por nenhuma dessas categorias. Elas vivenciam um racismo que é atravessado pelo sexismo e pela pobreza, o que exige do educador uma abordagem múltipla e sensível. Ignorar essa complexidade nas práticas de ensino significa invisibilizar as especificidades de cada sujeito e promover uma educação que, em vez de emancipadora, é excludente.

A autora Angela Davis (2016) também nos convoca a pensar que as estruturas sociais que mantêm a subalternização dos corpos negros não são aleatórias, mas frutos de escolhas políticas e econômicas muito bem articuladas. Ao pensar o ensino de História como ferramenta de libertação, Davis sugere que os professores não apenas repassem conteúdos, mas que encorajem os alunos a identificar as continuidades entre passado e presente, a questionar as lógicas institucionais de exclusão e a desenvolver consciência crítica sobre as formas de resistência negra e

¹ O *paradigma da mestiçagem* consiste na ideia, amplamente difundida no Brasil ao longo do século XX, de que a mistura entre brancos, negros e indígenas teria gerado uma sociedade racialmente harmoniosa, livre de conflitos. Esse discurso sustentou o mito da “democracia racial”, segundo o qual não haveria hierarquias raciais significativas no país. Na prática, entretanto, tal paradigma funcionou como ideologia de ocultamento das desigualdades, mascarando a violência da escravidão, a marginalização histórica da população negra e indígena e a manutenção de privilégios da branquitude (Munanga, 1999).

popular. Uma educação antirracista, nesse sentido, é aquela que não fecha os olhos para os conflitos, mas que ensina a enfrentá-los.

No contexto brasileiro, a resistência negra se expressou de inúmeras formas: nas fugas, nos quilombos, nas revoltas urbanas, nas produções culturais, nas práticas religiosas e nos saberes transmitidos oralmente. Trazer essas expressões para o centro do ensino de História é uma forma de reparar o epistemicídio. O conceito de epistemicídio refere-se ao processo histórico e sistemático de deslegitimação, invisibilização e eliminação de saberes produzidos por grupos subalternizados, especialmente aqueles não alinhados às matrizes eurocêntricas de conhecimento. Conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos, trata-se de um fenômeno intrinsecamente ligado à modernidade colonial, no qual a imposição de um modelo único de racionalidade implicou a marginalização de outras formas de conhecer e interpretar o mundo. Nessa perspectiva, o epistemicídio não se restringe à exclusão de conteúdos, mas envolve a negação da legitimidade de sujeitos epistêmicos, afetando diretamente populações indígenas, afrodescendentes e outros grupos historicamente silenciados. No campo educacional, esse processo manifesta-se, por exemplo, na centralidade de currículos que privilegiam determinadas tradições intelectuais em detrimento de outras, reforçando desigualdades e limitando a construção de uma educação plural e socialmente referenciada, promovido por séculos de colonização do conhecimento. Como argumenta Reis e Gomes (1996), ao estudar os quilombos e as formas de sociabilidade desenvolvidas por essas comunidades, temos acesso a projetos políticos alternativos de sociedade, fundados na liberdade, no pertencimento e na ancestralidade. Esses projetos devem ser apresentados aos alunos não como curiosidades do passado, mas como fontes de inspiração e conhecimento para o presente.

É preciso problematizar o lugar de fala no ensino de História. Quem ensina? De onde ensina? A qual perspectiva epistemológica o docente se filia ao selecionar temas, fontes e autores? Essas perguntas são fundamentais para compreender como o conhecimento histórico é mediado por escolhas políticas que, se não forem conscientes, reproduzem exclusões. Como alerta Davis (2016), uma educação que não confronta suas próprias estruturas de opressão acaba sendo instrumento de manutenção do status quo. Portanto, a prática docente deve estar sempre em processo de autocrítica e reconstrução, reconhecendo seus próprios limites e abrindo-se ao diálogo com saberes não-hegemônicos.

A naturalização da branquitude² como norma universal do saber histórico é outro obstáculo significativo na consolidação de uma prática pedagógica antirracista. Quando o branco é apresentado como sujeito da história e o negro como objeto ou exceção, reforça-se um padrão de inferiorização simbólica que impacta diretamente a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes negros. Ribeiro (2019) adverte que o combate ao racismo deve incluir a problematização da branquitude enquanto posição de privilégio e poder simbólico, cujos efeitos se perpetuam no cotidiano escolar e nas escolhas curriculares. A escola precisa, portanto, reconhecer a branquitude não como neutralidade, mas como construção histórica que molda relações de poder.

A reestruturação do ensino de História deve também se comprometer com a pluralidade das fontes. Trabalhar com relatos orais, documentos não oficiais, expressões artísticas, produções da cultura popular e experiências comunitárias é fundamental para desconstruir a ideia de que apenas os registros escritos por elites brancas têm valor histórico. Essa ampliação metodológica é coerente com os princípios de uma educação para as relações étnico-raciais, pois valoriza o conhecimento produzido nas margens, nas periferias e nos territórios negros. Boaventura de Sousa Santos (2002) denomina esse movimento como ecologia dos saberes, uma perspectiva que rompe com a monocultura do saber e propõe uma convivência entre diferentes formas de conhecimento.

É nesse contexto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora avance ao mencionar a valorização da diversidade étnico-racial, ainda apresenta lacunas quanto à efetivação de práticas decoloniais no ensino. A ausência de critérios claros sobre como abordar temas como escravidão, racismo e resistência negra permite que muitas escolas continuem tratando o tema de forma superficial. A BNCC, ao não adotar uma postura mais incisiva, reflete os limites de um documento que ainda hesita em reconhecer o racismo como um dos principais desafios da educação brasileira (Brasil, 2018).

A valorização das matrizes africanas no currículo escolar também enfrenta resistência por parte de setores conservadores que associam o ensino dessas

² A noção de *branquitude* refere-se à posição social, histórica e simbólica ocupada por pessoas brancas em sociedades estruturadas pelo racismo. Não se trata apenas de uma cor de pele, mas de um lugar de privilégio material e simbólico construído historicamente, que define quem é visto como “universal” e quem é marcado pela diferença. Djamila Ribeiro (2019) enfatiza que problematizar a branquitude significa reconhecer a brancura como construção histórica e política, responsável pela manutenção de hierarquias raciais e pela naturalização de privilégios no cotidiano social.

temáticas a ideologias contrárias à tradição ocidental. Esse tensionamento revela que o debate sobre as relações étnico-raciais é, sobretudo, um debate sobre poder, memória e disputa de sentidos. Munanga (1999) ressalta que a mestiçagem foi utilizada como discurso nacionalista para mascarar o racismo, mas que na prática o que prevalece é a inferiorização sistemática da população negra em todos os indicadores sociais. Desconstruir esse discurso exige coragem pedagógica e compromisso político com uma história que não se acomode à neutralidade (Munanga, 1999).

Uma proposta pedagógica antirracista precisa dialogar com o território onde a escola está inserida. Os contextos locais devem ser levados em conta na escolha dos conteúdos, das metodologias e das estratégias de ensino. Isso significa que o professor de História deve investigar quais memórias, conflitos, personagens e experiências compõem a história negra da sua cidade, do seu bairro, da sua comunidade. Essa ancoragem territorial é fundamental para que os estudantes se sintam parte da história e compreendam sua identidade como uma construção coletiva e viva. A ruptura com o universalismo abstrato exige que se valorize o cotidiano como campo de produção histórica (Coelho; Coelho, 2013).

A escola, enquanto espaço de socialização e disputa simbólica, não pode se furtar a refletir sobre sua função na perpetuação ou na superação das desigualdades raciais. A construção de um projeto político-pedagógico comprometido com as relações étnico-raciais deve contemplar ações formativas contínuas, revisão crítica do currículo, escuta ativa da comunidade escolar e avaliação constante dos impactos das práticas educativas. Isso não é tarefa de um professor isolado, mas de uma coletividade comprometida com uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e antirracista (Aguiar et al., 2015).

Ao compreender a pesquisa-ação como uma proposta dialógica, esta investigação alinha-se a uma perspectiva metodológica que rompe com modelos tradicionais de produção do conhecimento, marcados pela separação entre sujeito e objeto. Nessa direção, a pesquisa-ação configura-se como um processo colaborativo, no qual os sujeitos envolvidos participam ativamente da construção, análise e resignificação das práticas educativas. Conforme assinala Michel Thiollent, trata-se de uma metodologia que articula investigação e intervenção, visando à transformação da realidade a partir da participação consciente dos atores sociais. De modo convergente, Carlos Rodrigues Brandão enfatiza o caráter coletivo e formativo da

pesquisa, compreendendo-a como prática social comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Essa perspectiva encontra ressonância na pedagogia crítica de Paulo Freire, sobretudo no princípio da dialogicidade, que compreende o conhecimento como resultado de interações horizontais, mediadas pela realidade concreta. Assim, ao assumir a pesquisa-ação como caminho metodológico, esta investigação reafirma seu compromisso com uma prática educativa reflexiva, crítica e transformadora, na qual os sujeitos não são apenas informantes, mas coautores do processo investigativo.

No que se refere ao contexto de inserção da pesquisa, destaca-se que a escola-campo se localiza no município de Parauapebas, região marcada por intensas dinâmicas socioeconômicas decorrentes, sobretudo, da atividade mineradora. Esse contexto imprime características específicas ao cotidiano escolar, evidenciando tanto avanços estruturais quanto desafios relacionados às desigualdades sociais, à diversidade cultural e às tensões próprias de um território em constante transformação. A presença de diferentes grupos sociais — incluindo populações migrantes, afro-brasileiras e indígenas — contribui para a constituição de um espaço educativo plural, que demanda práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas identidades e experiências dos sujeitos. Nesse cenário, a escola assume papel estratégico não apenas na transmissão de conhecimentos, mas na mediação de conflitos, na valorização da diversidade e na construção de uma educação socialmente referenciada.

É preciso método, pesquisa, formação crítica e, sobretudo, disposição para o confronto com estruturas que preferem a inércia à transformação. O ensino de História pode ser a chave para esse processo, desde que seja capaz de olhar o passado com os olhos do presente, e de nomear as ausências não como falhas, mas como silenciamentos deliberados que precisam ser rompidos com urgência (Nascimento, 2016).

O enfrentamento ao racismo no ensino de História não pode mais ser adiado. Não se trata apenas de revisar conteúdos ou alterar a ordem dos capítulos nos livros didáticos. Trata-se de reconhecer que, durante séculos, a escola brasileira colaborou para construir uma história mutilada, onde os sujeitos negros foram encaixados como sombras ou figurantes, nunca como autores. Esse padrão foi naturalizado a tal ponto que muitos educadores, mesmo bem-intencionados, ainda hoje não percebem as violências simbólicas que operam ao repetir, sem crítica, a narrativa colonial. Uma

educação antirracista exige consciência do lugar de onde se fala e coragem para deslocar o centro do discurso (Ribeiro, 2019).

O professor de História, nesse cenário, precisa ser um agente de ruptura. Não apenas um transmissor de saberes, mas um mediador entre o passado e as urgências do presente. Isso significa ensinar a história não como uma sucessão linear de fatos, mas como um campo de disputa por memórias, por pertencimento e por reconhecimento. Quando um professor se recusa a falar de racismo porque “não é o tema da aula”, ele não apenas omite uma dimensão essencial da realidade brasileira, mas reforça a ideia de que a dor negra não merece ser ouvida. E uma história que silencia sobre as dores também silencia sobre as resistências (Nascimento, 2016).

Ser antirracista na sala de aula é trabalhar com a complexidade. É saber que a escravidão não foi um momento, mas um sistema. Que a abolição não foi uma dádiva, mas uma luta. Que a República não incluiu a população negra, mas a empurrou para as margens urbanas e simbólicas da nação. É ensinar que Canudos não foi uma “insanidade coletiva”, mas uma resposta à exclusão sistemática. É fazer com que o aluno perceba que o racismo não é apenas um insulto, mas um projeto de mundo que se traduz em ausência de acesso, de voz e de humanidade (Mattos, 1998).

Quando a História é ensinada de forma crítica e conectada com as lutas contemporâneas, ela deixa de ser uma matéria isolada e passa a ser um espelho onde os estudantes conseguem se ver. É nesse momento que a educação deixa de domesticar e começa a emancipar (Freire, 1996). Um jovem negro que conhece a trajetória de Zumbi, de Dandara, de Luiza Mahin, que entende os significados de Palmares e dos quilombos urbanos, não apenas aprende conteúdos: ele se reconhece, se fortalece, se afirma. E é nesse processo de afirmação que o racismo começa a ruir. Porque não há poder que resista à consciência de quem redescobriu a própria história (Reis; Gomes, 1996).

A educação para as relações étnico-raciais precisa ser sentida, não apenas compreendida. Ela precisa tocar. Precisa causar desconforto em quem nunca foi questionado, e alívio em quem esperou muito tempo para ser visto. Ela precisa emocionar, mobilizar, gerar movimento. Por isso, a formação do professor de História deve ir além da técnica. É preciso que ele saiba ler os olhares, escutar os silêncios, perceber os gestos. É preciso que ele esteja disposto a revisar o que aprendeu, a desaprender para reaprender, a reconhecer que foi formado por estruturas racistas, e que está em processo permanente de reconstrução (Almeida, 2020).

A escola, ainda hoje, é para muitos estudantes negros e indígenas o primeiro lugar onde a dor do não-pertencimento é sentida com intensidade. Onde o cabelo é motivo de piada, o sobrenome é desvalorizado, a cor é vista como sinal de inferioridade. E, no entanto, pode ser também o lugar da virada. O lugar onde alguém ensina que aquilo que parecia motivo de vergonha é, na verdade, marca de ancestralidade, de história, de resistência. O lugar onde o aluno escuta, pela primeira vez, que sua existência não é erro, é potência (Aguiar et al., 2015).

Por isso, educar para as relações étnico-raciais não é uma tarefa técnica, burocrática ou protocolar. É uma convocação ética. É decidir todos os dias que a sala de aula será um espaço onde ninguém precisará esconder sua origem, seu nome, seu corpo. É escolher, mesmo sob pressão, a pedagogia da coragem. É ensinar que a História não é um arquivo morto, mas um terreno fértil onde se planta dignidade, consciência e futuro. A educação antirracista no ensino de História é, enfim, uma possibilidade viva de reconstrução do Brasil, não como promessa, mas como prática (Freire, 2015).

Racismo Estrutural e Escola: Tensões Cotidianas

Tinha uma professora na última escola que eu fui coordenadora pedagógica, ela não se dirigia a mim. A vice-diretora do meu lado e ela dizia: “enfim, você tem o resumo do que foi passado? Eu não vim.” A diretora falava: “A coordenadora é a lone, ela está aqui, eu não faço HTPC, você pode pedir pra ela”. Ela saía não me pedia literalmente e explicitamente, ela fingia que eu não existia. (Professora, lone – Documentário Você Faz a Diferença)

Uma vez eu fui com o cabelo solto para a escola, aí eu sentei, assim, tinha um menino sentado atrás de mim, daí ele falou assim: “Nossa! Cabelo feio”, aí eu perguntei pra ele, por quê? Aí ele falou: “Nada não, cabelo de preto é feio assim mesmo.” (Aimée, aluna – Documentário Você faz diferença).

Eu cresci em um bairro que na década de 70 tinha moradores tanto ricos quanto pobres, eu era da ala pobre, [...] e a minha professora ela era elitista, ela gostava mais das ricas e ela me colocou junto com uma menininha negra, a Cristiane. E no final do ano teve uma peça teatral, e o meu maior sonho era ser a princesa para usar a coroa, que brilhava. A coroa da princesa e a princesa foi dada para a menina rica do bairro e eu falei bom, não vou ser a princesa vou ser apenas a florzinha do jardim. A florzinha foi dada para outras crianças, aí eu falei não vou ser a florzinha vou ser pelo menos a abelha, a abelha foi dada para outras meninas a mim e a Cristiane, ficou o urubu, eu tenho fotos, vestida de urubu, eu e a Cristiane de urubu, porque a gente era pobre e a Cristiane além de ser pobre, por ser negra. (Professora Cássia – Documentário Você faz a diferença)

O documentário *Você Faz a Diferença* (2019) insere-se no contexto de fortalecimento de práticas educativas voltadas à valorização da diversidade, ao

protagonismo estudantil e à promoção de ações pedagógicas com impacto social. Produzido no âmbito de iniciativas educacionais contemporâneas comprometidas com a equidade e a transformação social, o material apresenta relatos e experiências que evidenciam o papel da escola e dos sujeitos educativos na construção de uma educação mais inclusiva, crítica e socialmente referenciada. Sua utilização como fonte histórica audiovisual justifica-se por registrar práticas, discursos e intencionalidades que refletem demandas e tensionamentos do campo educacional no Brasil recente, especialmente no que se refere à formação cidadã e à valorização das diferenças.

Os relatos apresentados no documentário “Você Faz a Diferença” não são apenas testemunhos isolados de discriminação racial, mas expressões concretas de um sistema educacional que opera por meio da exclusão, da invisibilização e da manutenção de hierarquias sociais racializadas. Ao verbalizarem suas experiências de dor, constrangimento e apagamento, as personagens Ione, Aimée e Cássia não apenas denunciam práticas discriminatórias, elas revelam, com contundência, os contornos mais cotidianos e naturalizados do racismo estrutural dentro da escola pública brasileira (Você Faz a Diferença, 2005).

A primeira fala analisada, da professora Ione, explicita um padrão de invisibilização institucional que perpassa as relações profissionais. Mesmo ocupando o cargo de coordenadora pedagógica, Ione era sistematicamente ignorada por uma docente que se recusava a reconhecê-la como figura de autoridade. Não se trata de um caso isolado de má convivência ou ruído na comunicação. O que se revela, aqui, é a resistência a aceitar a legitimidade da mulher negra em um lugar de liderança. O racismo, nesse contexto, atua como desqualificador simbólico: Ione estava ali, tinha a função, a competência e o respaldo da gestão, mas, para a professora branca, sua existência não era sequer digna de ser notada (Você Faz a Diferença, 2005).

Esse tipo de prática está diretamente relacionado ao que Silvio Almeida (2020) conceitua como racismo estrutural. Segundo ele, “o racismo opera para além das intenções individuais; ele estrutura as instituições sociais, orienta decisões e organiza relações de poder” (Almeida, 2020, p. 59). No caso de Ione, o gesto de ignorá-la é um ato de violência que, embora aparentemente silencioso, é eloquente na reafirmação da lógica racial que regula quem pode ou não ocupar espaços de prestígio e comando. A neutralidade, aqui, é apenas aparente é, na verdade, o rosto adaptado da dominação racial em ambientes formais.

O segundo relato, da aluna Aimée, é igualmente devastador. Ao relatar que, ao chegar na escola com o cabelo solto, ouviu de um colega que seu cabelo era “feio” por ser “cabelo de preto”, a estudante revela como o racismo opera nos detalhes, nos gestos e nas palavras corriqueiras da infância. O cabelo, símbolo ancestral de identidade e resistência para o povo negro, é reduzido, nesse caso, àquilo que deve ser escondido, negado, contido. O que a escola fez diante disso? Quantas vezes o racismo é disfarçado de “brincadeira” entre colegas? Quantas Aimées silenciaram para não se expor ainda mais? (Você Faz a Diferença, 2005).

É importante compreender que, nesse tipo de agressão, não está em jogo apenas a estética, mas o valor da existência. Quando uma criança negra ouve que seu cabelo “é feio porque é de preto”, ela internaliza a ideia de que seu corpo é inferior, de que sua identidade é um erro. Como aponta Ribeiro (2019, p. 24), “quando a escola não valoriza a diversidade racial, ela contribui para que a criança negra cresça sem referências positivas sobre si mesma”. Essa ausência de referência se transforma, com o tempo, em vergonha, em autonegação, em evasão, porque ninguém permanece por muito tempo em um espaço onde é ensinado, direta ou indiretamente, a odiar quem é.

A fala da professora Cássia³, por sua vez, traz um relato de trauma e exclusão vividos ainda na infância. O desejo de representar a princesa na peça escolar foi frustrado não por falta de talento ou desempenho, mas por critérios simbólicos de classe e raça. Ao serem atribuídos a ela e à colega negra os papéis de “urubus” (e isso registrado em fotografia) a escola explicitou, sem dizer uma palavra, quem ela considerava belo, digno, central, e quem deveria se contentar com a margem. A coroa não era para elas. Nem o figurino leve. Nem mesmo o lugar de flor. Restava o peso do animal estigmatizado, da figura escura, do “não-pertencimento” (Você Faz a Diferença, 2005).

Esse episódio escancara as práticas simbólicas de humilhação que, muitas vezes, são minimizadas como “mera escolha de papel” ou “distribuição estética”. Mas como ensina Sueli Carneiro, o racismo se dá por meio de “processos pedagógicos de inferiorização que ocorrem desde a infância, moldando a percepção que a criança tem sobre si e sobre o mundo” (Carneiro *apud* Ribeiro, 2019, p. 32). Ao negar às meninas negras os papéis de destaque e de beleza, a escola opera como reprodutora das

³ Extraído do Documentário “Você faz a diferença”

hierarquias raciais presentes na sociedade, ao mesmo tempo em que se exime de responsabilidade, como se tais escolhas fossem neutras ou desprovidas de intencionalidade.

O documentário, portanto, revela que o racismo estrutural não é um conceito abstrato, tampouco um discurso ideológico. Ele é vivido, sentido e testemunhado por milhares de professores e estudantes todos os dias. Ele está presente no olhar que desvia, no silêncio que pesa, na fala que corrige, na piada que fere. Ele habita o HTPC⁴ onde a coordenadora negra é ignorada. Ele se esconde nos corredores onde a aluna negra abaixa a cabeça. Ele se materializa nas festas escolares, nas provas, nas chamadas, nas expectativas de futuro. E o mais perigoso: ele é naturalizado como se fosse parte inevitável do cotidiano escolar (Você Faz a Diferença, 2005).

Essas tensões cotidianas, embora frequentemente tratadas como exceções, são o funcionamento regular de uma escola que ainda não se reconheceu como parte do problema. Como afirmam Aguiar et al., (2015),

as práticas discriminatórias no ambiente escolar se manifestam de forma recorrente e muitas vezes são banalizadas ou desconsideradas pelos próprios profissionais da educação, o que impede o enfrentamento efetivo das desigualdades raciais (Aguiar et al., 2015, p. 374).

Ao não nomear o racismo, a escola o normaliza. Ao não se posicionar, ela o reforça. A narrativa da professora Cássia não é apenas sobre uma peça teatral (Você Faz a Diferença, 2005). Ela revela um processo de socialização marcado por segregações simbólicas e afetivas. O que se encena ali não é um conto de fadas, mas o próprio funcionamento da exclusão racial desde os primeiros anos escolares. Ao atribuir papéis estigmatizados às meninas negras e pobres, a escola afirma, ainda que silenciosamente, que o lugar da delicadeza, do centro da cena, da beleza e do brilho não lhes pertence. O dano gerado por essa exclusão ultrapassa o episódio: torna-se cicatriz identitária, lembrança que habita o corpo, a autoestima e os caminhos futuros de pertencimento social (Você Faz a Diferença, 2005).

Essas vivências moldam o que Paulo Freire chamaria de subjetividades oprimidas. O processo educativo, quando não é pautado por uma ética da libertação, pode se tornar mecanismo de domesticação e perpetuação de opressões. A escola que exclui, silencia e subordina não emancipa, apenas adapta o sujeito negro à lógica

⁴ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

do mundo que o desvaloriza. É por isso que Freire afirma: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2015, p. 47). Quando o mundo escolar é mediatizado pelo racismo estrutural, as possibilidades de reconhecimento são drasticamente reduzidas, especialmente para estudantes negros e indígenas.

É necessário compreender que essas experiências não são falhas pontuais de convivência, tampouco episódios infelizes no percurso escolar. Elas são manifestações recorrentes de uma estrutura que organiza os espaços educativos como se a norma branca fosse neutra, universal e incontestável. Como argumenta Silvio Almeida, o racismo estrutural

é aquilo que organiza o funcionamento das instituições sociais, de modo que o preconceito e a discriminação apareçam como manifestações corriqueiras, muitas vezes invisíveis ou justificadas como naturais (Almeida, 2020, p. 72).

É essa naturalização que torna o racismo tão resistente às mudanças e tão presente nos detalhes da vida escolar.

O documentário “Você Faz a Diferença” (2005), ao reunir relatos de professores e estudantes, constitui uma fonte histórica significativa porque evidencia como o racismo estrutural se manifesta no cotidiano escolar por meio de silêncios, exclusões e naturalizações. Sua análise permite perceber que o silêncio institucional diante de falas e comportamentos racistas não é um fato isolado, mas parte de uma engrenagem histórica que sustenta desigualdades. Quando tais episódios são tratados apenas como “brincadeiras”, “coisas de criança” ou “problemas de convivência”, ocorre uma despolitização do fenômeno: o racismo deixa de ser compreendido como estrutura e passa a ser reduzido a intenções individuais. Essa minimização, longe de inocente, é estratégica, pois mascara as bases históricas e institucionais que organizam a escola, a linguagem, as práticas pedagógicas e o próprio currículo (Aguiar et al., 2015).

Além disso, há um fator emocional muitas vezes negligenciado nos relatos de racismo escolar: a dor silenciosa. Parcela significativa dos alunos e professores negros, ao vivenciar esses episódios, aprende a engolir o choro, a fingir que não se importou, a transformar o constrangimento em performance de resistência. Mas esse silêncio dói. Ele isola. Ele desumaniza. Como lembra Ribeiro, “a ausência de espaços para nomear o sofrimento racial reforça o processo de adoecimento psíquico da população negra” (Ribeiro, 2019, p. 36). O racismo escolar adocece emocional e

cognitivamente, comprometendo a relação com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo.

É nessa conjuntura que a Lei 10.639/2003 se insere como um instrumento de ruptura. Sua implementação, no entanto, precisa ir além da formalidade e alcançar o cotidiano pedagógico com intencionalidade política. Não basta citar o nome de Zumbi no dia 20 de novembro. É preciso descolonizar os modos de ensinar e aprender, desconstruir os paradigmas eurocêtricos que organizam o conteúdo e incluir vozes negras como fundamento epistemológico do currículo. Quando a escola se recusa a fazer isso, ela não está sendo neutra, está sendo cúmplice (Brasil, 2003).

A cultura escolar construída com base na meritocracia e na ideia de esforço individual também precisa ser problematizada. Muitos dos estudantes que sofrem discriminação são, posteriormente, responsabilizados por seus próprios fracassos. Ignora-se que, por trás das notas baixas ou da indisciplina, pode haver uma trajetória de exclusão simbólica, desmotivação pela ausência de representatividade e sofrimento silencioso diante das microagressões diárias. Como afirma Gonzalez (2020), “a educação precisa reconhecer que nem todos os sujeitos partem do mesmo lugar e que as diferenças sociais e raciais moldam as oportunidades de aprender e de ser reconhecido” (p. 41).

A responsabilização individual é uma armadilha sofisticada do racismo estrutural. Ela transfere para o aluno negro a culpa pelo fracasso de um sistema que nunca o acolheu de verdade. O mesmo ocorre com professores negros que, ao assumirem cargos de liderança, como no caso de Lone, enfrentam resistências veladas, boicotes silenciosos e olhares que questionam sua legitimidade. Tudo isso enquanto se espera deles “postura profissional” e “equilíbrio emocional”. O sistema oprime e exige gratidão. Viola e exige silêncio. A educação antirracista, portanto, deve ser uma prática de enfrentamento e não apenas de inclusão (Você Faz a Diferença, 2005).

É imprescindível que as escolas desenvolvam mecanismos de escuta ativa, de acolhimento real e de responsabilização institucional diante de casos de racismo. Não basta promover “roda de conversa” uma vez por semestre (Você Faz a Diferença, 2005). É preciso estruturar um projeto político-pedagógico que reconheça o racismo como questão central e permanente. Isso inclui desde a revisão dos materiais didáticos até a formação contínua dos profissionais. Inclui, também, o reconhecimento do saber e da dor que os sujeitos negros carregam. Como diz Aimée, sua fala é curta,

mas diz muito: “por quê?”, ela perguntou, e o colega respondeu com um “nada não” que ecoa gerações inteiras de silêncio e deslegitimação (Você Faz a Diferença, 2005).

Os episódios descritos no documentário apontam para uma realidade estrutural que não será transformada por esforços pontuais. O combate ao racismo escolar exige articulação entre política pública, vontade institucional, formação crítica e compromisso ético. Exige também a coragem de professores e professoras que estejam dispostos a rever seus privilégios, suas práticas e suas omissões. Porque, como revela o título do próprio documentário, você faz a diferença. Mas é preciso decidir que diferença se quer fazer: manter o silêncio ou promover a ruptura.

Essa engrenagem atua, por exemplo, quando os estudantes negros são sistematicamente apontados como desatentos, agressivos ou desinteressados, sem que se questione o quanto o ambiente escolar é hostil à sua presença, às suas referências culturais e às suas formas de expressão. A educação escolar, tal como estruturada, ainda tem dificuldade em reconhecer a pluralidade de modos de aprender, de se comportar e de se comunicar. O diferente continua sendo lido como erro, e o erro, como desvio, e o desvio como fracasso.

Essas leituras atravessam os discursos pedagógicos de forma tão naturalizada que muitos educadores não se percebem como reprodutores de uma lógica excludente. Há, por parte de muitos, a crença de que basta tratar todos os alunos “igualmente” para garantir a justiça. O que se ignora, nesse raciocínio, é que o ponto de partida não é o mesmo para todos, e que tratar desiguais de forma igual é apenas uma maneira disfarçada de manter privilégios. Como nos lembra Ribeiro (2019, p. 28), “a igualdade formal sem igualdade material apenas reforça as desigualdades existentes”.

A escola é espaço de disputa. Disputa por sentidos, por reconhecimento, por narrativas. E nessa disputa, o racismo se impõe como lógica silenciosa, mas persistente, que define quem tem direito a pertencer e quem precisa, constantemente, provar que merece estar ali. Isso se reflete, inclusive, na forma como a afetividade é distribuída. Os elogios, os incentivos, os abraços, os olhares de confiança, tudo isso, que parece banal, está carregado de marcadores raciais e sociais. A criança branca é vista como “esperta”, “ativa”, “inteligente”. A criança negra, como “difícil”, “rebelde”, “suspeita”.

Esse tipo de leitura contamina os processos de ensino-aprendizagem e gera impactos na construção da autoestima, da motivação e do vínculo com o saber. Alunos

que não se veem no conteúdo, que não se sentem respeitados em sua identidade e que enfrentam barreiras simbólicas diárias, dificilmente desenvolvem uma relação positiva com a escola. E quando se afastam ou abandonam os estudos, o sistema os classifica como "fracassados", sem considerar a violência estrutural que operou para expulsá-los em silêncio.

Por isso, o combate ao racismo na escola não pode ser delegado apenas a atividades pontuais ou projetos temáticos. Ele precisa estar no centro da proposta pedagógica. Isso implica rever práticas, escutar experiências, questionar currículos, formar professores e, principalmente, sustentar o compromisso com a transformação. A escola não pode mais ser o lugar onde se aprende a se calar, a se esconder ou a se adaptar. Precisa ser o lugar onde se aprende a existir com dignidade.

A formação docente é um dos pilares centrais para essa mudança. Professores precisam ser capacitados não apenas para "lidar com o tema", mas para perceberem como o racismo os atravessa, seja em suas ausências de repertório, seja em suas crenças inconscientes. Ninguém nasce racista, mas todos fomos educados em uma sociedade racista. Reconhecer isso não é ofensa: é o primeiro passo para sair da negação e construir outra lógica possível de educação.

Isso também exige coragem institucional. Muitas escolas resistem a implementar mudanças estruturais por medo de conflitos, por comodismo ou por crença na neutralidade do sistema. Mas não há neutralidade diante do racismo. Ou se combate ativamente, ou se colabora com ele. E essa decisão precisa ser feita todos os dias, nas salas de aula, nas reuniões pedagógicas, nas formações, nos conselhos de classe, nas avaliações e nos recreios.

É preciso coragem para admitir que a escola não é (e nunca foi) um espaço igualmente seguro para todos. Que a cor da pele ainda define expectativas, oportunidades e julgamentos. E que enquanto isso for verdade, a função social da escola como promotora da cidadania plena estará incompleta. Como alertava Freire, "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 2015, p. 78). Mas só se forem educadas com coragem, com justiça e com verdade.

A escola é, em sua essência, um lugar de encontros. Mas, quando o racismo estrutura seus corredores, ela se transforma em um lugar de afastamentos. Afastamentos entre o que se ensina e o que se vive. Entre quem fala e quem é silenciado. Entre quem sonha e quem aprende a se contentar com pouco. Não há

como promover justiça sem escutar o desconforto. O racismo estrutural precisa deixar de ser uma abstração distante e passar a ser nomeado nas práticas, nos materiais, nas relações. E isso exige muito mais do que políticas. Exige presença, compromisso, humildade e, acima de tudo, humanidade.

Educar para a equidade racial é reordenar o espaço escolar como espaço de escuta, de reconstrução e de pertencimento. É garantir que nenhuma criança tenha vergonha do seu cabelo, do seu nome ou da sua história. Que nenhum educador precise implorar reconhecimento para exercer autoridade. Que nenhuma memória de dor seja descartada como exagero.

A Formação Docente e a Prática Antirracista

A crítica ao modelo formativo eurocentrado não é apenas uma percepção isolada, mas está presente em pesquisas que discutem a docência e a educação antirracista. Felipe (2020), ao analisar a implementação da Lei 10.639/2003 nos cursos de licenciatura, demonstra que ainda há uma grande distância entre a obrigatoriedade legal e a efetiva inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das universidades. Esse hiato formativo gera professores que chegam à escola básica sem preparo adequado para trabalhar com a diversidade racial, perpetuando silêncios e desigualdades. O autor defende que a formação docente precisa assumir a relação Brasil-África como eixo estratégico, rompendo com o paradigma eurocêntrico e reconhecendo os sujeitos negros como protagonistas históricos.

A prática docente no Brasil ainda é impactada por um processo formativo que, em grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES), falha em reconhecer o racismo como estrutura viva e operante no cotidiano escolar. Nos cursos de licenciatura, em especial na formação em História, os currículos revelam uma predominância de autores, teorias e metodologias ancoradas em paradigmas eurocêntricos, sem a devida problematização sobre como essas escolhas se refletem nas relações de poder dentro da sala de aula. A ausência de uma abordagem sistemática da questão racial nesses cursos não é fruto do acaso, mas expressão de um projeto formativo que se apresenta como universal, embora seja seletivo e excludente em sua concepção de humanidade, cidadania e história (Almeida, 2019).

A negligência da formação inicial diante do racismo acaba por produzir professores que, ainda que bem-intencionados, entram em sala de aula despreparados para lidar com os conflitos, os silenciamentos e as tensões que atravessam o corpo, a identidade e o aprendizado dos estudantes negros. A naturalização da exclusão de vozes negras e indígenas no conteúdo escolar reproduz, dia após dia, um ciclo de apagamentos que se inicia na universidade e se consolida na escola básica. Assim, a prática docente, em vez de ser instrumento de transformação, torna-se espaço de continuidade das desigualdades raciais (Sousa, 2022).

É preciso compreender que o racismo não se manifesta apenas em formas explícitas de agressão verbal ou física, mas também em práticas sutis de omissão e silenciamento. Isso ocorre, por exemplo, quando os currículos escolares reduzem a história e a cultura africana a conteúdos marginais ou a temas comemorativos restritos, comunicando de forma implícita que tais saberes não ocupam centralidade na formação cidadã. No caso da Escola Municipal Nelson Mandela, embora o Projeto Político-Pedagógico e os planos de ensino mencionem a importância da diversidade e da valorização da cultura afro-brasileira, a abordagem da temática ainda aparece de forma pontual, mais concentrada em datas específicas, como o mês da Consciência Negra. A ausência de uma inserção sistemática e transversal desses conteúdos ao longo do ano letivo acaba por reforçar a mensagem, ainda que de maneira não verbal, de que existem conhecimentos e sujeitos historicamente relegados a um lugar de menor relevância (Munanga, 1999); (PPP da Escola Nelson Mandela, 2025); (Plano de Ensino, 2025).

Nesse contexto, a formação continuada se torna a única possibilidade real de reverter um modelo formativo que ainda resiste a incluir, de forma crítica e estruturada, a questão racial. Mas essa formação não pode ser episódica, baseada em encontros isolados ou oficinas sem solidez. O combate ao racismo estrutural exige um movimento permanente de revisão, escuta e reposicionamento dos profissionais da educação. É preciso criar dispositivos institucionais que garantam espaço e tempo para que os docentes reflitam sobre suas práticas, compartilhem experiências e se desafiem a romper com os modelos tradicionais de ensino (Aguiar et al., 2015).

Essa transformação, no entanto, só é possível quando os educadores reconhecem que foram formados por uma sociedade marcada pelo racismo. Esse reconhecimento não é confortável, e não deve ser. Ele exige uma desestabilização

das certezas pedagógicas e a disposição para revisitar a própria trajetória como sujeito social. Muitos professores resistem a discutir o racismo não por má-fé, mas por medo de expor o que não sabem, ou por acreditarem que a simples ausência de preconceito já os coloca em posição de neutralidade. Mas não existe neutralidade diante do racismo. O silêncio é uma escolha. E a escolha de não falar é, por si só, uma forma de legitimar a exclusão (Almeida, 2020).

A prática antirracista exige, portanto, um reposicionamento subjetivo, institucional e metodológico. Não se trata apenas de conhecer os marcos da Lei 10.639/2003 ou de citar os grandes líderes do movimento negro, mas de interrogar a realidade concreta da escola. No caso da Escola Municipal Nelson Mandela, os documentos institucionais revelam um quadro que não pode ser ignorado: a maioria dos estudantes pertence a famílias de baixa renda, residentes em áreas periféricas, com histórico de vulnerabilidade social e econômica. Esse perfil se reflete nos índices de evasão, mais elevados entre alunos negros, e nas dificuldades de aprendizagem associadas à exclusão histórica de saberes e culturas afro-brasileiras.

A questão que se coloca, então, é o que muda na prática pedagógica quando reconhecemos que a trajetória escolar desses estudantes é atravessada por desigualdades raciais estruturais. O que muda quando percebemos que, mesmo em uma escola que carrega o nome de Nelson Mandela e que afirma em seu PPP a importância da diversidade, o calendário pedagógico ainda concentra a discussão da cultura afro-brasileira em datas comemorativas? O que muda quando identificamos que a linguagem cotidiana em sala de aula pode reproduzir violências sutis, travestidas de neutralidade pedagógica? Somente ao colocar esses dados em diálogo com a prática é que a antirracista deixa de ser uma ideia abstrata para se tornar um compromisso transformador e cotidiano (PPP Nelson Mandela, 2025; Plano de Ensino, 2025).

A construção de uma prática antirracista passa também por escuta. Escutar os estudantes negros, escutar seus silêncios, suas ausências, suas narrativas, suas formas de aprender e se expressar. Uma escola verdadeiramente antirracista não é apenas aquela que inclui conteúdos sobre a cultura negra, mas aquela que valida as experiências negras como legítimas formas de estar no mundo. Isso exige, por parte dos professores, uma escuta ética, que reconhece o valor da diversidade sem reduzi-la a espetáculo ou folclore. Escutar, nesse caso, é um ato pedagógico e político.

A formação docente para uma prática antirracista também precisa romper com a ideia de que o saber legítimo está apenas nos livros acadêmicos. Os saberes produzidos nas comunidades negras, nas periferias, nos terreiros, nas rodas de samba, nas famílias que sustentam a ancestralidade por meio da oralidade, todos esses saberes precisam ser reconhecidos como epistemologicamente válidos. Um dos maiores desafios da formação docente é romper com a lógica colonial que separa o saber da vivência, a razão do corpo, a ciência da ancestralidade (Santos, 2002).

Quando o professor se propõe a desenvolver uma prática antirracista, ele precisa estar disposto a aprender com os estudantes. A autoridade docente não pode se sustentar na arrogância do “quem sabe ensina”, mas na humildade do “quem ensina também aprende”. A prática antirracista exige uma postura pedagógica dialógica, em que o professor não apenas transmite conteúdo, mas constrói com a turma uma nova forma de pensar a história, a identidade e a convivência. Isso implica assumir que o conhecimento não é neutro e que toda prática educativa é atravessada por relações de poder e pertencimento.

A rede municipal de ensino de Parauapebas tem demonstrado uma evolução no enfrentamento institucional ao racismo, com iniciativas mais amplas do que aquelas limitadas a datas históricas. Em 2017, a SEMED estabeleceu parceria com o projeto “*A Cor da Cultura*”, disponibilizando literatura especializada, recursos audiovisuais e jogos pedagógicos para que o tema da cultura afro-brasileira fosse incorporado de forma continuada ao longo do ano letivo nas escolas municipais, e não apenas em torno do Dia da Consciência Negra (Parauapebas, 2023).

Já na esfera legislativa, em agosto de 2023, a Câmara Municipal aprovou a Indicação nº 355/2023, que propôs a implantação de práticas pedagógicas permanentes para combater o bullying, o racismo, o assédio sexual e o abuso infantil em todas as escolas da rede, expressando o reconhecimento institucional da urgência desses temas na formação cidadã (Parauapebas, 2023).

Embora ainda haja longo caminho a percorrer, essas ações, tanto pedagógicas quanto políticas, revelam que Parauapebas está assumindo a centralidade da questão racial como parte de sua agenda educacional, oferecendo formação, recursos e diretrizes para que o enfrentamento ao racismo seja uma prática compartilhada e sistemática, não apenas esforço isolado de docentes. A transformação da prática docente não pode ser um ato individualizado, solitário ou improvisado. Ela precisa ser processo coletivo, estruturado, apoiado por política pública e ancorado em um projeto

pedagógico que reconheça o racismo como questão formativa. A formação crítica dos educadores precisa caminhar junto com a reformulação dos currículos escolares, com a produção e distribuição de materiais didáticos antirracistas, e com a valorização de autores, intelectuais e pedagogos negros e indígenas, que há muito tempo constroem conhecimento sobre o tema, mas ainda encontram pouca visibilidade nas universidades e escolas públicas (Parauapebas, 2023).

A resistência a uma prática antirracista muitas vezes se camufla sob o discurso da “falta de preparo” ou do “medo de errar”. Muitos professores alegam não saber como tratar da questão racial em sala de aula, o que aponta não para uma impossibilidade real, mas para uma ausência histórica de compromisso da formação inicial com a complexidade do Brasil real. A escola forma professores para lidar com conteúdo, mas não com sujeitos racializados e atravessados por múltiplas opressões. Essa lacuna é fruto de uma pedagogia que prioriza a técnica em detrimento da escuta, da sensibilidade e da justiça (Aguiar et al., 2015).

É necessário reconhecer que muitos docentes negros também passaram por processos formativos que não os prepararam para se verem como agentes de transformação. O racismo institucional age silenciosamente ao desestimular a liderança negra nos espaços de formação, ao deslegitimar seus saberes e ao exigir deles uma neutralidade que jamais foi imposta a docentes brancos. A formação antirracista precisa, portanto, também ser um espaço de fortalecimento, de acolhimento e de reconstrução das identidades docentes negras, muitas vezes marcadas por experiências de silenciamento (Sousa, 2022).

Não há como propor uma educação libertadora sem transformar a própria formação de quem educa. A formação crítica precisa permitir ao educador não apenas compreender a origem das desigualdades, mas também perceber como sua prática pode contribuir para perpetuá-las ou para superá-las. Isso significa revisar autores, questionar paradigmas, abandonar zonas de conforto teórico e abrir-se à pluralidade epistêmica. A epistemologia branca ocidental não pode mais ser o único eixo de referência da formação docente em um país construído sobre os corpos e os saberes negros e indígenas (Santos, 2002).

Ao mesmo tempo, é importante problematizar a ideia de que basta sensibilizar o professor para que ele se torne antirracista. A sensibilidade é importante, mas precisa vir acompanhada de instrumentos concretos. Como organizar sequências didáticas que contemplem o protagonismo negro? Como selecionar fontes históricas

que não repliquem estigmas? Como avaliar a aprendizagem sem reproduzir a lógica meritocrática excludente? A prática antirracista não é apenas uma postura, é também método, conteúdo e intencionalidade (Munanga, 1999).

O enfrentamento do racismo na formação docente também exige revisão das estruturas institucionais. Muitas universidades não oferecem disciplinas obrigatórias sobre relações étnico-raciais nas licenciaturas. Quando o tema é abordado, geralmente ocorre de forma transversal, diluída em outros conteúdos. Essa abordagem descompromissada transmite aos futuros professores a ideia de que o racismo é um assunto lateral, e não central, da educação brasileira. A consequência é a perpetuação de uma docência frágil diante da desigualdade racial (Coelho; Coelho, 2013).

A transformação exige rupturas, inclusive com o modelo tradicional de aula, centrado na fala unilateral do professor e na reprodução de conteúdos prontos. A prática antirracista valoriza a escuta ativa, o diálogo horizontal e o protagonismo estudantil. Isso implica modificar não apenas o que se ensina, mas como se ensina e com quem se constrói o saber. A sala de aula precisa se tornar um espaço onde os corpos negros não sejam apenas tolerados, mas celebrados; onde suas histórias não sejam apenas lembradas, mas colocadas no centro da construção do conhecimento (Freire, 2015).

A escola que não se compromete com a formação contínua dos professores no campo das relações raciais está, na prática, permitindo que o racismo continue operando como parte do cotidiano escolar. Não há neutralidade diante da exclusão. Uma escola omissa é uma escola cúmplice. É por isso que os projetos político-pedagógicos precisam explicitar o enfrentamento ao racismo como diretriz institucional, e não como tema ocasional. Essa diretriz deve orientar a formação, o currículo, os materiais, as práticas avaliativas e, sobretudo, o modo como se concebe o papel social do professor (Almeida, 2019).

Muitos educadores têm relatado que, após anos de docência, sentiram-se confrontados ao serem introduzidos a perspectivas decoloniais e antirracistas. Esse desconforto é legítimo, pois rompe com identidades formadas sobre bases seletivas. Reconhecer que se foi parte de uma estrutura que silenciou, excluiu ou feriu é doloroso, mas também é o início de uma nova forma de ensinar. É esse o tipo de conversão pedagógica que a formação crítica precisa promover: a passagem do conforto da ignorância para o compromisso ativo com a reparação (Ribeiro, 2019).

Não se pode mais admitir que professores saiam de seus cursos de formação sem saber como lidar com o racismo. A violência simbólica que se reproduz no espaço escolar não é menos grave por ser silenciosa. Ela corrói o vínculo, esvazia o sentido da aprendizagem e afasta milhares de estudantes da escola. A prática docente precisa ser capaz de reconhecer que o sucesso de um aluno negro em sala de aula não é mérito individual, mas construção coletiva. E que o fracasso, muitas vezes, é resultado de um ambiente que não soube acolher, representar e valorizar (Nascimento, 2016).

A formação docente antirracista precisa, ainda, trabalhar o conceito de representatividade. Não se trata de garantir lugares simbólicos a pessoas negras, mas de efetivamente colocá-las no centro das práticas pedagógicas como sujeitos produtores de saber. Isso exige ler autores negros, estudar intelectuais africanos, dialogar com pedagogias construídas a partir das margens. Significa deslocar o olhar e ampliar os horizontes da docência para que ela esteja à altura da pluralidade de sujeitos que compõem a escola brasileira (Gonzalez, 2020).

Nesse sentido, a literatura recente reforça que a formação continuada precisa ir além da sensibilização pontual e se constituir como prática política e pedagógica permanente. Felipe (2021) enfatiza que o ensino de História da África na formação de professores da educação básica deve ser trabalhado como eixo estruturante, com metodologias que permitam o enfrentamento das desigualdades raciais em sala de aula. A ausência desse compromisso resulta em currículos frágeis, que reproduzem uma história parcial, seletiva e excludente.

Além disso, Felipe e Moreira (2019) apontam estratégias pedagógicas que podem orientar essa transformação, como o uso de metodologias participativas, a análise crítica de fontes históricas e a valorização de produções culturais afro-brasileiras. Essas propostas convergem com a necessidade identificada nos documentos da Escola Municipal Nelson Mandela, onde a valorização da diversidade aparece de forma declarada, mas ainda carece de sistematização ao longo do ano letivo.

Assim, compreender a prática docente como espaço de disputa de narrativas significa reconhecer que não basta citar marcos legais ou autores consagrados: é preciso transformar o currículo em experiência de resistência e decolonialidade. Como observa Felipe (2020; 2021), uma formação docente verdadeiramente antirracista exige coragem epistemológica para deslocar paradigmas, incluir vozes silenciadas e

construir práticas pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, críticas, plurais e libertadoras.

Narrativas Orais e Experiências Vivas como Fonte Histórica

A tradição da história oficial tem sido marcada por uma preferência quase exclusiva por documentos escritos, registros oficiais, decretos, tratados, manuscritos e arquivos de Estado. Durante muito tempo, essa perspectiva restringiu a legitimidade do conhecimento histórico àquilo que podia ser comprovado por papéis e datas. No entanto, essa abordagem excludente negligenciou as experiências de grupos que, por diversos motivos, não acessaram os meios formais de produção documental. A oralidade, por não caber nos moldes da burocracia estatal, foi historicamente descartada como fonte menor ou instável. É justamente nesse ponto que se revela a violência epistemológica contra as populações negras, indígenas e periféricas, cujas memórias e saberes circulam, há séculos, pela palavra falada, pelo corpo, pela música, pelo rito e pelo gesto (Mattos, 1998).

Reconhecer as narrativas orais como fonte histórica legítima é, antes de tudo, um ato de justiça epistêmica. Trata-se de romper com a monocultura do documento escrito e abrir espaço para a pluralidade de formas de construir, transmitir e conservar o passado. Essa mudança de paradigma permite que se ouçam histórias que a historiografia tradicional insistiu em calar. Ao validar a memória como ferramenta de ensino e pesquisa, o ensino de História se aproxima de uma pedagogia mais inclusiva, viva e situada, capaz de dialogar com os territórios e com as pessoas que habitam as margens do discurso oficial (Reis; Gomes, 1996).

A oralidade carrega, em si, um tipo de verdade que não depende da comprovação burocrática, mas sim da experiência vivida e compartilhada. Quando um sujeito narra sua trajetória, ele reconstrói o passado a partir de marcas afetivas, de silêncios significativos, de dores e conquistas que não cabem em arquivos estatais. A memória oral é fragmentada, sim, mas não é por isso menos verdadeira. Ela é fragmentada como a própria vida, como a resistência dos que sempre tiveram que reorganizar suas identidades diante da negação sistemática do pertencimento. E é justamente essa complexidade que a torna fonte rica e insubstituível para o ensino de História (Munanga, 1999).

Ao trabalhar com narrativas orais em sala de aula, o professor permite que os estudantes compreendam que a história não está apenas nos livros, mas também nas vozes que os cercam, nos avós, nos líderes comunitários, nos artistas locais, nos moradores antigos do bairro, nos integrantes de movimentos sociais e nas famílias que preservam ritos e memórias. A escuta torna-se, então, um ato pedagógico. E mais que isso: torna-se um ato político de resistência à hegemonia do silêncio. O aluno que aprende a escutar compreende que cada voz carrega consigo um universo de sentidos e que a história é feita de múltiplas camadas de tempo e experiência (Freire, 2015).

É importante destacar que o trabalho com narrativas orais não deve ser visto como recurso alternativo, mas como fundamento metodológico. Não se trata de usar a memória como ilustração de uma história previamente escrita, mas de reconhecer que ela também produz conhecimento e interpreta o mundo. A experiência viva, quando colocada no centro da reflexão histórica, descentraliza a autoridade do texto e valoriza o sujeito como agente produtor de sentido. Essa abordagem desafia o ensino tradicional, que muitas vezes exige do estudante apenas a repetição de informações, em vez de convidá-lo a produzir leituras próprias a partir de escutas significativas (Coelho; Coelho, 2013).

A utilização de entrevistas, relatos e memórias como práticas no ensino de História amplia as possibilidades de aprendizagem ao conectar os conteúdos com a realidade concreta dos estudantes. Isso é especialmente potente em contextos em que a escola está inserida em territórios marcados pela desigualdade, pela luta por moradia, pelo trabalho informal, por tradições afro-brasileiras e indígenas. Ao transformar essas experiências em material de estudo, a escola passa a reconhecer a história local como parte da história nacional, superando o abismo entre teoria e vivência que frequentemente desmotiva os estudantes (Ribeiro, 2019).

A valorização da oralidade também permite desestabilizar o modelo colonial de conhecimento que hierarquiza as formas de narrar. No modelo tradicional, os sujeitos racializados só aparecem quando narrados por outros. São objetos de pesquisa, mas raramente fontes legítimas de saber. As narrativas orais rompem essa lógica ao recolocar a voz negra, indígena e popular no centro do discurso histórico. Isso tem implicações para a prática docente, pois exige que o professor aceite outras formas de tempo, de lógica, de repetição, de ritmo e de sensibilidade. Ensinar por meio da escuta é abrir espaço para modos outros de aprender (Gonzalez, 2020).

A narrativa oral muitas vezes se organiza por ciclos, por memórias afetivas, por metáforas e associações simbólicas. Essa lógica não é erro ou desorganização: é um modo próprio de se relacionar com o tempo e com o passado. Ao trabalhar com essas narrativas, o professor de História se aproxima de uma pedagogia que acolhe a complexidade da experiência humana, permitindo que os sujeitos contem suas histórias com seus próprios recursos e ritmos, sem serem forçados a se encaixar em moldes acadêmicos distantes de suas realidades (Santos, 2002).

Mais do que método, a escuta é um posicionamento político e afetivo. Ela exige presença, entrega, atenção e respeito. O professor que escuta de verdade seus alunos e suas comunidades compreende que ensinar História é também acolher memórias feridas, escutar silêncios e ajudar a construir pontes entre o que se viveu e o que ainda pode ser. A narrativa oral nos ensina que a história não é coisa do passado, mas sim do presente que se reconstrói a cada vez que uma nova voz encontra espaço para se contar. E esse espaço precisa ser criado na escola, todos os dias, de forma intencional e comprometida com a dignidade de todas as memórias (Freire, 2015).

Trabalhar com narrativas orais também implica reconhecer que a dor, a ausência e o apagamento são parte constitutiva da memória coletiva. Em contextos marcados pela violência racial e pela exclusão social, a fala é, muitas vezes, a única forma de existência. Quando se retira a possibilidade de narrar, nega-se a existência do sujeito. Ao legitimar a fala daqueles que historicamente foram calados, o ensino de História se torna um instrumento de reparação simbólica. A escuta das experiências vivas, portanto, é um exercício pedagógico de devolução do direito à memória e ao pertencimento (Nascimento, 2016).

Quando a escola reconhece o valor das narrativas orais, ela também se compromete com a construção de uma história plural, que não se limita ao que foi registrado oficialmente, mas se abre para aquilo que sobreviveu no corpo e na memória dos sujeitos. Essa abertura é mais do que uma metodologia. É um compromisso ético. Porque ela não apenas amplia as fontes de pesquisa, mas altera os próprios critérios de relevância. O que antes era chamado de “história menor” passa a ser central. O que era invisível ganha nome. O que era ruído se transforma em voz.

Nem toda memória precisa estar fixada em um documento para ser legítima. Nem toda história precisa passar por uma chancela acadêmica para merecer ser ouvida. Quando um idoso da comunidade relata como foi sua infância sob a sombra

do racismo, ou quando uma mãe descreve a rotina de resistência da sua família, isso não é apenas experiência pessoal. É acervo coletivo. É história que vive fora dos arquivos. A escola que escuta essas falas está ensinando seus estudantes a reconhecerem o valor da vida comum, das pequenas lutas, das resistências silenciosas que nunca chegaram aos livros.

A dificuldade de muitos professores em incorporar as narrativas orais na sala de aula vem menos da falta de materiais e mais do medo de perder o controle do discurso. A oralidade é aberta, é imprevisível, ela não se encaixa nos moldes lineares da aula expositiva. Mas é justamente por isso que ela tem força. Porque ela obriga o educador a escutar sem filtrar, a acolher o que não está pronto, a lidar com verdades desconfortáveis. E esse desconforto é pedagógico. Ele não atrapalha o ensino. Ele ensina.

Há ainda uma resistência silenciosa dentro das escolas em reconhecer como fonte histórica aquilo que nasce do cotidiano. A experiência vivida, especialmente quando vem de sujeitos pobres, negros, indígenas ou periféricos, costuma ser desvalorizada como “opinião” ou “relato subjetivo”. Mas a subjetividade também é campo de análise histórica. O modo como as pessoas percebem o mundo, narram o passado e constroem sentidos sobre sua trajetória precisa ser estudado, debatido e reconhecido como forma legítima de se fazer história. Negar isso é continuar reafirmando que só a elite é produtora de memória.

A escola precisa parar de tratar a história local como curiosidade, pois ela é política, é atravessada por conflitos, silenciamentos e disputas de sentido. Quando se ouve um morador antigo, um trabalhador rural, uma líder de terreiro ou uma parteira tradicional, não se está apenas preservando uma cultura. Está se recolocando a história no chão onde ela aconteceu. O estudante se reconhece, vê sua rua, sua família, suas histórias ecoando nos conteúdos que até então lhe pareciam distantes, frios e sem sentido. A história deixa de ser uma obrigação e vira espelho.

Quando se convida o aluno a entrevistar seus avós, ou a trazer para a escola relatos de sua família sobre temas históricos, a aprendizagem muda de lugar. Ela deixa de ser um acúmulo de datas e passa a ser uma experiência de escuta, de afeto, de descoberta. Isso vale muito mais do que decorar capítulos. Porque essa escuta ativa mobiliza pertencimento. E é isso que falta na escola de hoje. O estudante precisa sentir que sua vida importa, que sua voz tem valor, que sua memória também é documento.

Trabalhar com narrativas orais exige tempo, preparo e disposição para lidar com aquilo que escapa aos planejamentos. Às vezes a fala vem carregada de dor. Outras vezes vem fragmentada. Mas isso não é problema. Isso é conteúdo. A vida real é feita assim mesmo. A tentativa de enquadrar a história em moldes rígidos é o que fez a escola afastar tantos jovens. Quando a gente acolhe a fala como ela vem, sem corrigir, sem formatar, a gente está dizendo que aquela pessoa importa. E isso é o que transforma a escola em lugar de formação de sujeitos.

Não se trata de romantizar a oralidade ou de substituir toda a base documental por experiências subjetivas. Mas de construir pontes. O que os documentos não dizem, a fala muitas vezes revela. O que os livros silenciam, a memória resgata. E quando os dois se encontram (o arquivo e a experiência) a aprendizagem se torna completa, porque ela deixa de ser imposta e passa a ser compartilhada. A escuta, nesse contexto, não é só técnica pedagógica. É um modo de estar com o outro.

A escola que quer trabalhar com narrativas orais precisa também abrir espaço para que os próprios professores revisitem suas histórias. Muitos docentes, especialmente os negros e periféricos, também têm suas trajetórias marcadas por silenciamentos. Ao dar voz aos alunos, é inevitável que se ouça também o que estava guardado no corpo do educador. E isso é potente. Porque ensina que ninguém está fora da história. Todos somos sujeitos de algo que merece ser narrado.

A prática docente que se baseia na escuta e na valorização das experiências vivas desloca o eixo da autoridade. O professor deixa de ser o único que sabe e passa a ser alguém que aprende também. Isso não diminui sua função. Ao contrário, amplia. Ele passa a ser ponte entre o mundo e os sentidos que os alunos atribuem a esse mundo. Isso é muito mais difícil do que apenas dar aula. Mas também é muito mais transformador.

Valorizar as narrativas orais e as experiências vivas como fonte histórica é reconhecer que a história não mora apenas nos arquivos e nas bibliotecas. Ela pulsa no corpo, na fala, na lembrança que insiste em permanecer mesmo quando tudo ao redor tenta apagar. O ensino de História, quando se propõe a escutar, resgata não apenas o conteúdo, mas também a dignidade de quem, durante muito tempo, foi tratado como detalhe. Escutar é reconhecer. E reconhecer é incluir. É nesse gesto, tão simples e tão raro, que mora o que a escola precisa ser: um lugar onde todas as histórias cabem.

A Prática Pedagógica como Produção de Saberes Situados

A escola tem sido, por muito tempo, tratada como lugar de reprodução de conhecimentos prontos, geralmente oriundos de outros contextos, distantes da realidade concreta de seus sujeitos. No entanto, para que ela cumpra, de fato, uma função transformadora, é preciso romper com a ideia de que o professor é apenas um aplicador de teorias externas e que o aluno é apenas um receptor passivo. A prática pedagógica precisa ser ressignificada como um espaço de produção ativa de saberes, construídos a partir da vivência, da escuta, da observação e da interação constante com o território onde a escola está inserida (Freire, 2015).

Tratar a prática pedagógica como produtora de saberes situados significa reconhecer que o conhecimento não é neutro e que ele nasce de relações, de contextos históricos e de lugares sociais específicos. Um conteúdo ensinado em uma escola urbana da elite paulistana adquire outros sentidos quando mobilizado em uma escola ribeirinha na Amazônia ou em uma comunidade quilombola no interior do Maranhão. Essa variação não é problema. Ao contrário, ela é riqueza. Mas para que isso aconteça, o educador precisa deixar de ver o currículo como algo engessado e começar a enxergá-lo como um organismo vivo, em constante diálogo com as marcas do espaço, da cultura e da memória coletiva dos sujeitos que ali aprendem e ensinam (Santos, 2002).

Ao assumir esse compromisso com o contexto, o professor passa a se colocar como parte do território. Ele não atua sobre os alunos, mas com eles. Escuta o que dizem, observa o que vivem, se interessa pelo que sentem. A partir dessa escuta, reorganiza seus planejamentos, adapta suas referências, reescreve suas abordagens. Isso não o torna menos competente, mas o torna mais sensível à potência de ensinar a partir do chão onde pisa. O saber situado não é uma adaptação improvisada. Ele é uma forma intencional de fazer com que o conhecimento dialogue com as vidas reais que estão diante da lousa todos os dias (Gonzalez, 2020).

O saber não nasce apenas das bibliografias acadêmicas, mas também das experiências cotidianas, das histórias de família, dos territórios, das desigualdades enfrentadas, das formas de resistência e dos modos de ver o mundo construído ao longo de gerações. Quando a prática pedagógica desconsidera esses elementos, ela rompe o vínculo entre o conteúdo e o sujeito. O aluno que não se reconhece naquilo que aprende, aos poucos, se distancia do processo. A aula vira uma obrigação. O

conteúdo vira ruído. A escola vira um lugar onde se aprende a calar. Ao contrário, quando o professor toma o território como ponto de partida, o aluno passa a compreender que seu mundo também importa, e que sua realidade também é objeto de conhecimento legítimo (Coelho; Coelho, 2013).

O saber situado não nega o conteúdo acadêmico, mas o reposiciona. Ele exige que o educador interprete o currículo à luz do que vive a comunidade escolar. Isso implica, por exemplo, trabalhar a história da escravidão a partir das memórias da população negra do bairro, discutir políticas públicas com base nas experiências de transporte, saúde e saneamento vividas pelos estudantes, ou refletir sobre identidade e pertencimento a partir das narrativas orais e culturais locais. Ao fazer isso, o professor não está “ideologizando” a escola, mas tornando o conteúdo mais significativo, mais inteligível e, sobretudo, mais transformador (Ribeiro, 2019).

A produção de saberes situados não depende apenas de boa vontade. Ela exige método, escuta ativa, pesquisa do território e, principalmente, abertura para o inédito. O professor precisa estar disposto a sair do roteiro tradicional, a repensar o uso dos livros didáticos e a desenvolver atividades que valorizem os saberes comunitários. Isso pode incluir entrevistas com moradores antigos, análise de jornais locais, mapeamento de memórias, registro de tradições populares, entre outras estratégias. Cada território tem sua linguagem, sua dor, seu símbolo, sua história. Incorporá-los à prática pedagógica é reconhecer que a escola só se faz escola quando dialoga com o mundo real (Mattos, 1998).

Muitos educadores ainda resistem a essa abordagem por medo de renunciar ao controle do conteúdo. Mas a prática pedagógica comprometida com saberes não é desorganizada ou permissiva. Ela é exigente. Exige pesquisa, planejamento, e, sobretudo, responsabilidade com a verdade do outro. Não se trata de romantizar as vivências, mas de reconhecê-las como lugar legítimo de produção de conhecimento. O saber situado exige que o professor seja menos um repetidor de apostilas e mais um mediador de experiências. Exige que ele transite entre o saber formal e o saber popular com humildade e discernimento (Freire, 2015).

Em um país atravessado por desigualdades históricas, a ideia de que há um currículo “universal” é, na prática, uma forma de silenciamento. O que é universal, no fundo, costuma ser o ponto de vista dos grupos dominantes. A prática pedagógica que produz saberes situados se opõe a essa lógica. Ela se ancora na escuta das periferias, dos territórios indígenas, dos quilombos, das escolas rurais, das favelas, dos bairros

invisibilizados. O conhecimento que nasce desses espaços precisa ser valorizado e integrado ao currículo escolar, não como exceção, mas como fundamento (Munanga, 1999).

A prática docente situada exige também uma escuta institucional. A escola precisa criar espaços coletivos de reflexão sobre o que se ensina, por que se ensina, e para quem se ensina. É nesse exercício coletivo que se constrói uma proposta pedagógica que reconhece a singularidade dos sujeitos e a complexidade do território. O professor que trabalha isolado, sem apoio, dificilmente consegue sustentar práticas antirracistas, democráticas e contextualizadas. É preciso que o projeto pedagógico da escola legitime e incentive a criação de práticas que façam sentido para a comunidade onde ela atua (Almeida, 2019).

“O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, manifestando-se por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.” (Silvio Almeida, 2019, p. 32).

“Não se trata de afirmar que somente determinados sujeitos podem falar sobre determinados temas, mas de reconhecer que todos falam a partir de lugares sociais específicos.” (Djamila Ribeiro, 2017, p. 64).

Nesse sentido, a noção de lugar de fala contribui para problematizar quem produz o conhecimento no contexto escolar e quais vozes são legitimadas ou invisibilizadas. Ao trazer essa reflexão para o campo do currículo, evidencia-se a necessidade de incorporar perspectivas historicamente marginalizadas, reconhecendo a pluralidade de experiências que constituem o ambiente educativo.

A partir dessa compreensão, o racismo deixa de ser entendido como ato isolado ou desvio individual, passando a ser analisado como elemento constitutivo das estruturas sociais. Tal perspectiva permite compreender como o espaço escolar, ainda que se apresente como neutro, pode reproduzir desigualdades históricas, especialmente quando silencia determinadas experiências e saberes.

Ao produzir saberes situados, o professor também aprende. Aprende com o aluno, com a família, com o território, com as perguntas que não estavam no plano de aula. A docência se torna, então, um processo de formação mútua, em que todos aprendem a partir do que vivem e do que enfrentam. É nesse entrelaçamento entre vivência e conteúdo que o conhecimento ganha potência. E é nesse gesto de

humildade e escuta que a prática pedagógica se converte, de fato, em ferramenta de transformação social (Freire, 2015).

Reafirmar a prática pedagógica como produção de saberes situados é recuperar a potência da escola como lugar de criação coletiva. É deixar de entender o professor como alguém que apenas aplica, e o estudante como alguém que apenas repete. É reconhecer que o conhecimento precisa ter chão, cheiro, rosto e contexto. O saber só liberta quando é construído com os pés fincados no mundo real. Quando nasce do território, da luta, da experiência e da escuta. Assim se encerra esse capítulo, não como fim, mas como chão fértil para o que virá: uma proposta pedagógica viva, concreta e crítica, que nasce do encontro entre a História, a escuta e o compromisso ético com a transformação.

CAPÍTULO – II

A GUERRA DE CANUDOS E O RACISMO ESTRUTURAL: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A guerra de Canudos¹, ocorrida no sertão baiano entre os anos de 1896 e 1897, constitui-se como um dos episódios mais emblemáticos da história republicana brasileira, não apenas pela magnitude do conflito armado, mas, sobretudo, pela forma como foi simbolicamente construída para justificar a violência extrema do Estado contra uma população majoritariamente pobre, mestiça e negra. A leitura dominante do conflito, amplamente difundida por discursos políticos, militares e intelectuais da época, associou Canudos à ideia de atraso, fanatismo religioso e ameaça à ordem republicana, produzindo estereótipos que racializaram e desumanizaram os sertanejos.

Nesse processo, a obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha, ocupam lugar central. ao mesmo tempo em que se apresenta como denúncia da violência estatal, o texto também reproduz categorias científicas e raciais próprias do final do século XIX, que classificavam os habitantes do sertão como produto de um meio hostil, biologicamente inferiorizado e culturalmente atrasado, a tríade “terra, homem e luta” formulada por Euclides contribuiu para consolidar uma visão determinista que associava raça, cultura e espaço geográfico como fatores explicativos da suposta incapacidade civilizatória da população sertaneja¹. Esses discursos operaram como dispositivos de legitimação da barbárie estatal, transformando o massacre em ação necessária para a consolidação da República.

Ao tratar da Guerra de Canudos, torna-se imprescindível recorrer às interpretações produzidas por Euclides da Cunha em *Os Sertões*, obra que, ao mesmo tempo em que documenta o conflito, revela as tensões intelectuais, políticas e científicas de seu tempo. Antes de qualquer análise, a inserção de excertos da obra permite acessar o modo como Canudos foi narrado e significado no contexto da Primeira República, evidenciando tanto a potência descritiva do autor quanto os limites de sua perspectiva.

Ao descrever o sertanejo e o cenário em que se desenrola o conflito, Euclides constrói uma narrativa que oscila entre a admiração e o determinismo, marcando profundamente a forma como Canudos passou a ser compreendida na historiografia

e no imaginário nacional. Sua escrita, fortemente influenciada por correntes científicas do século XIX, contribui para a construção de uma imagem ambígua do sertão e de seus sujeitos, ora vistos como resistentes, ora como atrasados diante do projeto republicano. Nesse sentido, ao trazer essas vozes para o texto, não se trata de endossá-las, mas de problematizá-las, reconhecendo que tais narrativas influenciaram — e ainda influenciam — abordagens presentes no currículo escolar e nos livros didáticos.

Assim, a análise de Canudos, ancorada em *Os Sertões*, permite tensionar versões hegemônicas e ampliar a compreensão do episódio, deslocando-o de uma leitura simplificadora para uma perspectiva que considera suas múltiplas dimensões sociais, culturais e políticas. Trata-se, portanto, de um movimento analítico que articula história, educação e crítica do conhecimento, em consonância com uma abordagem que valoriza a reflexão e a pluralidade de interpretações. Segue trechos da obra de Euclides Cunha:

“Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores.” (Euclides da Cunha, *Os Sertões*, 2002, p. 476).

² “O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.” (Euclides da Cunha, *Os Sertões*, 2002, p. 115).

A escolha de Canudos como objeto histórico central desta pesquisa justifica-se, portanto, por seu potencial analítico e pedagógico para compreender como o racismo estrutural, articulado a projetos políticos e epistemológicos, produz narrativas que naturalizam a violência contra determinados grupos sociais. Ao evidenciar como estereótipos de raça, cultura e atraso foram mobilizados para sustentar a repressão estatal, o episódio permite problematizar as continuidades históricas desses discursos na sociedade brasileira contemporânea, especialmente no que se refere à criminalização da pobreza, à marginalização de populações negras e periféricas e à legitimação da violência institucional.

A compreensão da Guerra de Canudos exige o diálogo com a historiografia que, ao longo do tempo, revisitou criticamente as interpretações produzidas no contexto de sua ocorrência. Nesse sentido, os estudos de Jacqueline Hermann contribuem para deslocar a leitura tradicional que, por muito tempo, caracterizou Canudos como expressão de fanatismo religioso e ameaça à ordem republicana. Ao analisar o movimento liderado por Antônio Conselheiro, a autora evidencia que tais

interpretações estão profundamente vinculadas aos interesses políticos e às visões de mundo das elites da época, que buscaram legitimar a repressão estatal por meio da construção de uma imagem negativa do arraial. Dessa forma, a historiografia recente tem se dedicado a problematizar essas narrativas, enfatizando a complexidade social, cultural e religiosa do movimento.

Nessa perspectiva, Canudos passa a ser compreendida não como um episódio isolado ou anômalo, mas como expressão das profundas desigualdades e tensões presentes no processo de formação da sociedade brasileira. Conforme aponta Jacqueline Hermann, o movimento pode ser interpretado como uma forma de organização social alternativa, que reunia sujeitos marginalizados pelo projeto republicano e que buscavam, naquele espaço, construir formas próprias de vida, sociabilidade e religiosidade. Tal abordagem permite ampliar a compreensão do episódio, deslocando-o de uma narrativa centrada na repressão para uma leitura que valoriza os sujeitos históricos envolvidos e suas experiências, contribuindo, inclusive, para repensar a forma como Canudos é abordada no currículo escolar e nos materiais didáticos.

No âmbito desta pesquisa, o estudo de Canudos cumpre dupla função. do ponto de vista teórico-histórico, dialoga diretamente com o primeiro capítulo, que discute o racismo estrutural como fundamento das desigualdades sociais e das práticas institucionais no Brasil. Canudos materializa historicamente esses mecanismos, evidenciando como o racismo opera não apenas nas relações interpessoais, mas também como racionalidade de Estado. Do ponto de vista pedagógico, o episódio constitui um eixo didático privilegiado para o ensino de História, pois possibilita aos estudantes analisar criticamente narrativas oficiais, identificar silenciamentos históricos e estabelecer conexões entre passado e presente. Assim, esta parte da pesquisa tem como objetivo compreender a guerra de Canudos como um evento histórico atravessado por processos de racialização, estigmatização cultural e violência estatal, explorando suas potencialidades para a construção de práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História, ao articular teoria crítica, análise histórica e prática docente, o estudo de Canudos contribui para a formação da educação histórica dos estudantes e para o enfrentamento das narrativas que, ainda hoje, sustentam desigualdades e exclusões no espaço escolar e social.

Nos livros didáticos, porém, grande parte dessa violência racializada é apagada. As narrativas tendem a suavizar ou ignorar a racialização do conflito, reforçando visões homogêneas sobre o sertão e omitindo a repressão estatal. Utilizamos a obra do 9 ano do Ensino Fundamental da coleção “Historia: sociedade & cidadania” de autoria do historiador e professor Alfredo Boulos Júnior. Abaixo amostra do livro e do texto utilizado.

Ao abordar o livro didático, é possível reconhecer sua importância como instrumento estruturante do processo de ensino, ao mesmo tempo em que se problematizam seus limites enquanto mediador de narrativas históricas. Nesse sentido, a análise de conteúdos relacionados à Guerra de Canudos evidencia como determinadas abordagens, ainda que alinhadas a diretrizes curriculares, tendem a simplificar ou reduzir a complexidade dos sujeitos e contextos envolvidos. Frequentemente apresentado sob a ótica da ordem versus desordem, o episódio de Canudos pode reforçar interpretações que desconsideram as dimensões sociais, culturais e políticas do movimento liderado por Antônio Conselheiro. Assim, mais do que desqualificar o livro didático, propõe-se uma leitura crítica e contextualizada desse recurso, compreendendo-o como ponto de partida — e não de chegada — para a construção do conhecimento histórico. Tal perspectiva permite ampliar o olhar dos estudantes, incorporando múltiplas vozes e problematizando versões hegemônicas, em consonância com uma prática pedagógica que valoriza a reflexão, o diálogo e a pluralidade de interpretações.

Figura 5 – Fac-símile dos textos analisados



Este capítulo articula essas análises com o uso das fontes nas oficinas, permitindo que estudantes desenvolvessem interpretação crítica, leitura documental e comparação entre narrativas. Uma oficina pedagógica é um espaço dinâmico de aprendizagem, focado na prática, na criação e na troca de experiências, onde o aluno é protagonista e o professor atua como mediador, diferenciando-se da aula tradicional por ser mais ativa e colaborativa.

Ela integra teoria e prática, visando o desenvolvimento de habilidades, a inovação pedagógica e o aprendizado significativo podemos citar: Candau (1995): Aborda as oficinas como estratégias de ensino que permitem reinventar, construir e produzir conhecimento. Anastasiou e Alves (2004): Problematizam as oficinas como espaços de construção e mediação no ensino. Gonzalez (1987, apud André, 1998): Considera a oficina como um espaço que vê a pessoa humana como um organismo inteligente em constante interação com o meio, desenvolvendo a inteligência de forma ativa. Arroyo (2004): Destaca a necessidade de, através de oficinas, reinventar a convivência e alterar práticas educativas na escola. Rigon (2010): Centra as Oficinas de Aprendizagem no desenvolvimento da autonomia, socialização e trabalho em equipe. As Características Principais são: foco prático: Diferente de palestras, prioriza

o "fazer" e o manuseio de materiais. A construção do saber ocorre de forma coletiva e tem como metodologia ativa promoção da autonomia, pesquisa e reflexão dos participantes.

A partir de rodas de conversas com as duas turmas participantes e do direcionamento pedagógico, usamos como metodologia inicialmente a Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP), foi lhes apresentado a pergunta norteadora "Por que Canudos foi destruído e o que isso revela sobre o racismo e a exclusão no Brasil?". Algumas respostas coletadas dos alunos antes dos encaminhamentos propostos: Canudos foi destruído porque o governo da época tinha medo do que Antônio Conselheiro estava fazendo. Eles achavam que ele era uma ameaça à República. Mas, estudando melhor, eu percebi que o medo também era preconceito. A maioria das pessoas de Canudos era pobre, sertaneja, negra ou descendente de negros. Parecia que o governo não aceitava que esse povo pudesse se organizar sozinho." M.A. "Eu entendi que Canudos não era um lugar de bandidos, como diziam nos jornais da época. Era um lugar onde as pessoas queriam viver com dignidade. Só que o Brasil recém-saído da escravidão ainda tinha muito racismo.

Quando o povo negro e pobre começa a se fortalecer, o Estado reage com violência." L.F. "Para mim, Canudos mostra que o racismo no Brasil não é só xingar alguém pela cor da pele. É também negar direitos, tratar como inimigo e destruir comunidades inteiras porque são formadas por pessoas pobres e negras. O exército matou milhares de pessoas, inclusive mulheres e crianças. Isso mostra como a vida daquele povo não era valorizada." A.R. "Eu achei muito forte quando vi que foram quatro expedições militares contra Canudos. Isso mostra que não era só para 'organizar a ordem', como falavam. Era para acabar mesmo. Parece que o Brasil queria apagar aquele tipo de povo que não se encaixava no modelo de progresso da época." T.S. "Canudos revela que o racismo estrutural já existia ali. Depois da escravidão, o povo negro não recebeu terra, trabalho digno nem apoio do governo. Quando eles criaram uma comunidade própria, foram vistos como ameaça. Isso me fez pensar que o racismo também é sobre quem pode existir e ocupar espaço."

De uma forma geral, os relatos escritos dos alunos sinalizam que: "Canudos foi destruído oficialmente porque era visto como um movimento contra a República, mas, na prática, também foi resultado do medo das elites diante de um povo pobre, majoritariamente negro e sertanejo, que buscava autonomia. O episódio revela que o racismo no Brasil está ligado à exclusão social e à violência contra populações

marginalizadas. Estudar Canudos nos ajuda a entender que o preconceito não é só individual, mas também histórico e estrutural.”

Depois dessa reflexão cada grupo pode produzir algo: jornal mural, dramatização, linha do tempo crítica, podcast ou cartazes comparando Canudos com outras resistências negras e populares. E as orientações foram no sentido de trabalhar com trechos de Euclides da Cunha, fotos de Canudos, mapas, depoimentos e charges. Discutir o viés das fontes e as representações dos habitantes (ex: “fanáticos”, “bárbaros”) e como isso reflete o preconceito de classe, raça e religião.

A organização das oficinas baseou-se nos pressupostos da pesquisa-ação, compreendida como metodologia que articula investigação científica e intervenção pedagógica, permitindo que o processo educativo se constitua simultaneamente como espaço de produção de conhecimento e transformação da prática docente. As oficinas foram estruturadas em etapas sequenciais, contemplando: Diagnóstico inicial: levantamento das percepções dos estudantes sobre racismo, identidade e história nacional, por meio de rodas de conversa e registros escritos. Problematização histórica: apresentação do contexto histórico da Guerra de Canudos, utilizando textos historiográficos, imagens, relatos jornalísticos e produções literárias, estimulando a análise crítica das representações sociais construídas sobre o episódio.

Análise de fontes históricas: desenvolvimento de atividades interpretativas com documentos históricos, buscando compreender diferentes narrativas e perspectivas sobre Canudos, produção discente: elaboração de textos, cartazes, registros reflexivos e produções coletivas que expressassem a compreensão dos estudantes acerca das temáticas discutidas. E por fim a socialização e reflexão coletiva com a apresentação dos trabalhos produzidos, seguida de debates orientados e avaliação das aprendizagens construídas ao longo das oficinas.

Relacionar Canudos a outras experiências de resistência negra e popular (ex: Palmares, Revolta da Chibata, comunidades quilombolas atuais, MST, etc.). Análise das falas e produções dos estudantes à luz da teoria da consciência histórica (identificar se há narrativas tradicionais, críticas ou genéticas). Verificar se os alunos: Compreenderam Canudos como reflexo da exclusão social e racial; perceberam os paralelos com o presente; desenvolveram empatia e pensamento antirracista. Reformular práticas futuras; defender a importância do ensino de História com foco na memória dos excluídos e não só na narrativa oficial.

A turma escolhida foi uma do 8º ano 1, com 38 alunos, todos na faixa dos 13 a 15 anos, foram realizadas oficinas de maio a outubro de 2024, sendo as duas primeiras oficinas sobre o Racismo Estrutural e a educação para as relações étnicas raciais e a Guerra de Canudos e como possibilidade de ensino Antirracista. A proposta das oficinas tem como objetivo o conhecimento crítico e o diálogo com fontes históricas para o combate sistemático do racismo e de todas as formas de exclusão. Usamos para isso questionários com as questões abaixo:

Antes da apresentação do questionário, é importante explicitar que sua elaboração não se orienta por uma pretensa neutralidade, mas assume um viés teórico-metodológico coerente com os pressupostos desta pesquisa. As questões foram construídas a partir de uma perspectiva crítica, inspirada na pedagogia de Paulo Freire, buscando não apenas coletar informações, mas provocar reflexão nos participantes acerca de suas experiências, percepções e posicionamentos frente às temáticas abordadas. Esse direcionamento implica reconhecer que todo instrumento de pesquisa carrega intencionalidades, escolhas conceituais e recortes analíticos, os quais, neste estudo, estão alinhados à valorização da diversidade, à problematização de desigualdades e à promoção de uma leitura crítica da realidade. Assim, o questionário é compreendido como dispositivo dialógico e formativo, capaz de produzir dados ao mesmo tempo em que mobiliza processos de conscientização, sem, contudo, invalidar o rigor científico da investigação, uma vez que suas categorias de análise foram definidas de forma consistente e articuladas ao referencial teórico adotado.

QUESTIONÁRIO 1: Racismo Estrutural e Educação para as Relações Étnico-Raciais

Objetivo: Investigar percepções dos estudantes sobre o racismo estrutural e como o ensino de História contribui (ou não) para a compreensão e enfrentamento desse problema.

1. Você já ouviu falar em “racismo estrutural”? O que entende por esse termo?

☐ Sim ☐ Não Explique com suas palavras:

2. A História ensinada na escola te ajuda a entender a situação atual da população negra no Brasil? ☐ Sim ☐ Mais ou menos ☐ Não Por quê?

3. Nas aulas de História, você sente que as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros são valorizadas? ☐ Sim ☐ Às vezes ☐ Não Dê um exemplo, se lembrar:

4. Você já percebeu situações de racismo na escola ou fora dela? Como reagiu ou gostaria de reagir?

5. O que você acha que a escola pode fazer para combater o racismo?

QUESTIONÁRIO 2: O que você sabe ou aprendeu sobre a Guerra de Canudos?

(a narrativa pode ser aberta ou múltipla escolha, conforme o nível da turma)

2. Quem eram as pessoas que faziam parte de Canudos?

☐ Pessoas ricas e influentes

☐ Pessoas pobres, negras, indígenas, ex-escravizados

☐ Militares do Exército

☐ Não sei

Comente:

3. Por que, na sua opinião, o governo destruiu Canudos?

(Resposta aberta ou múltipla com justificativa)

4. Você acha que estudar Canudos ajuda a entender o racismo e a desigualdade no Brasil?

☐ Sim ☐ Não ☐ Nunca tinha pensado nisso

Explique:

5. Que outras histórias parecidas com a de Canudos você já viu nas aulas?

(Ex: Palmares, Revolta da Chibata...)

Figura 6 – Alunos em atividade sobre antirracismo. 8º ano 01 na EMEF Nélson Mandela



Fonte: Vilhena, 2024.

Figura 7– Alunos respondendo o questionário. 8º ano 01 na EMEF Nélson Mandela



Fonte: Vilhena, 2024.

Por isso, pensar Canudos como eixo de uma prática pedagógica antirracista exige que se vá além do mero acréscimo de um conteúdo novo ao programa escolar.

Implica rever a própria estrutura de conhecimento validado pela escola, desnaturalizar os mecanismos de exclusão que operam na formação docente, nos materiais didáticos e nas metodologias de ensino. A perspectiva antirracista exige o deslocamento do olhar, a ruptura com o ensino factualista e o compromisso com uma formação crítica, que valorize a pluralidade de vozes, a memória das resistências e a restituição simbólica dos vencidos.

A proposta deste capítulo é, portanto, articular a análise crítica da Guerra de Canudos com uma reflexão sobre o papel da educação na reprodução ou enfrentamento do racismo estrutural. A partir de diferentes subtópicos, serão abordadas as estratégias de silenciamento utilizadas pela história oficial, a naturalização da violência estatal contra o sertão nordestino, a invisibilização dos corpos negros e pobres na narrativa nacional, as potencialidades da educação antirracista como revisão crítica do passado e, por fim, as possibilidades didáticas concretas para o tratamento do tema em sala de aula. Trata-se de um esforço teórico e pedagógico de reencantamento da história, não como cronologia de eventos, mas como espaço de disputa política por sentidos, pertencças e dignidade.

Ensinar sobre a Guerra de Canudos configura-se como um convite à escuta dos sujeitos historicamente silenciados, na medida em que desloca o olhar das versões oficiais — frequentemente centradas na perspectiva do Estado e das elites — para as experiências, saberes e formas de organização social daqueles que foram marginalizados nos registros históricos. Ao revisitar Canudos, especialmente à luz de leituras críticas que problematizam a narrativa construída por Euclides da Cunha, abre-se espaço para reconhecer que o episódio não se resume a um conflito entre ordem e desordem, mas expressa tensões profundas relacionadas à exclusão social, à religiosidade popular e à busca por formas alternativas de vida coletiva. Nesse sentido, o ensino desse conteúdo possibilita tensionar processos de apagamento e epistemicídio, ao valorizar vozes que, por muito tempo, foram deslegitimadas ou reduzidas a estereótipos. Trata-se, portanto, de uma oportunidade pedagógica de promover uma escuta ativa e crítica, capaz de reconhecer os sujeitos de Canudos como produtores de história, contribuindo para a construção de um currículo mais plural, sensível à diversidade e comprometido com a justiça social.

Trazendo Canudos para o centro do debate, este capítulo assume uma postura de enfrentamento ao epistemicídio que marcou a constituição do campo historiográfico brasileiro. A guerra não é vista aqui como fato isolado ou como curiosidade exótica do

sertão, mas como expressão radical de um projeto de nação excludente, que se constituiu pela eliminação simbólica e física de seus dissidentes. Nesse sentido, o ensino de História não pode ser cúmplice desse silêncio. Pelo contrário, precisa ser ferramenta de escuta, reconhecimento e resistência.

Mais do que uma denúncia, este capítulo pretende ser um convite. Um convite à escuta dos que foram calados, à valorização de outras formas de existência e à reconstrução de um ensino que não se furte ao incômodo, mas que o transforme em possibilidade. Porque ensinar Canudos é também ensinar sobre o Brasil que ainda hoje tenta sobreviver entre os escombros daquilo que foi negado. É reconstituir o direito à memória como ato de justiça, é inscrever na história os nomes que tentaram apagar, é dizer que a escola pode e deve ser o lugar onde as narrativas do povo encontram abrigo e dignidade.

Imagem 8 – Alunos do 8º ano, participando de palestras sobre relações étnico-raciais, racismo estrutural e ações afirmativas no Brasil. Quadra da escola em 02/09/2024



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Imagem 9: O autor falando da importância da diversidade e da educação antirracista como identidade e cidadania na Culminância do projeto. Em 20/11/2024.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

2.1. A Guerra de Canudos e os Silenciamentos da História Oficial

A Guerra de Canudos permanece como um dos episódios mais reveladores da seletividade histórica no Brasil. O modo como esse acontecimento foi registrado, interpretado e ensinado reflete o lugar estruturalmente subordinado que as camadas populares ocupam na narrativa oficial. A forma como Canudos foi historicamente silenciado evidencia a aliança entre os aparelhos do Estado, a imprensa e a intelectualidade do período, que, em nome de uma república nascente, justificaram o extermínio de milhares de pessoas. Esse apagamento não se deu por acaso, mas por projeto político e pedagógico de negação das experiências populares como fontes legítimas de pensamento, organização e resistência (Cunha, 2017).

O massacre de Canudos foi legitimado por um discurso que o caracterizava como uma ameaça à ordem e ao progresso. A população liderada por Antônio Conselheiro foi descrita como fanática, atrasada, ignorante e oposta ao ideário republicano. Essa construção simbólica serviu para justificar a brutalidade de uma campanha militar que culminou em assassinatos em massa e destruição. No entanto, o que estava em jogo era a recusa, por parte do Estado, em aceitar um modelo de sociabilidade baseado em outras lógicas de organização social e espiritual. Essa

recusa se traduziu no uso da força como único meio de resposta. A guerra, portanto, não foi apenas militar, mas epistemológica. A repressão buscava destruir corpos, mas também desautorizar saberes (Cunha, 2017; Fernandes, 2008).

A História oficial, durante décadas, reiterou essa versão colonizada e colonizadora dos fatos. Canudos foi reduzido a uma nota trágica do período republicano, tratado ora como caso de fanatismo religioso, ora como exemplo de insubordinação irracional. Pouco se discutiu sobre os significados políticos, sociais e culturais do arraial. Essa narrativa esvaziada foi amplamente reproduzida nos livros didáticos, nas aulas de História e na formação de professores, contribuindo para a invisibilização das vozes camponesas e da dimensão racial e social do conflito. A prática pedagógica tradicional, ao replicar esse modelo, colabora com a manutenção de uma memória que seleciona quem merece ser lembrado (Ferreira, 2010).

A Guerra de Canudos também revela o racismo estrutural no modo como a população pobre e majoritariamente negra e mestiça foi representada. A linguagem usada para descrever os conselheiristas desumanizava seus corpos, associando-os à ignorância, ao atraso e à degeneração moral. Essa estratégia discursiva não era nova, mas ecoava os mesmos fundamentos do racismo científico que, no final do século XIX, sustentava a ideia de que certos grupos não eram aptos à civilização. Esse racismo estrutural, conforme aponta Silvio Almeida, não é episódico, mas parte de uma lógica duradoura que organiza o funcionamento institucional e legitima hierarquias sociais com base em marcadores raciais (Almeida, 2019).

O silenciamento de Canudos também se reflete na formação docente. Professores muitas vezes não são preparados para problematizar as ausências da história ensinada. A formação tradicional os expõe a versões higienizadas dos conflitos sociais, e a guerra é tratada como desvio e não como denúncia. O ensino de História, nesse modelo, se afasta do seu potencial crítico e se aproxima da repetição de mitos fundadores da ordem vigente. Como argumentam Aguiar et al., (2015), sem formação que confronte o racismo estrutural e a exclusão histórica, os docentes acabam reproduzindo práticas que marginalizam saberes e experiências negras, populares e indígenas.

A exclusão de Canudos da centralidade do currículo é também um sintoma da recusa em discutir o Brasil. O Brasil rural, nordestino, insubmisso, teimoso, que não cabe nas categorias urbanas e liberais do progresso. Ignorar Canudos é escolher narrar o país a partir do litoral, das elites, das cidades e dos centros. É projetar uma

nação limpa de seus conflitos fundantes, como se a violência contra os pobres fosse algo circunstancial e não estruturante. O apagamento desse episódio evidencia o projeto pedagógico excludente que permeia o sistema educacional brasileiro desde sua constituição (Sousa, 2022).

Canudos ensinava outra coisa. Ensinava que era possível construir comunidade a partir de valores coletivos, que era possível desafiar a ordem sem armas, que a terra podia ser partilhada, e que a fé popular podia estruturar uma lógica de justiça própria. Era um projeto de mundo, não uma anomalia. E por isso foi exterminado. A destruição de Canudos não foi apenas política, foi também simbólica. Foi um recado. Um alerta sobre os limites da liberdade num país que nunca resolveu suas contradições fundantes. Como lembra Abdias do Nascimento, o genocídio no Brasil não se dá apenas com fuzis, mas também com lápis, currículos e silêncio (Nascimento, 2016).

Hoje, ao recuperar Canudos no ensino de História, é possível não apenas rever o passado, mas redesenhar os sentidos do que é ensinar. Trazer Canudos à sala de aula é questionar quais histórias merecem ser contadas, por que foram apagadas, e quem ganha com esse silêncio. É ensinar aos alunos que a memória não é neutra e que aprender História não é apenas repetir datas, mas disputar sentidos. O arraial de Conselheiro, ver figura 10, pode ter sido destruído fisicamente, mas seus significados sobrevivem toda vez que alguém escolhe narrá-lo a partir da escuta e da crítica.

Canudos não foi um desvio. Foi a regra ignorada. Um episódio que revela o incômodo que as classes populares sempre causaram ao projeto de nação excludente. Retomar Canudos é um gesto político e pedagógico de reconhecimento. É uma forma de dizer que os vencidos também fazem parte da história, e que seus corpos, saberes e lutas não cabem mais na margem.

Figura 10 – Mapa político de parte da região Nordeste brasileira, mostrando a localização de Canudos.



Fonte: Brasil escola

O caso de Canudos revela mais do que um confronto entre Estado e movimento popular. Ele escancara a forma como o Brasil lidou, e ainda lida, com experiências coletivas que fogem ao controle centralizador do poder. A fundação do arraial de Belo Monte, liderado por Antônio Conselheiro, atraiu milhares de pessoas em situação de vulnerabilidade social: ex-escravizados, sertanejos pobres, mulheres viúvas de jagunços, crianças órfãs da seca, andarilhos sem destino e lavradores expulsos de suas terras. Em vez de uma ameaça militar, Canudos representava uma ameaça simbólica, pois se apresentava como alternativa viável a uma República que nascera negando direitos à maioria da população brasileira (Cunha, 2017).

Ao longo do século XIX, o sertão nordestino foi espaço fértil para manifestações de religiosidade popular. Antônio Conselheiro não foi o primeiro a agregar multidões em torno de pregações messiânicas. Movimentos semelhantes ocorreram em outros pontos do país, como o de Bom Jesus da Lapa. O que fez de Canudos um alvo de eliminação sistemática foi sua capacidade de organizar uma estrutura social autônoma, baseada em trabalho coletivo, redistribuição e moralidade comunitária. Era uma sociedade que dispensava a República sem pedir licença. Essa autonomia era, para as elites, um escândalo maior do que qualquer confronto armado (Nascimento, 2016).

A resposta do Estado foi construída em camadas, primeiro pela imprensa, que rotulou os conselheiristas como bárbaros, fanáticos e degenerados. Depois pelo Exército, que transformou essa narrativa em justificativa para uma repressão brutal. A história oficial, por sua vez, abraçou a tese da ameaça à ordem e apagou os sentidos da experiência de Canudos. A fixação do evento como episódio marginal e a perpetuação de uma imagem caricata dos seus protagonistas formaram uma pedagogia do esquecimento. A omissão, nesse caso, é deliberada, pois cumpre a função política de afastar do currículo qualquer memória que sirva de referência para projetos populares de organização autônoma (Ferreira, 2010).

A figura de Antônio Conselheiro foi reduzida ao fanático, ao místico descompensado, ao monge sem causa. Essa imagem, repetida ao longo dos anos, desumaniza o líder sertanejo e impede qualquer leitura mais ampla sobre sua atuação. O apagamento de sua trajetória pessoal, marcada por abandono familiar, desilusão religiosa, conflito com poderes locais e perseguição judicial, transforma um homem real em alegoria conveniente. Essa operação simbólica serve para desqualificar o pensamento político que pode emergir das camadas populares e para reafirmar a ideia de que liderança só é legítima quando sancionada pelas instituições tradicionais (Almeida, 2020).

A construção da memória de Canudos foi também marcada pelo racismo científico que dominava o pensamento acadêmico no fim do século XIX. Nina

Rodrigues, influenciado pelas teses lombrosianas. As chamadas “teses lombrosianas” referem-se às formulações do médico e criminologista italiano Cesare Lombroso (1835–1909), fundador da criminologia positivista, que buscou explicar o comportamento criminoso a partir de determinantes biológicos e traços físicos, defendendo a ideia de um “criminoso nato”. Tais concepções, hoje amplamente criticadas e superadas, influenciaram o pensamento científico do final do século XIX e início do XX, sendo mobilizadas, em diferentes contextos, para justificar hierarquizações, exumou o cadáver de Antônio Conselheiro para medir seu crânio e procurar explicações biológicas para seu “fanatismo”. Essa operação pseudocientífica revela o grau de violência epistêmica que cercou a repressão ao arraial. A busca por traços de loucura em um homem que desafiava a República não era neutra: ela refletia o esforço da elite intelectual para transformar uma revolta política em anomalia racial ou psiquiátrica. Esse tipo de leitura patologizante é uma das expressões mais cruéis do racismo estrutural, pois nega a legitimidade de qualquer crítica que surja fora dos centros hegemônicos de poder (Schwarcz, 1993).

A memória de Canudos foi moldada para caber na narrativa oficial da República como obstáculo superado. O massacre de mais de 20 mil pessoas, a destruição total do arraial e a violência sistemática contra seus sobreviventes são frequentemente tratados como custo necessário da consolidação do regime republicano. Essa naturalização da barbárie como parte do processo civilizatório expressa a lógica colonial ainda presente na formação do Estado brasileiro, que legitima o extermínio como resposta sempre que o outro não se submete. O que Canudos revela, portanto, é que a fundação da República se deu também sobre ruínas e cadáveres de um Brasil que não cabia no seu projeto (Sousa, 2022).

Mesmo Euclides da Cunha (2017), cuja obra contribuiu para eternizar Canudos na literatura brasileira, não escapou de reproduzir as marcas ideológicas do seu tempo. Ao mesmo tempo em que descreve a resistência dos sertanejos com admiração, também os classifica como fruto da degeneração racial, vítimas de uma mestiçagem que produziria sujeitos inclinados à loucura ou à submissão. Essa ambivalência reforça o quanto o pensamento da época era enredado em categorias raciais supostamente científicas, utilizadas para justificar tanto a repressão quanto a necessidade de “regeneração” nacional. A obra de Euclides é monumental, mas também carregada de contradições que precisam ser reveladas no ensino de História. Retomar Canudos de forma crítica no currículo é não apenas revisar o conteúdo, mas também rever os modos de ensinar. É necessário ir além das datas, além do discurso militar, além do enredo da “civilização contra a barbárie”. É preciso mostrar aos estudantes que o arraial de Belo Monte não foi um erro de percurso, mas uma experiência de organização social alternativa, baseada em solidariedade,

partilha, religiosidade popular e justiça comunitária. Um projeto de mundo inteiro, recusado não pela sua irracionalidade, mas porque desafiava os fundamentos elitistas da ordem nacional (Gonzalez, 2020).

Canudos precisa ser tratado como experiência política. Sua destruição, como aponta a própria ação final do Exército, não visava apenas encerrar um conflito, mas apagar a possibilidade de que aquele modelo inspirasse outros, ver figura 11. O incêndio do arraial, a profanação do corpo de seu líder, a exibição de crânios e ossadas como troféus científicos revelam o desejo de não deixar rastros. E quando o ensino ignora esse episódio ou o trata de forma apressada, ele colabora com esse projeto de apagamento. A escola, nesse caso, se torna cúmplice do silêncio (Almeida, 2019).

Ensinar Canudos, portanto, é um ato de resistência. É reconstituir um acontecimento que não foi apenas militar, mas simbólico. É nomear a violência, reconhecer a potência do povo e denunciar os mecanismos de apagamento que operam ainda hoje na seleção da memória nacional. É um convite a romper com o currículo domesticado e construir um ensino de História capaz de restituir dignidade às experiências que a oficialidade tentou enterrar. Canudos permanece, não como monumento, mas como advertência viva sobre o que acontece quando os excluídos ousam sonhar em comunidade.

Figura 11 – Prisão de jagunços pela cavalaria. Últimos momentos da Guerra de Canudos.



Fonte: Flávio de Barros, 1 de outubro de 1897 Canudos, BA, Brasil / Museu da República.

A fotografia intitulada Figura 11. Prisão de jagunços pela cavalaria. Últimos momentos da Guerra de Canudos, registrada por Flávio de Barros, é mais do que um documento visual. Ela é uma moldura do trauma. Um retrato congelado da dor coletiva que marcou a destruição do arraial de Belo Monte, encerrando um dos episódios mais brutais da história brasileira. Não se trata de uma imagem qualquer. O que está diante dos olhos é a captura de corpos derrotados, cercados por soldados armados, sob uma árvore seca, num chão árido, onde já não se vê sinal de vida. A natureza que se curva, as roupas rasgadas, os semblantes indefesos e o solo marcado pela resistência falam por si.

Essa imagem foi registrada com intenção de propaganda, portanto um registro artificial. Queria-se mostrar o fim de Canudos como triunfo da República. Entretanto, o que ela revela (mesmo que involuntariamente) é a desproporção entre a violência do Estado e a fragilidade dos vencidos. Os homens retratados ali, etiquetados como jagunços, eram sobreviventes da fome, da seca, da exclusão. Não se vê ali um exército organizado. Vê-se camponeses desarmados, subjugados por uma força muito maior do que a deles. O ato de fotografar esse momento, com o cuidado de organizar a cena, mostra o desejo do Estado de controlar até a memória do massacre. Mas a imagem também escapa da função original. Ela se transforma, com o tempo, em evidência da barbárie. Ela denuncia a racionalização da violência, a teatralidade do poder⁵ e o culto à repressão. Quando analisada no contexto do apagamento histórico e da negação das experiências populares, ela ganha densidade simbólica. Ela não apenas mostra o fim de um conflito. Ela ilustra o esforço deliberado de construir uma memória que justifique a destruição de Canudos como necessidade nacional, apagando os sentidos sociais e espirituais que sustentavam aquele povoado (Cunha, 2017).

Inserir essa imagem em sala de aula, mesmo que não esteja presente no livro didático adotado pela escola, é um gesto de ampliação crítica da narrativa. Ao problematizar fotografias como a de Flávio de Barros, o professor rompe com a leitura tradicional que aparece nos manuais, onde Canudos é reduzido a fanatismo ou atraso. Essa mediação pedagógica instiga perguntas fundamentais: o que não aparece na cena? Que memória se quis construir ao organizá-la? Dessa forma, os estudantes aprendem a ler a história não apenas como sequência de fatos, mas como disputa de representações e silenciamentos. Ao resgatar esse registro de maneira crítica e pedagógica, a sala de aula pode transformá-lo em ferramenta de denúncia, memória insubmissa e restituição da humanidade dos sertanejos tratados como descartáveis

Essa fotografia fecha simbolicamente o subtópico porque mostra que a Guerra de Canudos não terminou quando o último tiro foi disparado, mas quando o esquecimento começou a ser construído. Ao registrar os últimos jagunços antes da

eliminação completa do arraial, a lente de Flávio de Barros também colaborou com a narrativa do inimigo vencido, do fanatismo domado, da barbárie contida. Mas hoje, ao resgatar esse registro de forma crítica e pedagógica, podemos transformá-lo em ferramenta de denúncia, em memória insubmissa, em gesto de restituição da humanidade daqueles que foram tratados como descartáveis na figura 12 outra imagem do mesmo fotógrafo, essa com viés mais fidedigno, recuperada digitalmente expõe a facie do povo sertanejo em Canudos e revela a natureza de um outro Brasil marginalizado, ver figura 12.

⁵ O conceito de *teatralidade do poder* remete à forma como práticas políticas e atos de violência são encenados publicamente para reafirmar a autoridade, intimidar opositores e naturalizar a dominação. Trata-se de um poder que não se limita a agir, mas que busca ser visto e legitimado por meio do espetáculo de sua força (Foucault, 1987; Mbembe, 2018).

Figura 12 – Canudos, Bahia



Fonte: Flávio de Barros. 2 de outubro de 1897. Acervo Museu da República / Imagem recuperada digitalmente pelo Instituto Moreira Salles

Racismo Estrutural e Violência Estatal no Sertão Nordestino

O sertão nordestino, ao longo da história brasileira, foi frequentemente representado como espaço de atraso, fanatismo e irracionalidade. Essa imagem não é fruto de um acaso geográfico ou de um estigma regional isolado. Trata-se de uma construção ideológica que articulou, desde o século XIX, a inferiorização de uma região inteira ao projeto político das elites nacionais, que viam no sertão um obstáculo à modernização capitalista e ao modelo civilizatório que desejavam implantar a partir dos centros urbanos. O racismo estrutural atuou aqui não apenas sobre indivíduos racializados, mas sobre o território como um todo. O sertão passou a ser o outro do

Brasil civilizado. A sua população, majoritariamente negra, mestiça e pobre, foi convertida em símbolo do que deveria ser superado, disciplinado ou extinto (Almeida, 2019).

Essa construção ideológica serviu como base para a legitimação da violência estatal, que se expressou de forma particularmente brutal nos episódios envolvendo movimentos populares nordestinos. A Guerra de Canudos é um dos exemplos mais contundentes, mas não o único. O Contestado, Caldeirão e outros levantes sertanejos foram igualmente tratados como distúrbios a serem contidos com fuzis, fogo e esquecimento. A lógica que rege essa repressão é a mesma: diante da emergência de formas de organização autônomas, espirituais, comunitárias e populares, o Estado opta pela eliminação. Não há negociação, apenas aniquilação. Essa resposta não é apenas militar. Ela é racializada e classista. Ela define quem pode viver e quem deve desaparecer quando ameaça os pilares do poder (Nascimento, 2016).

A violência estatal não é apenas física. Ela também se manifesta por meio de um projeto educacional que naturaliza o silêncio sobre esses episódios. Quando os currículos escolares ignoram ou simplificam as experiências do sertão nordestino, eles reforçam uma geografia simbólica do país em que o sertanejo é sempre retratado como carente, como problema, como figura a ser corrigida. Essa pedagogia do esquecimento sustenta uma estrutura de saber que exclui, inferioriza e, sobretudo, impede que a população sertaneja se reconheça como agente da sua própria história. O racismo estrutural não precisa dizer seu nome. Ele opera na seleção do que merece ser ensinado (Aguiar; Piotto; Correa, 2015).

A atuação do Estado na repressão aos movimentos sertanejos revela também uma relação entre racialização e criminalização. Os conselheiristas, assim como outros grupos camponeses nordestinos, foram descritos como desordeiros, degenerados e bárbaros. Essa narrativa, amplamente reproduzida pelos jornais da época e por parte da intelectualidade, justificava a violência sob o argumento da necessidade de proteger a nação de uma ameaça interna. O que estava em jogo era o controle simbólico e material sobre os corpos negros e pobres que ousaram habitar o sertão fora das normas da República nascente. A violência não era desvio, era política de Estado (Campos, 2017).

Essa forma de atuação não se restringiu ao século XIX. Ela se perpetua em diversas outras formas de presença estatal no sertão. A ausência de políticas públicas estruturantes, a criminalização da pobreza, o abandono da saúde, da educação e do saneamento básico fazem parte de um mesmo modelo de gestão da vida que se sustenta na desvalorização sistemática de determinadas populações. O Estado chega ao sertão majoritariamente por meio da polícia, do corte de benefícios, do controle territorial e da repressão. A cidadania, nesses espaços, é frequentemente suspensa,

substituída por uma condição de subalternidade permanente (Silva; Lima, 2021).

As marcas deixadas por esse modelo de atuação não desaparecem com o tempo. Elas atravessam gerações, transformando a desconfiança diante das instituições em herança familiar. Muitas comunidades sertanejas aprenderam a se proteger do Estado, e não com ele. O medo da escola, do hospital, da assistência social e do Judiciário não é irracional. Ele se funda em experiências concretas de negligência, humilhação e violência. Quando a escola ignora essas memórias, ela reafirma a exclusão. Quando o currículo silencia as histórias de resistência e sofrimento vividas no sertão, ele se alinha ao mesmo Estado que criminalizou Canudos (Coelho; Coelho, 2013).

A crítica ao racismo estrutural, nesse sentido, precisa ir além da denúncia individualizada. Ela deve apontar como o próprio aparato institucional opera a partir de hierarquias que racializam territórios, modos de vida e saberes. O sertão nordestino não é apenas uma região do país. Ele é uma metáfora de tudo aquilo que o Brasil elitista se recusa a reconhecer como parte legítima de si. E enquanto esse reconhecimento não for produzido, a violência continuará sendo o principal instrumento de relação entre Estado e povo sertanejo. Essa violência não é exceção. Ela é norma (Alves de Sousa, 2022).

As discussões contemporâneas sobre o racismo estrutural ajudam a compreender como a opressão no sertão não se esgota no passado. Ela se atualiza nas formas como os recursos são distribuídos, nas imagens que circulam nos livros, nas falas dos políticos que ainda hoje tratam o Nordeste como fardo, como zona de atraso ou como reduto a ser disciplinado por programas emergenciais. A produção de desigualdade não é resultado da geografia, mas da política. O sertão foi sistematicamente empurrado para as margens por decisões econômicas, por projetos de desenvolvimento concentrador e por uma cultura política que se sustenta na manutenção da pobreza como ferramenta de controle social (Gonçalves, 2018).

Reverter esse quadro exige uma educação que não tema nomear a violência. Que não tenha receio de ensinar aos estudantes que a história do sertão é marcada por lutas, por resistências e por projetos de mundo que desafiaram as elites (Freire, 1996).

Nesse contexto de manutenção histórica das elites e de reprodução das desigualdades sociais, o pensamento de Paulo Freire torna-se fundamental para a compreensão do papel da educação como espaço de disputa política e epistemológica. Para Freire (1996), a escola não é neutra, pois pode tanto reforçar a lógica opressora das elites quanto atuar como instrumento de conscientização crítica dos sujeitos historicamente marginalizados.

Ao denunciar a chamada educação bancária, o autor evidencia como os saberes legitimados pelas classes dominantes são impostos como universais, silenciando as experiências, culturas e identidades dos grupos subalternizados.

Nesse sentido, o racismo estrutural se manifesta também no currículo e nas práticas pedagógicas, quando reproduzem visões eurocêntricas e excludentes, contribuindo para a naturalização das hierarquias raciais e sociais. A pedagogia freireana, ao propor uma educação problematizadora, dialógica e emancipatória, apresenta-se como uma alternativa ética e política capaz de tensionar os privilégios das elites, promover a leitura crítica da realidade e fortalecer processos educativos comprometidos com a justiça social, a equidade racial e a transformação das estruturas opressoras. É preciso devolver à escola sua função crítica. Isso inclui rever o modo como o sertanejo é representado, as vozes que são silenciadas e os conteúdos que são considerados centrais. Uma prática pedagógica comprometida com a equidade precisa incluir o sertão não apenas como paisagem, mas como sujeito histórico. E mais do que isso: como espaço de produção de saber, de memória e de futuro.

A luta contra o racismo estrutural e a violência estatal no sertão não será feita apenas nas páginas de livros ou nos discursos acadêmicos. Ela precisa acontecer também no cotidiano escolar, na escuta dos estudantes que vêm desses territórios, na valorização das narrativas locais, na revisão dos conteúdos e na formação de professores atentos às marcas da desigualdade. Canudos não é só um evento do passado. Ele é uma chave de leitura do presente. E o sertão, longe de ser apenas um problema, é também um campo fecundo de potência pedagógica, onde a escola pode finalmente aprender a ensinar com o povo.

A Educação Antirracista como Revisão Crítica do Passado

O debate sobre raça no campo da educação precisa abandonar qualquer pretensão de neutralidade. Ainda que as ciências biológicas tenham superado o conceito de raça enquanto dado natural, suas marcas persistem na estrutura das relações sociais e atravessam de maneira decisiva os processos escolares. Como alerta Schucman (2010),

a raça como categoria social é um importante componente nas estruturas sociais, pois [...] embora a ideia de raça biológica não faça mais eco entre os

discursos científicos, a raça é uma categoria que diferencia, hierarquiza e subjuga diferentes grupos que são marcados fenotipicamente [...], tanto brancos como negros são cotidianamente racializados em um processo relacional (Schucman, 2010, p. 48).

Essa racialização não é mera herança do passado, mas instrumento ainda operante nas práticas escolares cotidianas, moldando olhares, expectativas e oportunidades.

A desnaturalização do conceito de raça é passo fundamental para uma educação antirracista de fato. Isso significa reconhecer que as classificações raciais não são decorrência de diferenças objetivas entre grupos humanos, mas construções sociais historicamente situadas. Como reforça Schucman (2010), o conceito de raça,

não se trata de um dado biológico, mas de 'construtos sociais', formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios (Schucman, 2010, p. 47).

O reconhecimento da eficácia social da raça exige que o ensino de História, particularmente, a trate como categoria de poder e não como elemento periférico da formação social brasileira. A eficácia da raça como ferramenta de hierarquização se deu, em grande parte, a partir da legitimação científica que ela recebeu ao longo dos séculos XIX e XX. Essa legitimação ainda reverbera no imaginário popular e sustenta discursos racistas mesmo atualmente. Como enfatiza Schucman (2010, p. 48),

a categoria de raça que opera no imaginário da população e produz discursos racistas é ainda a ideia de raça produzida pela ciência moderna nos séculos XIX e XX (Schucman, 2010, p. 48).

Esse dado nos obriga a reconhecer que o racismo não é um erro moral individual, mas um sistema ideológico sustentado por narrativas históricas, acadêmicas e escolares.

No campo das políticas curriculares, esse sistema se manifesta por meio da ausência ou marginalização de saberes e histórias não brancas. Uma proposta de revisão crítica do passado precisa, portanto, questionar a estrutura epistêmica que autoriza certos conhecimentos e invalida outros. Esse movimento vem sendo realizado por diversos coletivos que, como apontam Guimarães et al. (2020),

se apoiam na leitura de autores descoloniais, pós-coloniais, subalternos, fanonianos, afrocentrados, panafricanistas, feministas e queers, que vão

lastrear um novo discurso político e subsidiar exigências por mudanças epistemológicas na academia (Guimarães et al., 2020, p. 321).

Essas epistemologias, ao tensionarem o cânone e os critérios tradicionais de validação do conhecimento, criam brechas para uma reconstrução curricular mais plural, justa e representativa. Rever o passado, portanto, não se limita a revisar os conteúdos ensinados. Implica rever também os modos de ensinar, os sujeitos convocados a falar e os silêncios mantidos por conveniência ou estrutura. O racismo antirracista propõe exatamente essa reconceitualização radical da categoria de raça. Segundo Paixão e Carvano (2008),

o racismo [antirracista] reconhece que a realidade das raças é antes social, política e cultural, geradora de dinâmicas sociais correspondentes que produzem iniquidades de acordo aos portadores das distintas aparências ou marcas raciais (Paixão; Carvano, 2008, p. 31 - 32).

A escola não está fora desse processo, ao contrário, é uma das instituições centrais na reprodução dessas dinâmicas. Esse reconhecimento exige da escola um esforço ativo de reconstrução curricular e pedagógica. Não basta abordar conteúdos afro-brasileiros em datas comemorativas, ou inserir personalidades negras como exceções em um mar de referências brancas. O desafio é deslocar o olhar, reconstruir o passado a partir de outras centralidades e assumir que a história da população negra não começa nem termina com a escravidão. É nesse sentido que a educação antirracista se posiciona como um projeto de justiça histórica, de reparação simbólica e de emancipação subjetiva.

A escola que se propõe a atuar nesse horizonte precisa romper definitivamente com a concepção de uma história única, oficial e supostamente neutra, que tradicionalmente se impôs como narrativa nacional. Em seu lugar, deve reconhecer a pluralidade de vozes e memórias como princípio pedagógico fundamental, compreendendo que o ensino de História só ganha sentido quando valoriza experiências e resistências silenciadas. Isso implica revisitar a formação da nacionalidade brasileira não apenas a partir dos marcos oficiais, mas sobretudo a partir de Canudos, dos quilombos, dos terreiros e de tantas outras formas de insurgência popular. Esses acontecimentos foram marginalizados não pela ausência de relevância, mas exatamente porque carregavam um potencial de ameaça ao projeto hegemônico de nação. A seletividade da memória, nesse contexto, expressa o medo histórico das elites diante do protagonismo negro, indígena e popular, cuja

força política e cultural, quando reconhecida, desestabiliza as versões consagradas da história.

As aulas de História na escola pesquisada buscam assumir o compromisso de dar centralidade às múltiplas vozes que compõem o tecido social brasileiro. Essa postura pedagógica parte do reconhecimento de que a revisão crítica do passado não se faz apenas pela análise de grandes acontecimentos oficiais, mas também pela escuta atenta das experiências vividas, sobretudo das que foram historicamente silenciadas. Quando o estudante negro, indígena ou pertencente às camadas populares encontra no conteúdo escolar referências que dialogam com sua trajetória, ocorre um processo de legitimação e pertencimento que fortalece sua identidade e amplia sua consciência histórica. Em contrapartida, a ausência dessas narrativas transforma o ensino em um dispositivo de alienação, reforçando exclusões e apagamentos. A escola, nesse sentido, precisa atuar como espaço de resgate e afirmação, em que a memória da opressão não seja negada, mas ressignificada pela celebração das resistências. Para isso, é indispensável que figuras como Zumbi, Dandara, Luiza Mahin e Tereza de Benguela estejam presentes não de forma episódica, mas como pilares estruturantes de um currículo que reconhece a diversidade de sujeitos e a potência de suas lutas.

Além da escuta, é preciso produzir novas narrativas. Isso envolve, entre outras práticas, o uso de fontes orais, visuais, artísticas e comunitárias que ofereçam outras versões dos fatos históricos. A história não pode mais ser contada apenas pelos vencedores, tampouco por documentos oficiais que desconsideram os saberes populares. A reconstrução do passado exige o reconhecimento de outras formas de conhecimento, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2002), em sua defesa de uma ecologia dos saberes.

A inserção dessas perspectivas no currículo não pode ser episódica. Precisa estar presente na formação inicial e continuada de professores, nas avaliações institucionais e nos projetos políticos pedagógicos. A escola precisa assumir que é também lugar de disputa simbólica, e que a neutralidade diante do racismo é uma forma de colaboração com ele. É no cotidiano das aulas, nas escolhas dos materiais, na escuta dos estudantes e nas práticas avaliativas que o antirracismo se materializa ou fracassa.

A escola que se recusa a promover essa revisão crítica do passado continua a operar como espaço de exclusão. E essa exclusão não é apenas simbólica, ela é

também afetiva, epistemológica e existencial. A educação antirracista propõe, portanto, um deslocamento radical: deixar de olhar para o negro apenas como vítima ou objeto de estudo, e reconhecê-lo como produtor de história, de cultura e de humanidade. E isso só será possível quando a revisão do passado for encarada não como ameaça, mas como chance de reconstrução e verdade.

A centralidade da questão racial na formação da sociedade brasileira precisa ser ensinada como elemento constitutivo das estruturas de poder, e não como acidente histórico. Por isso, a ideia de que o racismo se resolve com a “inclusão” ou com a “diversidade” é absolutamente insuficiente. O que está em disputa é a própria forma de narrar o mundo. O ensino de História, nesse sentido, precisa deixar de ser um instrumento de consolidação da ordem para se tornar prática de ruptura. Essa ruptura passa, inevitavelmente, pela crítica ao epistemicídio praticado contra os saberes negros e indígenas, apagados dos currículos e desacreditados pela academia durante séculos (Santos, 2002).

Um dos maiores desafios é o enfrentamento da ideia de branquitude como medida universal. O ensino tradicional de História, ao centrar-se em protagonistas brancos e europeus, naturaliza essa perspectiva como a única possível. Com isso, invisibiliza não apenas os sujeitos racializados, mas também as formas de conhecimento e resistência que se desenvolveram fora do eixo eurocêntrico. A escola precisa, portanto, romper com a lógica que confunde branquitude com neutralidade, e reconhecer que essa posição é, também, historicamente construída e politicamente interessada (Ribeiro, 2019).

Essa revisão também deve atingir as metodologias de ensino. Não se trata de apenas mudar o conteúdo, mas de transformar o modo como o conteúdo é apresentado, debatido e apropriado pelos estudantes. As práticas pedagógicas precisam ser reorientadas por metodologias que valorizem o diálogo, a escuta ativa, a produção coletiva do saber e o vínculo afetivo entre professor e aluno. O racismo não é vencido por apostilas ou cronogramas, mas por projetos pedagógicos comprometidos com a verdade e com a vida. A escola que se propõe antirracista precisa cultivar práticas que humanizem a experiência escolar e desfaçam os traumas do não-pertencimento (Freire, 2015).

É nesse processo que o território ganha importância como espaço de articulação da memória histórica. Ensinar História a partir do chão que se pisa, das lutas locais, dos personagens que fazem parte da comunidade escolar, é uma forma

potente de revisar o passado e ancorar o conhecimento em experiências reais. A cidade de Parauapebas, por exemplo, com sua história marcada por conflitos fundiários, exploração mineral, migrações internas e exclusão social, oferece um campo fértil para a análise das continuidades do racismo em sua dimensão estrutural e territorial. Não se faz educação antirracista sem ouvir os territórios (Coelho; Coelho, 2013).

A Lei nº 10.639/2003, embora represente um avanço histórico, permanece fragilizada pela ausência de mecanismos eficazes de acompanhamento, de formação docente e de responsabilização institucional. A escola, muitas vezes, transforma a exigência legal em ação pontual, sem conexão com o projeto político-pedagógico. A revisão crítica do passado exige o fortalecimento dessa lei como ferramenta cotidiana de formação, e não como exigência burocrática ou como tema de novembro (Brasil, 2003).

É fundamental, portanto, que os docentes se reconheçam como agentes políticos nesse processo. Assumir a prática antirracista é também assumir o risco do conflito, da interrogação e do enfrentamento. Não se trata de impor verdades, mas de criar possibilidades. Possibilidades de ver, sentir e narrar o mundo desde outras vozes e experiências. O professor precisa estar preparado para ser interpelado, para reconhecer seus próprios limites e para aprender com os estudantes. A revisão crítica do passado não será feita sem a revisão crítica de si (Almeida, 2019).

Ao mesmo tempo, é preciso ter clareza de que a escola não transformará sozinha as estruturas do racismo. O que ela pode (e deve) fazer é se recusar a ser conivente. Ao abrir espaço para novas narrativas, ao valorizar epistemologias periféricas, ao escutar as dores e memórias dos estudantes, a escola se posiciona como um dos poucos espaços institucionais que ainda pode acolher a denúncia e a reinvenção. A memória coletiva precisa ser revista com coragem e com método. Não há educação crítica sem revisão do passado, assim como não há justiça sem memória (Nascimento, 2016).

Nesse percurso, é necessário também revisar os materiais didáticos. Os livros adotados pelas escolas, muitas vezes, reforçam estereótipos, apresentam versões romantizadas da escravidão e negligenciam a participação de sujeitos negros e indígenas na construção da sociedade brasileira. A seleção e análise crítica desses materiais deve fazer parte da rotina docente, considerando que o livro é uma das fontes mais consultadas e reverberadas em sala de aula. A produção de novos

materiais, que contemplem as múltiplas vozes da história, é uma demanda urgente da luta antirracista (Almeida, 2020).

O processo de revisão crítica do ensino de História também implica compreender a escola como espaço de cura simbólica e coletiva. Essa cura não se refere a um aspecto biomédico, mas à reparação das feridas históricas que se inscrevem nos corpos e nas trajetórias de estudantes negros e indígenas, frequentemente marcados pela exclusão, pelo silenciamento e pela violência simbólica que se reproduzem no cotidiano escolar. Reconhecer tais marcas significa nomear as opressões, desnaturalizar as hierarquias raciais e propor alternativas pedagógicas que promovam dignidade, pertencimento e valorização da diferença. Nesse sentido, a escuta não pode se restringir a um ritual burocrático ou a uma exigência protocolar; precisa ser sensível, honesta e transformadora, capaz de abrir espaço para narrativas até então interditadas. Uma escola antirracista se constrói, portanto, como lugar de acolhimento e reconstrução, onde a história não apenas revela a dor das opressões, mas também cura pela força das resistências e pela possibilidade de reinscrever identidades com legitimidade (Gonzalez, 2020).

Revisar criticamente o passado também é recusar o apagamento das mulheres negras. São elas que sustentaram as redes de cuidado, as práticas de resistência e a produção cultural das periferias brasileiras. Incluir suas histórias e seus saberes é fundamental para que o ensino de História não continue replicando o machismo epistêmico que associa poder à masculinidade branca. A interseccionalidade, como propõe Crenshaw, precisa ser um eixo articulador do currículo, pois as opressões não agem isoladamente, mas se sobrepõem em contextos complexos de exclusão (Crenshaw, 2002).

Ao final, a educação antirracista como revisão crítica do passado é um convite à escuta, ao reconhecimento e à coragem. Ela exige que se revejam certezas, que se desfaçam dogmas, que se escute o incômodo. Não se trata de modismo ou de correção política, mas de uma necessidade histórica, ética e pedagógica. O ensino de História, se quiser ser verdadeiramente emancipador, precisa romper com o pacto de silêncio que protege os privilégios e perpetua as ausências. Cada professor, cada escola, cada estudante tem o direito (e o dever) de transformar o passado em campo de justiça.

Revisar o passado é também garantir futuro. Um futuro onde as crianças negras não tenham vergonha de sua cor, onde os estudantes indígenas não precisem

esconder seus nomes, onde as histórias de luta não sejam tratadas como exceções, mas como parte da identidade nacional. A educação antirracista não se limita a uma abordagem didática. Ela é um projeto de país, uma aposta na dignidade humana e na potência da memória. É por meio dela que a escola pode deixar de ser um lugar de esquecimento e se tornar um espaço de pertencimento.

A proposta da revisão crítica do passado é, portanto, uma prática de memória, uma pedagogia de resistência e uma estratégia de cura. Ao ensinar os estudantes a nomear o racismo, a reconhecer os silêncios e a reconstruir as narrativas, a escola se posiciona como um espaço de reexistência. A História deixa de ser o lugar da omissão e se transforma em território de disputa, onde cada nome lembrado, cada luta reconhecida e cada voz escutada ajuda a reescrever o Brasil por outras mãos, outras peles e outras verdades.

A proposta principal desta dissertação consiste em analisar e desenvolver práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História, tomando a Guerra de Canudos como eixo histórico-didático para problematizar os processos de racialização, estigmatização cultural e legitimação da violência estatal na formação social brasileira. Fundamentada na perspectiva do racismo estrutural e na metodologia da pesquisa-ação, a investigação articula teoria e prática docente no contexto da escola pública, com o objetivo de promover a construção da consciência histórica crítica entre estudantes do Ensino Fundamental II. A proposta deste trabalho reside na elaboração e aplicação de um produto educacional (oficinas pedagógicas estruturadas e replicáveis) que demonstram a viabilidade de um ensino de História comprometido com a educação antirracista, o protagonismo discente e a formação cidadã, contribuindo para o fortalecimento da escola como espaço de reflexão crítica e transformação social.

2.2. Possibilidades Didáticas para o Ensino de História a partir de Canudos

O ensino de História no Brasil, quando vinculado ao episódio de Canudos, oferece uma oportunidade de deslocamento das abordagens tradicionais centradas em datas e personagens para o tratamento mais crítico das estruturas sociais que conformaram o país. A experiência de Canudos permite explorar o embate entre um projeto de modernização autoritário da República nascente e a persistência de

comunidades populares marginalizadas, configurando-se como um campo fértil para a discussão sobre cidadania, violência institucional e exclusão social (Cunha, 2017).

As possibilidades didáticas ampliam-se quando o professor recorre à análise do contexto em que Canudos foi interpretado como ameaça à ordem. As estratégias discursivas utilizadas pela imprensa da época, por exemplo, podem ser analisadas em sala como formas de construção do “outro perigoso”, o que se articula com mecanismos contemporâneos de estigmatização de populações periféricas. A leitura crítica de fontes selecionadas, promove o desenvolvimento da consciência histórica e o letramento político dos estudantes (Schwarcz, 1993).

Nesse processo, os alunos podem ser provocados a identificar os sujeitos históricos invisibilizados pelas narrativas oficiais. Em Canudos, a liderança de Antônio Conselheiro e a composição social do arraial desafiam as categorias lineares de progresso e civilização. Essas camadas sociais podem ser mobilizadas em aula para discutir os sentidos da resistência, da religiosidade popular e da negação do projeto republicano elitista, contribuindo para a revisão das versões monolíticas da história nacional (Ferreira, 2010).

Na escola pesquisada, ainda que haja esforços pontuais de inserção crítica de conteúdos, observa-se que a interdisciplinaridade entre História, Literatura e Sociologia nem sempre se consolida como prática estruturante. Em alguns momentos, temas como a Guerra de Canudos aparecem de forma isolada, sem a devida articulação que permitiria problematizar as desigualdades sociais e o racismo estrutural a partir desse episódio histórico. A ausência de conexões consistentes impede que os estudantes percebam como as populações racializadas foram e continuam sendo alvo das estruturas de exclusão do Estado. Quando tais articulações não acontecem, perde-se a potência de transformar o currículo em espaço de reflexão viva e transformadora. Nesse sentido, a escola ainda se encontra em processo de construção de práticas que possam realmente conectar passado e presente, de modo a promover uma educação histórica antirracista e emancipatória.

Os estudantes podem, por exemplo, realizar atividades comparativas entre as narrativas históricas sobre Canudos e as representações atuais de favelas e comunidades quilombolas, identificando continuidades e rupturas nos discursos e práticas de exclusão. Esse exercício possibilita compreender como, ao longo do tempo, a diferença foi sistematicamente racializada e criminalizada, revelando

permanências estruturais do racismo na sociedade brasileira (Venâncio; Takata, 2014).

A BNCC propõe o desenvolvimento do pensamento crítico como uma das competências gerais da Educação Básica, o que implica, entre outras coisas, o reconhecimento de que eventos históricos devem ser lidos a partir de múltiplas perspectivas. A Guerra de Canudos, quando abordada de forma crítica, contribui para essa formação, promovendo o diálogo entre o saber histórico escolar e as lutas por reconhecimento e justiça social (Brasil, 2018).

Incorporar a perspectiva antirracista na abordagem de Canudos é reconhecer que o conflito não se deu apenas por razões políticas ou religiosas, mas que também envolveu a tentativa do Estado de impor um projeto racial e civilizatório homogêneo. A composição social de Canudos, formada majoritariamente por sertanejos pobres, mestiços e negros libertos, permite articular o debate sobre a persistência de uma ordem racial excludente (Almeida, 2019).

Essa abordagem exige do docente a compreensão de que a História ensinada na escola não é neutra e que o conteúdo curricular pode reforçar ou combater estruturas discriminatórias. Ao trabalhar com Canudos sob uma ótica crítica, o professor desafia a lógica da omissão e do silenciamento, promovendo o reconhecimento de sujeitos e experiências historicamente subalternizadas (Munanga, 1999).

Na escola pesquisada, a temática da Guerra de Canudos foi abordada em um projeto interdisciplinar de História e Língua Portuguesa, realizado no segundo semestre letivo de 2023. A proposta nasceu a partir da inquietação dos professores sobre como trabalhar, em sala de aula, conteúdos que evidenciam os conflitos sociais e raciais no Brasil, de modo que os estudantes pudessem reconhecer a permanência dessas desigualdades na atualidade. Assim, o episódio de Canudos foi escolhido como eixo de estudo por permitir discutir a relação entre sertão e Estado, bem como a forma como populações marginalizadas foram historicamente tratadas (Freire, 2015).

Durante as aulas, os estudantes tiveram contato inicial com trechos adaptados da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, seguidos de leituras complementares de materiais didáticos e artigos selecionados. O objetivo era confrontar a visão eurocentrada e racializada do sertanejo, presente em Euclides, com interpretações mais recentes que apontam Canudos como expressão de resistência social e cultural.

A partir dessas discussões, foram organizados seminários em grupos, nos quais os alunos apresentaram reflexões sobre diferentes dimensões do conflito: a atuação do Exército, a vida cotidiana no arraial, o papel da religiosidade e as marcas do racismo estrutural (Santos, 2002).

A proposta didática incluiu ainda a produção de um mural temático no corredor principal da escola, com colagens, frases e desenhos elaborados pelos estudantes, representando o contraste entre a narrativa oficial e as vozes silenciadas de Canudos. Essa atividade, ao mobilizar recursos visuais e criativos, possibilitou que os discentes expressassem interpretações próprias sobre a guerra, indo além da reprodução de conteúdo. O trabalho coletivo do mural foi posteriormente apresentado à comunidade escolar em uma feira de conhecimentos, permitindo maior circulação e reconhecimento da produção discente (Mattos, 1998).

No âmbito desta pesquisa, essa experiência será analisada como prática pedagógica que articula memória histórica, crítica social e metodologias participativas. Interessa compreender de que maneira os professores elaboraram a proposta, quais materiais foram selecionados e como os estudantes reagiram às atividades. A análise buscará evidenciar em que medida o trabalho sobre Canudos contribuiu para o desenvolvimento de consciência histórica e para o fortalecimento de práticas de ensino antirracistas, entendendo o episódio não como evento distante, mas como narrativa viva, atualizada em contextos escolares (Nascimento, 2016; Ribeiro, 2019; Cunha, 2017).

A análise buscou evidenciar tal contribuição por meio de uma abordagem metodológica fundamentada na pesquisa-ação, articulando diagnóstico inicial, intervenção pedagógica planejada e avaliação qualitativa das aprendizagens produzidas. Em um primeiro momento, foram aplicados instrumentos diagnósticos escritos e realizados debates orientados a fim de identificar as concepções prévias dos estudantes acerca da Guerra de Canudos, constatando-se a predominância de leituras marcadas por categorias como “fanatismo”, “atraso” e “desordem”. A partir desse mapeamento, estruturaram-se oficinas pedagógicas sequenciadas que integraram leitura problematizada de fontes históricas, análise de trechos de Os Sertões, construção coletiva de linha do tempo sobre presença e resistência negra, produção textual argumentativa e momentos de reflexão metacognitiva.

O desenvolvimento da educação histórica foi observado na capacidade progressiva dos estudantes de relacionar o episódio de Canudos a processos

estruturais de exclusão racial e social, superando interpretações episódicas e moralizantes. A comparação entre as produções iniciais e finais revelou ampliação do repertório conceitual, maior articulação entre passado e presente e uso mais consistente de categorias analíticas como violência de Estado, racialização e marginalização social. Ademais, os relatos discentes evidenciaram deslocamentos interpretativos significativos, indicando que o estudo de Canudos passou a ser compreendido como narrativa histórica atravessada por disputas de poder e por construções simbólicas que ainda reverberam na contemporaneidade.

No que se refere ao fortalecimento de práticas de ensino antirracistas, a intervenção promoveu a centralidade da experiência histórica de populações pobres, negras e mestiças, rompendo com abordagens tradicionais que invisibilizam tais sujeitos. A mediação pedagógica privilegiou o protagonismo discente, a problematização crítica e o diálogo entre fontes, contribuindo para que o conteúdo histórico fosse apropriado como ferramenta de leitura do presente. Desse modo, a pesquisa demonstrou empiricamente que a abordagem de Canudos, quando fundamentada teoricamente e conduzida de forma reflexiva, pode atuar como eixo estruturante de uma prática docente comprometida com a formação cidadã e com a educação antirracista.

A resistência em Canudos pode ser comparada às formas de autodefesa e organização coletiva dos quilombos, destacando a dimensão política da luta pela terra, autonomia e liberdade (Reis; Gomes, 1996). Trabalhar com Canudos em sala também permite desestabilizar as ideias de atraso e modernidade atribuídas aos povos do sertão. Ao invés de reproduzir a narrativa de que o progresso era inevitável e desejável, o ensino pode explorar os sentidos de comunidade, solidariedade e religiosidade que sustentavam o arraial (Hall, 2006).

A valorização das culturas populares envolvidas em Canudos contribui para a desconstrução de hierarquias culturais que persistem na escola. O uso de músicas, cordéis e relatos orais pode aproximar os estudantes do contexto sertanejo e permitir que eles compreendam a diversidade das expressões culturais brasileiras (Casculo, 1988).

O estudo desse episódio histórico também favorece a reflexão sobre a violência institucional e sua legitimação social. A destruição de Canudos pelas forças republicanas revela a face autoritária do Estado e permite discutir como a repressão a movimentos sociais continua sendo prática recorrente no Brasil (Davis, 2016). As

experiências vividas pelos habitantes de Canudos podem ser tematizadas em atividades de escrita criativa, produção de diários fictícios ou cartas imaginárias, o que permite aos alunos experimentar formas de empatia histórica e desenvolver uma compreensão mais densa dos sujeitos envolvidos (Gonzalez, 2020). A análise dos discursos parlamentares da época, dos relatórios militares e das notícias veiculadas nos jornais pode ampliar o repertório dos estudantes e melhorar sua capacidade de leitura crítica das fontes. Tais documentos são ricos em pistas sobre os valores e as tensões sociais daquele período (Schucman, 2010).

A inserção de Canudos no currículo antirracista também demanda que o professor se perceba como sujeito político e agente de transformação. Isso implica assumir a intencionalidade das práticas pedagógicas e reconhecer os conflitos que atravessam o campo da educação, inclusive no interior da própria escola (Aguilar et al., 2015).

Por fim, é fundamental que a abordagem desse conteúdo esteja conectada à formação cidadã dos estudantes. Canudos pode ensinar sobre injustiça, resistência, exclusão e solidariedade. Pode mostrar que a História é feita por sujeitos concretos, em condições determinadas, e que o presente carrega marcas dessas disputas (Campos, 2017).

Se bem explorado, esse tema pode fortalecer a construção de uma consciência crítica que recuse as versões simplistas da história e valorize as experiências dos grupos populares como parte constitutiva da formação nacional. Ensinar Canudos, portanto, é ensinar sobre o Brasil, aquele que insiste em existir, apesar de todas as tentativas de apagamento (Barbosa, 2025).

O PRODUTO EDUCACIONAL: OFICINAS DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

A construção do produto educacional deste trabalho partiu de uma convicção madura: não basta discutir teoricamente o racismo estrutural e suas implicações no ambiente escolar, é necessário criar práticas concretas de enfrentamento e transformação. A proposta das Oficinas de História Antirracista com estudantes do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Néelson Mandela aparece, portanto, como um desdobramento pedagógico diretamente vinculado à pesquisa e às necessidades identificadas no chão da escola. Essa prática não se propõe a ser apenas um recurso didático, mas uma intervenção educativa crítica e articulada à realidade social dos sujeitos envolvidos (Freire, 2015).

A concepção das oficinas como produto educacional se ancora na compreensão de que a escola é espaço de reprodução, mas também de resistência. Como nos lembra Silvio Almeida (2019), o racismo não é uma manifestação episódica ou pessoal, mas sim um fenômeno estrutural, que atravessa instituições e relações. Assim, planejar ações educativas contra o racismo exige enfrentar as dimensões históricas, epistemológicas e afetivas do problema. As oficinas surgem, então, como espaços de elaboração coletiva, escuta ativa e reconstrução de sentidos sobre a história e a identidade.

A análise da matriz curricular do município de Parauapebas revela esforços que dialogam com uma perspectiva antirracista, sobretudo pela incorporação dos princípios estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. O documento menciona a valorização da diversidade cultural, o reconhecimento das identidades étnico-raciais e a necessidade de problematizar desigualdades históricas. Esses pontos evidenciam uma intencionalidade que se aproxima de uma prática antirracista, pois desloca o ensino da condição de mera transmissão de conteúdo para uma proposta de formação crítica, voltada ao enfrentamento do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Ainda que haja lacunas na efetivação, a presença de eixos que destacam a pluralidade cultural, o respeito às diferenças e a centralidade das histórias afro-brasileiras e indígenas no currículo fundamenta a conclusão de que a matriz do município se constrói sob bases antirracistas (Brasil, 2003).

As oficinas constituíram o produto educacional deste trabalho. Foram elaboradas com base na metodologia da pesquisa participante, na qual estudantes são sujeitos ativos do processo investigativo. As atividades incluíram: leitura e análise

de documentos, debates orais, produção de textos e desenhos, construção de mapas conceituais, comparação entre fontes primárias e livros didáticos. A partir dos debates e análises os estudantes produziram falas como: “Percebi que o governo tratou Canudos como inimigo porque era um povo pobre e diferente” (D. A. T), “os jornais chamavam eles de atrasados, mas isso é preconceito” (A. S. S), “Parece que algumas coisas continuam acontecendo hoje” (F. N), são relatos de alunos dos 8º e 9º ano que por motivos legais estão identificativos pelas iniciais. As oficinas desenvolveram: evidência – análise de documentos divergentes, narrativa – compreensão de versões conflitantes, empatia – entender sujeitos históricos em seu contexto, mudança/permanência – reconhecer continuidades do racismo, temporalidade – relacionar passado e presente.

Podemos aferir que nos caminhos cognitivos, os estudantes demonstraram avanços na capacidade de: identificar intencionalidade das fontes, comparar versões históricas, formular hipóteses, construir interpretações próprias.

Nesse sentido, os conteúdos selecionados para as oficinas foram definidos a partir de três eixos fundamentais: a crítica às narrativas hegemônicas da história, a valorização das memórias e culturas negras, e a promoção do diálogo entre o passado e as lutas contemporâneas por equidade racial. A proposta é tensionar o cânone historiográfico e permitir que os estudantes compreendam os mecanismos históricos da exclusão racial, ao mesmo tempo em que reconhecem experiências de resistência e protagonismo negro (Gonzalez, 2020).

As oficinas foram realizadas ao longo do segundo semestre de 2024, em encontros quinzenais com duração média de 90 minutos cada, conduzidas pelo professor de História da escola. Participaram turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, sendo os objetivos de cada oficina diretamente vinculados ao trabalho com conteúdos históricos previstos no currículo: discutir a presença da população negra na formação social brasileira, problematizar práticas de racismo e refletir sobre as contribuições culturais afro-brasileiras.

A metodologia seguiu os princípios da pedagogia do diálogo, inspirada em Paulo Freire (2015), buscando deslocar a centralidade do professor e construir, em roda de conversa e atividades coletivas, uma experiência de coautoria do conhecimento (Freire, 2015). Para isso, utilizaram-se diferentes materiais, como trechos de documentos históricos, imagens, músicas, poesias e produções jornalísticas, além de recursos artísticos que os próprios alunos elaboraram cartazes, poemas e dramatizações. Todos os encontros foram registrados em diário de campo, fotografias autorizadas e coleta das produções discentes, o que garante a preservação dos materiais produzidos e a possibilidade de análise posterior.

A primeira oficina teve como objetivo promover uma escuta ativa dos

estudantes sobre o que compreendem por racismo. Para isso, partiu-se de uma atividade disparadora com imagens históricas e contemporâneas que retratam diferentes formas de exclusão racial. Essa abordagem dialógica visou mapear percepções, afetos e silêncios, permitindo à mediação docente compreender os repertórios prévios e os limites de cada grupo (Caminhos da Reportagem, 2016).

As respostas evidenciaram compreensões diversas. Parte da turma associou o racismo apenas a ofensas diretas, como “xingar pela cor”. Outros ampliaram a noção para dimensões sociais e estruturais, como “falta de oportunidade”, “desigualdade” e “preconceito escondido”. Durante a roda de conversa, uma estudante (iniciais L. S., 9º ano) afirmou: “Às vezes a pessoa nem percebe que está sendo racista, mas fala algo que machuca e diminui.”

Um estudante (R. A., 8º ano) declarou: “Racismo não é só chamar de apelido. É quando a sociedade já espera menos da pessoa por causa da cor.” O painel coletivo construído ao final da oficina reuniu as seguintes palavras-chave mencionadas pelos alunos: Preconceito – Discriminação – Desigualdade – Exclusão – Escravidão – Dor – Resistência – Falta de oportunidade – Violência – Silenciamento – Cultura – Respeito – Justiça – Empatia – Representatividade – História – Consciência – Estrutural.

Esse conjunto de termos revelou não apenas percepções iniciais, mas também a potência reflexiva do grupo. A escuta permitiu compreender que o racismo é experiência vivida antes de ser conceito formalizado, orientando o planejamento das oficinas subsequentes.

Na segunda oficina, trabalhou-se a figura de Zumbi dos Palmares e a história dos quilombos. Utilizando trechos do livro “Liberdade por um fio” (Reis & Gomes, 1996), os estudantes refletiram sobre as formas de organização e resistência das populações negras. Foi possível desconstruir estereótipos historicamente perpetuados e promover a valorização da história negra como parte constituinte da história nacional. Ao mesmo tempo, os alunos foram convidados a realizar analogias com movimentos sociais contemporâneos. Destacou-se o quilombo como espaço político de resistência, e não como refúgio isolado.

A discussão foi ampliada para o caso de Canudos, liderado por Antônio Conselheiro, problematizando a violência do Estado republicano contra populações sertanejas, pobres e majoritariamente negras e mestiças.

Foram lidos e analisados trechos de Os Sertões, de Euclides da Cunha, como: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte.” “Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo.”

Esses excertos foram discutidos. Questionou-se: por que, mesmo reconhecendo a força do sertanejo, o autor reproduz categorias raciais e deterministas

comuns ao pensamento científico da época? Exemplos de textos comparativos produzidos pelos alunos M. C. (9º ano): “Palmares e Canudos mostram que quando o povo negro e pobre tenta viver do seu jeito, o Estado vê como ameaça. A história quase sempre conta o lado de quem venceu, mas a resistência também é história.” T. F. (8º ano): “Zumbi lutou contra a escravidão. Em Canudos, as pessoas lutaram contra o abandono. Nos dois casos, o governo respondeu com violência.” A. J. (9º ano): “Palmares e Canudos foram destruídos, mas provaram que existe outro jeito de organizar a sociedade, com mais solidariedade.”

A terceira oficina abordou a presença do racismo científico no Brasil e a invenção das hierarquias raciais, com base em excertos de “O espetáculo das raças” de Lília Schwarcz (1993). A atividade central consistiu na análise crítica de imagens e textos produzidos entre os séculos XIX e XX. Com isso, os estudantes problematizaram como a ciência também foi usada como instrumento de opressão e exclusão, e como esses discursos ainda reverberam em práticas institucionais (Schucman, 2010). Os estudantes analisaram imagens de medições cranianas e textos médicos que defendiam a inferioridade de negros e indígenas.

Percepções dos alunos E. S. (9º ano): “Eu achava que racismo era só opinião. Agora vejo que foi ensinado como se fosse ciência.” P. H. (8º ano): “É assustador pensar que médicos e cientistas falavam isso como verdade.” J. C. (9º ano): “Se a ciência ajudou a criar o racismo, hoje o conhecimento pode ajudar a desconstruir”. Na quarta oficina, a proposta foi abordar o racismo estrutural no cotidiano escolar. Utilizando excertos do documentário “Racismo na escola” (TV Brasil, 2016) e do texto de Silvio Almeida (2020), os alunos puderam refletir sobre as formas sutis e explícitas de discriminação que vivenciam ou testemunham. Os relatos coletivos foram transformados em cartazes, textos e esquetes dramatizadas, revelando a potência pedagógica da expressão artística como instrumento de denúncia e reconstrução (Almeida, 2020). Os alunos produziram textos autorais. Exemplos: L. P. (9º ano): “Na escola dizem que todos são iguais, mas nem todos são tratados iguais. Quando alguém faz piada com cabelo crespo, parece brincadeira, mas dói.” R. S. (8º ano): “Já ouvi professor falar que tal aluno não vai longe. Geralmente era aluno negro. Isso também é racismo.” C. M. (9º ano): “O racismo não começa na escola, mas a escola pode escolher não continuar com ele.”

Na quinta oficina, enfocou-se a presença negra na cultura brasileira por meio da música, literatura e religiosidade. Foram trabalhadas letras de músicas de compositores negros, trechos de obras de autores como Carolina Maria de Jesus e poemas de Conceição Evaristo. A atividade teve como meta romper com as narrativas folclóricas e exóticas sobre a cultura negra, apresentando-a como produção estética e política (Ribeiro, 2019).

A cultura negra: estética, política e lugar de fala tiveram relevância para a produção das atividades propostas e do direcionamento e organização de um debate sobre educação antirracista. Foram produzidos trechos como: “Eu classifico São Paulo assim: o Palácio é a sala de visita; a Prefeitura é a sala de jantar; e a favela é o quintal onde jogam os lixos.” A leitura provocou forte impacto emocional e reflexivo.

Também foram analisados poemas de Conceição Evaristo, como em *Vozes-Mulheres*:

“A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio.” E discutido o conceito de “escrevivência”. A reflexão dialogou com Djamila Ribeiro (2019), especialmente a ideia de que: “Lugar de fala não é sobre calar o outro, mas sobre reconhecer de onde cada um fala e quais experiências estruturam essa fala.” Textos autorais dos alunos K. N. (9º ano): “Ler Carolina é perceber que a favela tem voz e pensamento. Não é só carência, é também consciência.” M. A. (8º ano): “Conceição Evaristo escreve como se a dor virasse memória viva. Isso faz a gente entender que a história continua.” B. R. (9º ano): “Lugar de fala é entender que quem sofre racismo sabe explicar melhor como ele acontece”.

A culminância ocorreu com poemas autorais e playlists comentadas que relacionavam identidade, resistência e pertencimento. A sistematização das oficinas foi realizada a partir de registros escritos, fotográficos e reflexivos.

A construção das oficinas foi realizada em diálogo com o corpo docente da escola parceira e com a coordenação pedagógica. Esse envolvimento coletivo garantiu que as propostas estivessem afinadas com o projeto político-pedagógico da instituição, bem como com as especificidades do público atendido. O protagonismo dos professores na concepção e avaliação das oficinas reforça o compromisso ético da pesquisa com a escuta dos sujeitos envolvidos (Aguiar et al., 2015).

As oficinas também foram pensadas como estratégia de formação docente em serviço. Ao vivenciarem as práticas com os estudantes, os professores foram convidados a refletir sobre sua atuação e sobre as possibilidades de reconfigurar o ensino de História sob uma perspectiva antirracista. A experiência revelou o quanto o professor precisa de apoio institucional, formação continuada e espaços de troca para reconstruir suas práticas (Coelho; Coelho, 2013).

O envolvimento dos estudantes nas oficinas foi expressivo. Em diferentes momentos, manifestaram interesse, emoção, indignação e desejo de saber mais. Relatos espontâneos revelaram o quanto a experiência foi significativa para repensarem suas próprias vivências e as relações em sala de aula. Essa resposta positiva indica que a abordagem antirracista, quando bem conduzida, é mobilizadora e fecunda.

A realização das oficinas também enfrentou desafios. A falta de tempo na grade

curricular, a resistência de alguns profissionais e a limitação de recursos materiais exigiram adaptações constantes. Contudo, essas dificuldades não inviabilizaram o processo. Ao contrário, fortaleceram a necessidade de construir coletivamente estratégias possíveis, mesmo diante de contextos adversos (Alves de Sousa, 2022).

O silêncio, nesse caso, também foi interpretado como dado significativo. Como lembra Mattos (1998), há cores no silêncio que dizem muito sobre as marcas da exclusão histórica. Por isso, as oficinas também buscaram criar um ambiente seguro de acolhimento e escuta.

As oficinas não buscaram “ensinar o que é racismo” como se esse saber estivesse pronto, mas estimular os estudantes a compreenderem as estruturas que produzem desigualdade e a pensarem formas coletivas de enfrentamento. Esse tipo de aprendizagem é mais processual do que conteudista, mais formativo do que informativo (Freire, 2015).

O impacto das oficinas no cotidiano escolar não pode ser mensurado apenas por avaliações tradicionais. Ele se expressa nos diálogos entre pares, nas mudanças de postura, nos silêncios interrompidos. O que se espera é que, ao mobilizar afetos, memórias e saberes, o processo educativo torne-se um campo de possibilidade para novas formas de convivência (Hall, 2006).

A prática das oficinas de História Antirracista, como produto educacional, se mostra relevante não apenas como estratégia pedagógica pontual, mas como contribuição ao debate sobre o papel social da escola na promoção da justiça racial. Ela articula teoria e prática, escuta e ação, política e pedagogia.

Apresentação da Escola e da Turma Participante

A escola em que as oficinas foram realizadas está localizada na zona urbana do município de Parauapebas, no sudeste do Pará, região conhecida por seus fortes contrastes sociais e por um histórico de expansão urbana associado à mineração. Trata-se de uma instituição pública municipal de ensino fundamental, que atende majoritariamente estudantes oriundos de bairros periféricos, onde se concentram populações negras, indígenas e migrantes nordestinos. A estrutura da escola reflete as condições desiguais da educação pública brasileira, com limitações físicas e pedagógicas que desafiam cotidianamente os profissionais que ali atuam. No entanto, é também nesse espaço que se constroem possibilidades de resistência e invenção, principalmente quando docentes e discentes se reconhecem mutuamente como sujeitos da história (Almeida, 2020).

A escola participante do projeto possuía cerca de 3.000 alunos, à época da pesquisa distribuídos nos turnos da manhã e da tarde, e conta com um corpo docente

comprometido com a formação crítica dos estudantes, embora enfrente os limites estruturais impostos pela ausência de políticas públicas continuadas voltadas à valorização da diversidade e ao combate ao racismo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nelson Mandela, durante essa pesquisa foi desmembrada e atualmente possui cerca de 1.700 alunos. A equipe pedagógica da escola demonstrou abertura ao desenvolvimento do produto educacional, reconhecendo a urgência de iniciativas que deem concretude à Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003). Tal reconhecimento se revelou decisivo para a implementação das oficinas, pois criou um ambiente de acolhimento e colaboração que favoreceu a escuta e a participação ativa da comunidade escolar.

As turmas escolhidas para o desenvolvimento das oficinas foram compostas por estudantes do 8º e do 9º ano do ensino fundamental II, com idades entre 13 e 15 anos. Trata-se de turmas heterogêneas, tanto do ponto de vista das aprendizagens quanto das trajetórias sociais e culturais. A diversidade étnico-racial dos estudantes foi um fator decisivo para a escolha da turma, pois permitiu que os debates propostos pelas oficinas encontrassem ressonância direta nas experiências dos participantes. Observou-se, durante o período de aproximação com as turmas, a presença de práticas discriminatórias veladas, bem como a naturalização de estereótipos raciais em algumas falas e comportamentos, o que evidenciou a importância de um trabalho sistemático e crítico sobre as relações raciais no ambiente escolar (Schucman, 2010).

A seleção das turmas considerou ainda aspectos relacionados à maturidade dos estudantes para discutir temas complexos como racismo estrutural, identidade racial, ancestralidade e apagamento histórico. Embora tais temas possam ser introduzidos em diferentes faixas etárias, a escolha por uma turma do 8º ano e uma do 9º ano visou garantir maior efetividade nas análises, permitindo uma abordagem reflexiva e interativa nas oficinas.

A proposta metodológica previu atividades dialogadas, rodas de conversa, análise de fontes históricas e criação de materiais didáticos pelos próprios alunos, o que exigia certo domínio da linguagem escrita e oral e disposição para o trabalho coletivo (Ribeiro, 2019).

Durante os encontros com as duas turmas uma do 8º ano e outra do 9º ano, foi possível perceber um misto de curiosidade e resistência diante dos temas abordados. Muitos estudantes nunca haviam participado de atividades que tratassem diretamente das questões raciais sob uma perspectiva crítica, o que revelava a ausência de tais conteúdos no currículo real da escola. Ainda que a BNCC aponte, em suas competências gerais, a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos (Brasil, 2018), a ausência de práticas pedagógicas efetivas para a superação do racismo revela o abismo entre o texto da lei e a prática cotidiana. Nesse sentido, as

oficinas representaram uma ruptura com a lógica do silêncio e da neutralidade, permitindo que os estudantes se vissem como agentes de transformação social.

A participação ativa do professor regente de História foi fundamental para garantir a continuidade do trabalho para além das oficinas, incorporando as discussões ao planejamento das aulas e promovendo a articulação com os demais componentes curriculares. Essa parceria ampliou o alcance da proposta e demonstrou a importância da formação continuada dos docentes para o enfrentamento do racismo na escola, conforme defendido por Aguiar et al., (2015), que apontam a necessidade de práticas formativas que articulem teoria e experiência.

A escola, enquanto espaço de disputa simbólica e política, mostrou-se fértil para a implementação de práticas antirracistas que dialoguem com a realidade dos sujeitos ali presentes. A experiência vivida com a turma participante revelou que os estudantes possuem repertórios culturais ricos e potentes, muitas vezes desconsiderados pelas práticas pedagógicas convencionais. Ao valorizar as vozes dos alunos, o produto educacional rompeu com a lógica do ensino bancário criticada por Paulo Freire, substituindo a transmissão de conteúdos por um processo de construção coletiva do conhecimento (Freire, 2015).

Ainda que os desafios tenham sido muitos, a experiência realizada nesta escola apontou caminhos possíveis para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a justiça racial e a dignidade humana. O envolvimento da comunidade escolar foi um fator decisivo para o sucesso do projeto, pois mostrou que, mesmo em contextos adversos, é possível construir experiências pedagógicas transformadoras quando há disposição política e sensibilidade ética dos educadores. Como aponta Davis (2016), a luta contra o racismo exige a participação de todos os sujeitos sociais, e a escola pode ser um espaço privilegiado para essa mobilização.

A apresentação da escola e da turma participante não se encerra em uma descrição técnica ou burocrática. Ao contrário, ela constitui um marco metodológico que revela as condições concretas em que o produto educacional foi concebido e aplicado. Compreender esse contexto é essencial para a análise dos resultados obtidos, bem como para a possibilidade de replicação da proposta em outros espaços escolares. A territorialidade, a diversidade dos sujeitos e as especificidades da rede pública de ensino configuram elementos centrais para o entendimento da experiência aqui narrada (Guimarães et al., 2020).

As oficinas antirracistas desenvolvidas nesta dissertação foram concebidas como práticas pedagógicas críticas, fundamentadas na perspectiva da educação problematizadora, que compreende o ensino de História como espaço de formação

ética, política e social. Inspiradas na pedagogia dialógica de Paulo Freire, as oficinas buscaram promover a leitura crítica da realidade, estimulando os estudantes a reconhecer o racismo como fenômeno histórico, estrutural e socialmente construído. Nesse sentido, a proposta metodológica articulou análise de fontes históricas, debates orientados, produção textual e reflexão sobre identidade e pertencimento, deslocando o ensino de uma abordagem meramente conteudista para uma prática formativa e emancipatória. A concepção adotada também dialoga com a obrigatoriedade estabelecida pela Lei 10.639/2003, compreendendo a educação antirracista não como evento pontual ou comemorativo, mas como eixo estruturante do currículo de História. Do ponto de vista teórico, as oficinas fundamentam-se nas contribuições de Nilma Lino Gomes, ao compreender a educação antirracista como prática de reconhecimento, valorização da identidade negra e enfrentamento das desigualdades raciais no espaço escolar. Assim, as oficinas configuram-se como Produto Educacional comprometido com a formação de sujeitos históricos capazes de problematizar narrativas hegemônicas, reconhecer o protagonismo negro na História do Brasil e atuar de forma ética no combate às práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

O presente estudo, desenvolvido na Escola Municipal Néelson Mandela, teve como objetivo analisar os impactos das oficinas pedagógicas antirracistas no ensino de História, concebidas como Produto Educacional desta dissertação. A investigação buscou compreender em que medida a proposta contribuiu para a ampliação da consciência histórica, para o fortalecimento da identidade e para a problematização do racismo no ambiente escolar, tomando como referência a implementação de práticas alinhadas à Lei 10.639/2003 e aos princípios da educação antirracista.

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário estruturado, aplicado a duas turmas do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos) totalizando 80 estudantes. O instrumento contemplou questões objetivas e discursivas, organizadas em eixos temáticos que abordaram: percepções sobre racismo no cotidiano escolar; avaliação das aulas de História; análise das oficinas pedagógicas; e reflexões sobre identidade, pertencimento e consciência histórica. A combinação entre dados quantitativos e qualitativos permitiu uma análise mais abrangente dos efeitos da intervenção pedagógica.

A apresentação dos resultados está estruturada de modo a evidenciar tanto os percentuais obtidos quanto as interpretações pedagógicas decorrentes das respostas

dos estudantes. Os dados quantitativos possibilitam mensurar o alcance formativo das oficinas, enquanto os depoimentos e comentários revelam dimensões subjetivas e experienciadas do processo educativo. Tal articulação metodológica dialoga com a perspectiva da educação crítica defendida por Paulo Freire, ao reconhecer que a transformação do conhecimento histórico implica também transformação da consciência.

Assim, a análise dos resultados não se limita à verificação estatística das respostas, mas busca compreender o impacto do Produto Educacional na dinâmica escolar, considerando mudanças de percepção, ampliação do diálogo sobre diversidade racial e fortalecimento do protagonismo estudantil no enfrentamento de práticas discriminatórias. A seção que se segue apresenta, de forma sistematizada, os dados obtidos e sua interpretação à luz do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

Em novembro de 2024 foi aplicado um questionário aos participantes das duas turmas para fomentar e analisar a presente pesquisa.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Néelson Mandela

Disciplina História

Professor: Sandro Vilhena

Município de Parauapebas – PA

Questionário

Tema: Educação Antirracista no Ensino de História

Este questionário tem como objetivo analisar as percepções dos participantes sobre o ensino de História, as relações étnico-raciais e o Produto Educacional desenvolvido na pesquisa do autor.

As respostas são anônimas e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

SEÇÃO I – Identificação do(a) Participante

1 - Você é:

() Estudante

() Professor(a)

() Gestor(a)

() Outro: _____

2 - Sexo:

() Feminino

() Masculino

() Prefiro não responder

3- Faixa etária:

() 13 anos

() 14 anos

() 15 Anos

4- Raça/Cor (autodeclaração):

() Branca

() Preta

() Parda

() Amarela

() Indígena

() Prefiro não responder

5- Você conhece a Lei nº 10.639/2003 (que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana)?

() Sim

() Não

() Já ouvi falar, mas não conheço em detalhes

SEÇÃO II – Racismo e Cotidiano Escolar

6- Você já presenciou situações de racismo no ambiente escolar? () Sim () Não () Não sei dizer

7- Caso tenha presenciado, descreva brevemente a situação:

.....
.....
.....

8- Você já vivenciou pessoalmente alguma forma de discriminação racial na escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

9- Como você avalia a forma como a escola enfrenta situações de racismo?

- ☐ Adequada e eficaz
- ☐ Parcialmente adequada
- ☐ Insuficiente
- ☐ Não sei avaliar

Justifique sua resposta:

SEÇÃO III – Ensino de História e Relações Étnico-Raciais (Capítulo I e II)

10- Com que frequência as aulas de História abordam:

História da África

Cultura afro-brasileira

Quilombos e resistências negras

Protagonismo negro na sociedade brasileira

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

11- A abordagem desses conteúdos nas aulas de História é:

- ☐ Crítica e aprofundada
- ☐ Parcialmente aprofundada
- ☐ Superficial
- ☐ Restrita a datas comemorativas
- ☐ Não sei avaliar

12- Você se sente representado(a) nos conteúdos trabalhados nas aulas de História?

- ☐ Sim

- () Não
- () Em parte

Explique:

13- Na sua opinião, o ensino de História contribui para:

- () Combater o racismo
- () Promover o respeito à diversidade
- () Desenvolver consciência histórica
- () Pouco contribui
- () Não contribui

SEÇÃO IV – Avaliação do Produto Educacional (Capítulo III)

(Oficinas Pedagógicas de História com foco em Educação Antirracista)

14. Você participou das oficinas pedagógicas desenvolvidas no projeto?

- () Sim
- () Não

15. Caso tenha participado, avalie os seguintes aspectos:

a) Clareza dos conteúdos trabalhados:

- () Excelente
- () Boa
- () Regular
- () Insuficiente

b) Metodologia utilizada (debates, análise de imagens, textos, dinâmicas, etc.):

- () Muito adequada
- () Adequada
- () Parcialmente adequada
- () Inadequada

c) Relevância do tema para sua formação:

- () Muito relevante
- () Relevante

☐ Pouco relevante

☐ Irrelevante

16- Quais atividades do Produto Educacional foram mais significativas para você?

(Ex.: análise de documentos históricos, debate sobre identidade, estudo de personalidades negras, produção textual, etc.)

.....

.....

.....

17- As oficinas ampliaram sua compreensão sobre:

Racismo estrutural, Identidade negra, Resistência e protagonismo negro e História da África

☐ Sim, ampliaram significativamente

☐ Ampliaram parcialmente

☐ Não ampliaram

☐ Não sei avaliar

18- Após participar das oficinas, você se sente mais preparado(a) para:

☐ Identificar situações de racismo

☐ Dialogar sobre diversidade racial

☐ Valorizar a cultura afro-brasileira

☐ Refletir criticamente sobre a História

☐ Sim

☐ Não

☐ Em parte

19- O Produto Educacional contribuiu para transformar sua visão sobre a História do Brasil?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

Explique:

.....
.....
.....

SEÇÃO V – Consciência Histórica, Identidade e Pertencimento

20- Após as oficinas, você passou a valorizar mais elementos da sua identidade (cor, cultura, ancestralidade, família, território)?

- () Sim
() Não
() Em parte

Explique:

21- Você considera que práticas pedagógicas como essas devem ocorrer:

- () Durante todo o ano letivo
() Em projetos semestrais
() Apenas em datas específicas
() Não considero necessário

Justifique:

.....
.....
.....

SEÇÃO VI – Avaliação Institucional e Sugestões

22- A Escola Néelson Mandela desenvolve ações suficientes voltadas à educação antirracista?

- () Sim
() Não
() Em parte

23- Que melhorias poderiam ser implementadas na escola para fortalecer a educação antirracista no ensino de História?

.....
.....
.....

24- Deixe sugestões, críticas ou comentários sobre as oficinas e sobre a pesquisa:

.....

.....

.....

Resultado da Pesquisa

Escola Municipal Néelson Mandela

Turmas: 8º ano (40 alunos) e 9º ano (40 alunos)

Total de participantes: 80 estudantes

1. Participação nas Oficinas:

8º ano: 95% de participação

9º ano: 97,5% de participação

A alta adesão demonstra engajamento dos estudantes com a proposta do Produto Educacional, indicando interesse pelo tema e abertura para o debate sobre relações étnico-raciais no ensino de História.

2. Ampliação da Compreensão sobre Racismo

8º Ano

75% afirmaram que ampliaram significativamente a compreensão

20% disseram que ampliaram parcialmente

5% afirmaram que não houve ampliação

9º Ano

80% afirmaram ampliação significativa

15% ampliação parcial

5% não perceberam mudança

Análise

Observa-se que mais de 75% dos estudantes em ambas as turmas reconheceram impacto direto na compreensão sobre racismo estrutural e identidade negra. O 9º ano apresentou leve avanço percentual, possivelmente relacionado à maior maturidade cognitiva e repertório histórico acumulado.

3. Preparação para Dialogar sobre Diversidade

8º Ano

72,5% sentem-se mais preparados

22,5% parcialmente preparados

5% não se sentem preparados

9º Ano

77,5% sentem-se mais preparados

17,5% parcialmente

5% não

Análise

Os dados indicam fortalecimento da consciência crítica e ampliação da capacidade argumentativa dos estudantes, aspecto fundamental para a consolidação da educação antirracista como prática cotidiana e não apenas temática pontual.

4. Mudança na Compreensão da História do Brasil

8º Ano

70% afirmaram mudança significativa

25% mudança parcial

5% não perceberam mudança

9º Ano

75% mudança significativa

20% parcial

5% não

Análise

Os resultados demonstram que o Produto Educacional contribuiu para deslocar a visão tradicional da História centrada em narrativas eurocêtricas, ampliando a percepção sobre protagonismo negro e resistências históricas.

Comentários Qualitativos dos Estudantes

8º Ano

A.S.: “Eu não sabia que a África tinha tanta história antes da escravidão.” M.L.: “Aprendi que racismo não é só xingar, é também excluir.” J.P.: “Gostei porque a aula foi diferente, a gente pôde falar.”

9º Ano

R.C.: “Percebi que a História do Brasil não conta tudo sobre o povo negro.” T.S.: “Agora eu entendo melhor o que é racismo estrutural.” L.F.: “Depois das oficinas eu comecei a prestar atenção nas piadas na escola.”

Impacto no ambiente escolar a partir da aplicação do Produto Educacional, observou-se:

1. Mudanças comportamentais redução de comentários preconceituosos em sala (relato docente), e maior intervenção dos próprios estudantes diante de falas discriminatórias.
2. Ampliação do diálogo estudantes passaram a trazer temas raciais para debates espontaneamente, solicitação de continuidade do projeto ao longo do ano letivo.

3. Fortalecimento do pertencimento estudantes negros relataram maior identificação com os conteúdos, valorização da identidade, da ancestralidade e da cultura afro-brasileira.
4. Impacto pedagógico maior participação nas aulas de História, produções textuais com argumentação mais crítica, uso de conceitos como “racismo estrutural”, “protagonismo negro” e “memória histórica”.

Os dados quantitativos e qualitativos evidenciam que o Produto Educacional aplicado na Escola Municipal Néelson Mandela produziu impacto pedagógico significativo, tanto no campo cognitivo quanto no socioemocional. A maioria expressiva dos estudantes indicou ampliação da consciência histórica e maior preparo para dialogar sobre diversidade racial, confirmando a eficácia metodológica das oficinas no enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

3.1. Planejamento das Oficinas e Seleção das Fontes

Inicialmente, definiu-se que as oficinas teriam duração total de cinco encontros, cada um com aproximadamente 90 minutos de duração. Essa estrutura foi pensada para que os temas fossem melhorados sem comprometer a carga horária regular da disciplina de História. A proposta foi validada junto à coordenação pedagógica da escola e contou com o apoio do professor regente, que participou ativamente de todo o processo. O cronograma foi organizado de modo progressivo, partindo de uma problematização inicial sobre o que os alunos entendem por História e racismo, até chegar ao debate sobre resistências negras e protagonismos invisibilizados nos livros didáticos (Coelho; Coelho, 2013).

O Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa — constituído por oficinas pedagógicas antirracistas no ensino de História — fundamenta-se em referenciais teóricos, normativos e didático-metodológicos que orientaram tanto sua concepção quanto sua aplicação na Escola Municipal Néelson Mandela. No plano teórico, a proposta dialoga com a pedagogia crítica de Paulo Freire, especialmente no que se refere à educação como prática de liberdade, à problematização da realidade e à centralidade do diálogo como instrumento de formação da consciência crítica. As oficinas foram estruturadas com base nessa perspectiva, privilegiando a escuta ativa, a análise coletiva de fontes históricas e a construção compartilhada do conhecimento.

No campo das relações étnico-raciais, o Produto Educacional apoia-se nas contribuições de Nilma Lino Gomes, compreendendo a educação antirracista como prática de reconhecimento, valorização da identidade negra e enfrentamento das desigualdades no espaço escolar. Essa perspectiva orientou a seleção de conteúdos, a escolha de temáticas relacionadas ao protagonismo negro e a problematização do racismo estrutural. Além disso, a noção de consciência histórica proposta por Jörn Rüsen fundamentou a intenção pedagógica de promover a ressignificação do passado, permitindo aos estudantes estabelecer relações entre experiências históricas de opressão, resistência e as dinâmicas sociais contemporâneas.

No âmbito normativo, o Produto Educacional está alinhado à Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e à Base Nacional Comum Curricular, especialmente nas competências gerais que tratam da valorização da diversidade cultural, do respeito aos direitos humanos e do desenvolvimento do pensamento crítico. Esses documentos não foram utilizados apenas como referência legal, mas como parâmetros estruturantes para definição dos objetivos de aprendizagem, competências históricas e estratégias avaliativas das oficinas.

As fontes históricas mobilizadas nas atividades incluíram textos historiográficos, documentos legais, imagens, trechos literários, produções acadêmicas e relatos históricos sobre resistência negra, todos trabalhados por meio de análise orientada, debates, produção textual e atividades reflexivas. A operacionalização dessas fontes seguiu metodologia ativa, priorizando interpretação, comparação e contextualização histórica, com o objetivo de desenvolver nos estudantes habilidades de análise crítica e consciência histórica. Dessa forma, o Capítulo III demonstra que o Produto Educacional não se limita a uma sequência didática, mas constitui intervenção pedagógica fundamentada teoricamente, alinhada à legislação educacional e comprometida com a transformação das práticas de ensino de História em perspectiva antirracista.

Nesta pesquisa apontamos como fontes as imagens e produções dos alunos e alunas, além Plano de Ensino, PPP (Projeto Político Pedagógico), BNCC (Base Nacional Comum Curricular) Documento Curricular do Município, Fotografias e Ações Pedagógicas.

Figura – 13 a 16

4º BIM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES ESPECÍFICAS	SUGESTÕES PEDAGÓGICAS
- Atuação de mercenários e empresas de gentílicas expeditionárias. - Racismo estrutural e ações afirmativas no Brasil, especialmente na África e na Ásia: justificativas e consequências. - Teorias raciais do século XIX e seus impactos na colonização. OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS: - Compreender a permanência do desigualdades raciais a partir da escravidão. - Refletir sobre a importância das ações afirmativas no combate ao racismo estrutural. - Analisar o Imperialismo europeu e seus impactos nas populações africanas e asiáticas. - Discutir as ideologias raciais e o papel do determinismo no racismo científico do século XIX.		EF08HI20 – Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com as legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. EF08HI21 – Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	SUGESTÕES METODOLÓGICAS: - Exibição e análise crítica de vídeos/documentários (ex: "Atlântico Negro", "Caminhos da Reportagem – Ações Afirmativas"). - Análise de gráficos e dados sobre desigualdade racial no Brasil. - Leitura de trechos de autores como Florestan Fernandes e Clóvis Moura. - Produção de cartazes e textos argumentativos. SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO: - Elaboração de um texto dissertativo argumentativo sobre racismo estrutural e ações afirmativas. - Interpretação de gráfico com análise crítica. - Autoavaliação e avaliação por pares de apresentações em grupo. - Participação em debates, considerando capacidade de argumentação e escuta. SUGESTÕES DE ATIVIDADES Gráfico da Desigualdade: leitura e interpretação de gráficos sobre renda, escolaridade e cor/raça. Carta do Futuro: escrita de uma carta imaginária sobre o Brasil sem racismo. Painel: África e Ásia sob domínio europeu – grupos apresentam casos como o Congo Belga, Índia, ou África do Sul. Debate Regrado: "As ações afirmativas são necessárias no Brasil atual?"

Horário de atendimento ao público: Das 8h às 18h
 Endereço: Rua B, 486 – Cidade Nova – Parauapebas/PA
 Telefone: (94) 3346-8201 / 3346-8202 / 3346-8203 – Ramal 219
 E-mail: gabinetedosemed.parauapebas.pa.gov.br

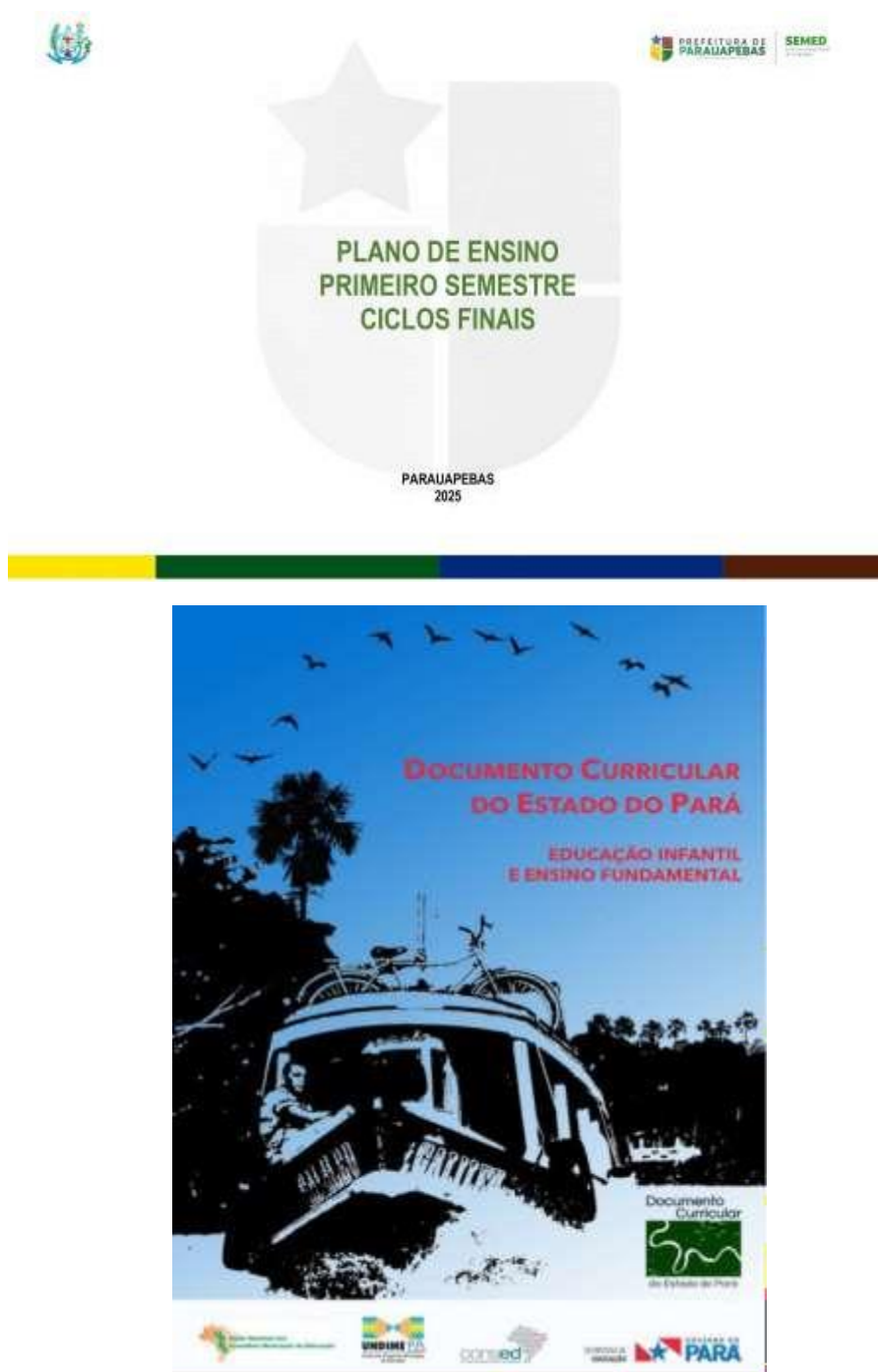


MUNICÍPIO DE PARAUAPEBAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
 NELSON MANDELA



POR UMA ESCOLA DE QUALIDADE

PARAUAPEBAS / PA
 2023



Fontes: 13, 14, 15 e 16 imagens reproduzidas pelo autor da pesquisa, referentes ao conteúdo programático de História da SEMED Parauapebas, Projeto Político Pedagógico EMEF Nélon Mandela e Documento Curricular do Estado do Pará.

Para garantir uma abordagem crítica e antirracista da História, a seleção das fontes foi um dos pontos centrais do planejamento. Foram priorizadas fontes plurais, que possibilitassem o exercício da leitura da realidade, da escuta ativa e do reconhecimento das vozes historicamente silenciadas. Utilizaram-se documentos históricos, imagens, reportagens, músicas, trechos de literatura afro-brasileira, excertos de textos acadêmicos acessíveis e registros audiovisuais. Essas fontes foram selecionadas com o propósito de provocar o olhar investigativo dos estudantes

e permitir diferentes formas de expressão e interpretação, respeitando os múltiplos letramentos presentes na turma (Ribeiro, 2019).

Entre as fontes utilizadas, destacam-se trechos da obra “Os Sertões”, de Euclides da Cunha (2017), acompanhados de reflexões críticas sobre o modo como o autor retratou Canudos e seus habitantes. Esses fragmentos foram contrapostos a registros de autores e estudiosos contemporâneos que propõem releituras de Canudos a partir de uma perspectiva decolonial, como forma de tensionar a versão oficial da história e introduzir o conceito de disputas de narrativas. A proposta permitiu explorar os limites e alcances da historiografia tradicional, convidando os estudantes a refletirem sobre os efeitos da racialização dos sertanejos na construção da memória nacional (Nascimento, 2016).

Além disso, foram selecionadas imagens e trechos de vídeos sobre quilombos contemporâneos, biografias de personalidades negras e indígenas que participaram de lutas sociais e culturais, bem como trechos de músicas de resistência, como o rap e o samba, que permitiram conexões entre o passado e o presente. Essa diversidade de materiais teve como objetivo ativar repertórios diversos, valorizando a experiência cultural dos estudantes e aproximando a História dos seus cotidianos (Guimarães et al., 2020).

A intencionalidade didática que atravessou o planejamento das oficinas buscou romper com o ensino pautado apenas pela memorização de datas e fatos. A meta era criar condições para que os estudantes se percebessem como sujeitos históricos, capazes de interpretar e intervir na realidade. Para tanto, adotou-se uma perspectiva pedagógica dialógica, que entende o conhecimento como construção coletiva e o ensino como prática ética e política (Freire, 2015). O planejamento das oficinas, portanto, não foi um exercício técnico, mas um gesto pedagógico comprometido com a justiça racial e com a transformação da escola em espaço de escuta e afirmação.

A elaboração de roteiros específicos para cada oficina considerou as competências e habilidades previstas na BNCC para o componente curricular de História, especialmente aquelas voltadas à valorização da diversidade e à análise crítica de processos históricos. Foram trabalhadas competências como a análise de fontes, a construção de argumentos, a empatia histórica e a problematização das identidades. Essas competências foram interpretadas à luz de uma proposta de ensino antirracista, que reconhece os limites da universalidade abstrata e aposta na pluralidade de saberes (Brasil, 2018).

Durante o planejamento, também foi previsto o uso de instrumentos de avaliação formativa, com base na observação dos processos de participação, argumentação e envolvimento dos estudantes. Tais instrumentos foram pensados como formas de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, valorizando suas trajetórias e modos de expressão, ao invés de medir desempenho com critérios homogêneos e descontextualizados. Essa escolha dialoga com os princípios de uma pedagogia antirracista, que recusa a lógica meritocrática e reconhece os efeitos do racismo estrutural no processo educativo (Almeida, 2019).

Os planejamentos das oficinas foram concebidos a partir de uma lógica investigativa e interventiva, articulando diagnóstico inicial, fundamentação historiográfica e definição de objetivos formativos claros. Inicialmente, realizou-se a leitura crítica do Projeto Político-Pedagógico da escola e a análise das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere às competências relacionadas à valorização da diversidade, ao pensamento crítico e à responsabilidade cidadã. Essa etapa permitiu identificar a lacuna existente entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que efetivamente se concretiza no currículo praticado, orientando a elaboração de uma proposta que dialogasse com as necessidades reais da turma.

O planejamento foi estruturado em sequências didáticas articuladas, cada uma com objetivos específicos, conteúdos historiográficos definidos, seleção criteriosa de fontes e estratégias metodológicas diversificadas. Para cada oficina, foram estabelecidos: (a) objetivos de aprendizagem, (b) competências históricas a serem desenvolvidas (como análise de fontes, contextualização e argumentação), (c) recursos didáticos (textos acadêmicos, excertos literários, documentários, imagens históricas), e (d) instrumentos de avaliação qualitativa, como registros escritos, debates e produções autorais. Essa organização buscou assegurar coerência entre teoria e prática, evitando atividades desconectadas de intencionalidade formativa.

A seleção das fontes foi realizada com base em critérios de relevância historiográfica e adequação à faixa etária dos estudantes. Obras de referência foram previamente analisadas e tiveram trechos selecionados de modo a possibilitar leitura orientada e problematização contextualizada. O planejamento também previu momentos de mediação docente estruturada, com perguntas norteadoras e questões-problema que favorecessem a participação ativa dos alunos. Assim, cada encontro foi

pensado como espaço de construção coletiva do conhecimento, e não como mera exposição de conteúdos.

Além disso, o planejamento incorporou a dimensão avaliativa como processo contínuo e formativo. Não se tratou de avaliar apenas o produto final das atividades, mas de acompanhar os deslocamentos conceituais e atitudinais ao longo das oficinas. Foram utilizados registros em diário de campo, coleta de falas significativas, análise das produções escritas e observação da participação oral. Essa sistematização permitiu ajustar estratégias ao longo do percurso, respondendo às resistências iniciais e potencializando os avanços percebidos.

Por fim, o planejamento contemplou a culminância das atividades em uma intervenção no espaço escolar, prevendo organização de mostra pedagógica e socialização das produções discentes. Essa etapa foi planejada desde o início como forma de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e de ampliar seu impacto para além da turma participante. Desse modo, o planejamento não se limitou à organização de aulas isoladas, mas constituiu um processo pedagógico intencional, reflexivo e comprometido com a formação histórica e cidadã dos estudantes.

Descrição das Atividades Desenvolvidas

No primeiro encontro, foi proposto um diagnóstico participativo por meio da pergunta: “O que é História para você?” As respostas, inicialmente orais e depois registradas em cartazes, evidenciaram uma compreensão limitada da disciplina como narrativa de “coisas do passado” ou “estudos de reis e guerras”. A partir dessas falas, promoveu-se uma discussão sobre quem escreve a História e quais vozes costumam ser silenciadas. Utilizou-se uma música do grupo Racionais MCs como fonte provocadora, explorando os sentidos de marginalidade, resistência e pertencimento (Davis, 2016).

Na sequência, foi exibido um trecho do documentário “Caminhos da Reportagem: Racismo na Escola” (TV Brasil, 2016), seguido de uma roda de conversa em que os alunos compartilharam situações de discriminação ou exclusão. A escuta desses relatos foi acolhida com seriedade e cuidado, e serviu como base para introduzir os conceitos de racismo estrutural e institucional. Utilizou-se, para isso, trechos do “Pequeno Manual Antirracista”, de Djamila Ribeiro (2019), lidos em voz alta e discutidos em grupos. Essa abordagem permitiu que os estudantes nomeassem práticas racistas antes naturalizadas e se posicionassem de forma crítica.

No segundo encontro, o foco foi o estudo de Canudos e sua representação nos livros didáticos. Apresentou-se o episódio histórico a partir de diferentes fontes: excertos de “Os Sertões”, imagens da época e textos contemporâneos. Os estudantes trabalharam em grupos para comparar as narrativas e identificar os adjetivos utilizados para descrever os moradores de Canudos. A análise crítica desses textos evidenciou a racialização e desumanização dos sertanejos, gerando reflexões sobre a construção da alteridade e da inferiorização do “outro” na historiografia oficial (Cunha, 2017; Nascimento, 2016).

No terceiro encontro, discutiu-se a presença e resistência negra na História do Brasil, por meio de uma linha do tempo construída coletivamente, que partia do período colonial e chegava aos dias atuais. Os estudantes incluíram personagens que não constam nos livros tradicionais, como Dandara, Luiza Mahin, Abdias do Nascimento, entre outros. Essa atividade foi acompanhada de leituras de trechos de biografias e audição de músicas negras de diferentes épocas. O objetivo foi reposicionar os sujeitos negros como protagonistas históricos, contrariando o apagamento sistemático presente no currículo (Munanga, 1999).

A linha do tempo produzida coletivamente pelos alunos e alunas teve o título: Presença e Resistência Negra na História do Brasil. Séculos XVI–XVII: Formação do Sistema Escravista Colonial início do tráfico atlântico de africanos escravizados, consolidação da escravidão como base econômica e social da colônia, formação de quilombos como espaços de resistência (ex.: Palmares). Século XVIII: Resistências e Cultura Afro-Brasileira, manutenção do sistema escravista, resistências cotidianas, religiosas e culturais, organização de irmandades negras.

Século XIX: Crise do Escravismo e Abolição (1888), Leis graduais (1871 e 1885), Lei Áurea (1888) sem políticas de inclusão, marginalização da população negra no pós-abolição, 1896–1897 – Guerra de Canudos, violência estatal contra população pobre e majoritariamente mestiça, criminalização da pobreza e do sertão, continuidade das hierarquizações sociais e raciais no período republicano. Início do Século XX: Ideologia do Branqueamento racismo científico e políticas imigratórias excludentes, tentativas de “europeização” da nação, 1930–1950 – Mito da Democracia Racial, construção da narrativa de harmonia racial, invisibilização das desigualdades estruturais, 1978 – Movimento Negro Unificado, rearticulação política contra o racismo, consolidação do debate sobre racismo estrutural, 1988 – Constituição Federal racismo definido como crime inafiançável, reconhecimento de direitos às

comunidades quilombolas, 2003 – Lei 10.639/03 obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, marco legal da educação antirracista. Século XXI : Ações Afirmativas políticas de cotas no ensino superior, ampliação do debate público sobre desigualdades raciais.

O quarto encontro foi dedicado à produção criativa. Os estudantes foram convidados a elaborar cartazes, poemas e pequenas narrativas sobre a importância de reconhecer e valorizar a história e a cultura afro-brasileira. Os trabalhos foram expostos em murais na escola, com falas espontâneas dos estudantes apresentando suas produções. Essa visibilização fortaleceu a autoestima dos alunos e abriu espaço para que suas vozes ocupassem o espaço escolar de forma afirmativa (Guimarães et al., 2020).

Por fim, o quinto encontro consistiu em uma avaliação participativa das oficinas. Os alunos responderam a uma autoavaliação em que indicavam o que aprenderam, o que mais gostaram e o que mudariam. Também foi realizada uma roda de encerramento, em que cada estudante pôde expressar sua percepção sobre a experiência. As falas revelaram um amadurecimento na compreensão das questões raciais, além de sugestões para continuidade do trabalho, como a inclusão de temas indígenas, de gênero e outros movimentos sociais.

Essa experiência, além de pedagógica, foi também formativa para todos os envolvidos. As atividades desenvolvidas permitiram a construção de saberes historicamente negligenciados e fortaleceram a identidade dos estudantes como sujeitos históricos. A valorização da escuta, da produção autoral e da diversidade de fontes revelou o potencial transformador de uma pedagogia da presença, conforme sugerido por Freire (2015), e indicou caminhos possíveis para um currículo que incorpore, de fato, a luta antirracista como prática educativa.

As temáticas abordadas nas produções refletiram, em grande medida, a realidade social dos alunos. Muito dos textos espontaneamente redigidos abordaram o racismo cotidiano, a violência policial, a ausência de oportunidades, os estigmas em torno de seus bairros ou a dificuldade de reconhecimento das suas culturas familiares na escola. Em um dos poemas, uma estudante escreveu: “me chamam de feia, cabelo ruim, nariz grande, mas eu carrego no sangue minha mãe preta, meu avô do quilombo e meu nome tem raiz”. Essa produção, além de literária, é um grito de resistência e identidade, mostrando como o espaço da oficina se transformou em um território de afirmação (Schucman, 2010).

Alguns estudantes produziram cartazes que criticavam diretamente as representações estigmatizadas da população negra nos livros didáticos, questionando por que “os heróis da escola são todos brancos” e propondo a inclusão de figuras como Zumbi, Marielle Franco e Dandara. Esses materiais foram expostos em murais no corredor principal da escola, alcançando outros alunos e professores que não participaram diretamente das oficinas. Tal visibilização foi essencial para promover uma cultura de escuta e respeito às múltiplas narrativas que coexistem na escola pública (Guimarães et al., 2020).

As produções também refletiram um deslocamento no modo como os estudantes compreendem a si mesmos e suas histórias. Em uma atividade em que deveriam criar linhas do tempo pessoais com elementos históricos de sua ancestralidade, surgiram relatos emocionados de reconexão com os avós, com práticas culturais familiares e com histórias de migração forçada. Um aluno relatou que, ao perguntar ao seu pai sobre a origem do sobrenome da família, descobriu que seus bisavós foram retirantes nordestinos e que isso explicava tanto o sotaque da família quanto a desvalorização que sentia por parte de colegas. Essa experiência evidenciou o poder das oficinas em ampliar a consciência histórica e identitária dos alunos (Nascimento, 2016).

As atividades criativas também estimularam o pensamento crítico. Em uma dramatização elaborada por um grupo de estudantes, intitulada “A aula que não aconteceu”, os personagens discutiam entre si porque a professora sempre falava de Pedro Álvares Cabral, mas nunca mencionava os quilombos. A cena, além de bem-humorada, revelou uma crítica ao currículo eurocêntrico, ao mesmo tempo em que propôs caminhos de reconfiguração do ensino de História. Tal crítica, formulada pelos próprios estudantes, mostra a potência das oficinas em produzir consciência histórica e intervenção simbólica no cotidiano escolar (Coelho; Coelho, 2013).

Uma das primeiras constatações analíticas refere-se à força política da escuta ativa como estratégia pedagógica. Ao legitimar as vozes dos estudantes e acolher suas experiências, a prática docente se reconfigura, deslocando-se da autoridade do conteúdo para a horizontalidade da construção compartilhada de sentido. Esse deslocamento não significa a ausência de mediação ou de rigor acadêmico, mas a valorização dos saberes populares, das memórias orais e das trajetórias marcadas pelo racismo estrutural, cujos efeitos se manifestam dentro e fora da escola (Almeida, 2019; Munanga, 1999).

Embora ancoradas no ensino de História, as atividades transitaram por campos como literatura, sociologia, geografia e artes, evidenciando a complexidade dos fenômenos raciais e a necessidade de abordagens que cruzem fronteiras disciplinares. Além disso, as dimensões de gênero, classe, território e geração emergiram espontaneamente nos debates, revelando a importância de compreender a realidade dos estudantes em sua multiplicidade (Crenshaw, 2025; Gonzalez, 2020). Do ponto de vista metodológico, as oficinas reafirmaram a potência da pedagogia de projetos, da investigação como prática educativa e da valorização das fontes diversas. A escolha por materiais acessíveis e polifônicos permitiu que os estudantes se reconhecessem nos conteúdos e, ao mesmo tempo, desenvolvessem competências cognitivas relevantes, como análise crítica, argumentação e síntese. O uso de fontes históricas não hegemônicas, combinadas com materiais do cotidiano dos alunos, demonstrou que o conhecimento histórico pode ser vivo, situado e provocador (Freire, 2015; Schwarcz, 1993).

É preciso reconhecer, no entanto, que a implementação das oficinas não esteve isenta de tensões. Houve resistência por parte de alguns profissionais da escola, que questionaram a abordagem adotada, argumentando que o “assunto de racismo já estava superado”. Tais falas revelam não apenas desconhecimento sobre o racismo estrutural, mas também o incômodo gerado por práticas pedagógicas que rompem com a normatividade branca e eurocentrada. Esse cenário reforça a urgência de formações continuadas para docentes, que tratem da questão racial de modo sério e sistemático (Aguiar; Piotto; Corrêa, 2015).

As considerações pedagógicas que emergem dessa experiência apontam para a necessidade de consolidar práticas permanentes de educação para as relações étnico-raciais, para além de datas comemorativas ou projetos pontuais. A centralidade da questão racial no currículo escolar exige intencionalidade, planejamento e disposição para rever métodos e conteúdo. Isso implica também repensar os processos avaliativos, que muitas vezes reproduzem exclusões e não reconhecem os modos de aprender e expressar-se que escapam à norma escolarizada (Campos, 2017; Mattos, 1998).

Em termos de legados, a experiência das oficinas deixa marcas tanto nos estudantes quanto no professor pesquisador. Para os alunos, significou a oportunidade de se verem como sujeitos históricos, capazes de produzir conhecimento, elaborar narrativas e intervir em seu contexto. Para o docente, a prática

reafirmou a pedagogia como ato político, e o ensino de História como ferramenta de luta contra o racismo e de construção de justiça social (Fernandes, 2008; Freire, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito principal refletir sobre as possibilidades do ensino de História como campo de resistência ao racismo estrutural, a partir da criação e implementação de um produto educacional voltado para o Ensino Fundamental II, que são as oficinas de História antirracista.

A pesquisa demonstra que práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História demandam: formação docente contínua, uso crítico de fontes históricas, revisão das narrativas presentes nos livros didáticos, escuta ativa das vozes dos estudantes, conexão entre passado e presente.

Canudos é fundamental para o desenvolvimento da educação histórica porque permite problematizar a construção das narrativas oficiais e evidenciar como determinados grupos sociais foram historicamente representados, silenciados ou estigmatizados. Ao analisar o conflito para além da leitura tradicional que o reduz ao “fanatismo” religioso ou à desordem social, torna-se possível compreender os mecanismos de racialização, exclusão e violência estatal que marcaram a formação da República brasileira. Nesse sentido, o estudo de Canudos favorece a ampliação da consciência histórica dos estudantes, ao estimulá-los a perceber que o passado não é um conjunto estático de fatos, mas uma construção interpretativa atravessada por disputas de poder e por projetos de nação.

Além disso, Canudos constitui potente eixo para uma prática de ensino comprometida com a educação antirracista, pois permite articular passado e presente na análise das permanências estruturais da desigualdade social e racial no Brasil. Ao reconhecer que a criminalização do sertanejo pobre, majoritariamente mestiço e negro, dialoga com processos contemporâneos de marginalização, os estudantes desenvolvem uma leitura crítica da realidade, fortalecendo a formação cidadã e o pensamento histórico reflexivo. Assim, o trabalho com Canudos reafirma o papel do ensino de História como espaço de problematização, construção de sentidos e promoção de uma educação voltada para a justiça social e o reconhecimento da diversidade histórica brasileira.

Ao longo do percurso teórico e metodológico, buscou-se compreender os sentidos e desafios da educação antirracista no contexto da escola pública, reconhecendo as marcas do colonialismo ainda presentes nas práticas pedagógicas e no currículo.

O desenvolvimento das oficinas de História com enfoque antirracista, analisadas à luz das experiências vividas pelos estudantes, confirmou a hipótese de que é possível tensionar as lógicas de exclusão e silenciamento por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, a memória e a transformação social.

As aprendizagens construídas ao longo deste trabalho extrapolam os limites da pesquisa acadêmica e se inserem na experiência concreta da docência. O contato direto com os estudantes, suas histórias e suas expressões culturais evidenciou que o ensino de História pode (e deve) assumir o compromisso ético e político de confrontar as desigualdades raciais, de questionar as narrativas hegemônicas e de produzir novas formas de pertencimento. A escuta ativa e o reconhecimento das vozes estudantis foram práticas pedagógicas fundamentais que enriqueceram a compreensão sobre os sujeitos que habitam a escola pública, revelando potências muitas vezes ocultas por estruturas escolares normativas (Freire, 2015; Ribeiro, 2019).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa contribuiu para a compreensão da importância de se articular teoria e prática de modo coerente e crítico. O estudo das categorias de racismo estrutural, identidade, ancestralidade e currículo, aliado à produção do material didático, demonstrou que a escola pode ser espaço de reconstrução de saberes e de valorização de trajetórias historicamente marginalizadas (Almeida, 2020; Guimarães et al., 2020). Além disso, o uso de metodologias ativas e participativas nas oficinas potencializou o engajamento dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento de sua consciência histórica e de sua autoestima racial.

Mostrando a luta antirracista ao fazer docente, a pesquisa contribui para a ampliação das práticas reflexivas no espaço escolar, promovendo debates urgentes sobre a formação continuada dos professores, o planejamento curricular e a avaliação. Tal contribuição se alinha aos princípios defendidos por autores como Schucman (2010) e Davis (2016), que compreendem o combate ao racismo como tarefa coletiva, interseccional e permanente.

As oficinas foram realizadas em seis encontros semanais, sendo que o primeiro foi atividade diagnóstica e conceitual sobre termos relacionados a educação antirracista cada um com duração aproximada de duas horas, tempo que, embora suficiente para introduzir debates e práticas criativas, mostrou-se limitado diante da complexidade das temáticas abordadas. Questões como racismo estrutural, identidade negra e memória histórica exigem continuidade e acompanhamento

pedagógico para que possam se consolidar como práticas formativas, mas a própria rotina escolar (marcada por calendários rígidos, demandas administrativas e cumprimento de conteúdos) restringiu a possibilidade de aprofundamento. Esse aspecto revelou que, apesar dos avanços alcançados, a inserção de práticas antirracistas precisa ser pensada de forma permanente, como parte do planejamento pedagógico e não como ações pontuais.

A resistência observada não veio de forma homogênea, mas se expressou em diferentes níveis, alguns professores e funcionários demonstraram incômodo em relação à centralidade do racismo como tema, preferindo tratá-lo de maneira periférica ou vinculada apenas a datas comemorativas. Entre os próprios estudantes, embora a maioria tenha participado de forma engajada, houve casos de reprodução de falas preconceituosas, que revelam a força de discursos discriminatórios ainda circulantes. Esse cenário evidenciou que a escola não possui um currículo estruturado de maneira antirracista, mas depende de iniciativas isoladas de professores sensíveis ao tema. Como lembram Aguiar et al. (2015), a formação docente voltada às relações étnico-raciais precisa ser compreendida como eixo contínuo das políticas educacionais, superando a condição de pauta marginal e consolidando-se como prática transformadora do cotidiano escolar.

Do ponto de vista da prática docente, a pesquisa gerou importantes reflexões sobre os desafios e responsabilidades que envolvem o trabalho com temáticas sensíveis. O enfrentamento do racismo exige preparo, humildade, escuta e disposição para se colocar em movimento. Não se trata de uma postura técnica, mas de um posicionamento ético e político, que requer do professor o reconhecimento de seus próprios privilégios, silêncios e contradições (Campos, 2017; Crenshaw, 2025). Essa consciência crítica se fortalece no coletivo, o que aponta para a importância de espaços formativos interdisciplinares e horizontais entre docentes da mesma escola.

Diante dos achados da pesquisa e da experiência concreta com as oficinas, algumas recomendações podem ser apresentadas tanto para a gestão das escolas públicas quanto para os professores e pesquisadores que desejem seguir por caminhos semelhantes. Em primeiro lugar, recomenda-se a institucionalização de práticas pedagógicas antirracistas como parte do projeto político-pedagógico das escolas, de modo a garantir que tais iniciativas não fiquem restritas à boa vontade individual de professores, mas se consolidem como diretriz institucional vinculada às normativas legais já existentes, como a Lei 10.639/03 e a BNCC (Brasil, 2003; 2018).

Além disso, sugere-se que os programas de formação docente inicial e continuada incluam, em seus currículos, discussões sistemáticas sobre raça, racismo e educação, bem como estratégias didáticas voltadas para o trabalho com as relações étnico-raciais. Tais formações devem ser construídas com base na escuta das experiências docentes e no diálogo com pesquisadores negros e negras que há décadas produzem conhecimento qualificado sobre a temática.

Como desdobramento possível da presente pesquisa, propõe-se a ampliação do uso do produto educacional desenvolvido para outros anos do ensino fundamental, adaptando os conteúdos e metodologias conforme a faixa etária dos estudantes. Também é recomendável que as oficinas sejam incorporadas a projetos integradores com outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Artes e Geografia, possibilitando um trabalho transdisciplinar e mais potente na formação crítica dos alunos. As práticas desenvolvidas podem, ainda, subsidiar processos de escuta e mediação de conflitos raciais no ambiente escolar, tornando-se instrumentos de cuidado e prevenção à violência simbólica (Silva; Lima, 2021).

Concluindo, destaca-se a necessidade de ampliar a produção de materiais pedagógicos autorais, criados a partir das experiências concretas das escolas públicas e de suas comunidades. A escassez de livros didáticos e recursos que representem positivamente a diversidade étnico-racial brasileira ainda é um entrave para a efetivação da educação antirracista. Investir na produção local, na memória oral e na escuta dos estudantes é um caminho possível para transformar o currículo em prática viva, insurgente e transformadora (Schwarcz, 1993; Freire, 2015).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B.C.. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092/415>. Acesso em 10 abr, 2025.
- ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural. São Paulo: Editora Letramento, 2020.
- ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.
- ALVES DE SOUSA, Janayna. RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: A luta por uma sensibilidade do mundo decolonial / Janayna Alves de Sousa. - 2022. 20 p
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonz\u00e9lez. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Mariana de Oliveira Lopes. “Guerra de Canudos”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/canudos.htm>. Acesso em 18 de maio de 2025.
- BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL ESCOLA. Guerra de Canudos. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/canudos.htm>. Acesso em: 24 abr. 2025.
- CASCUDO, L. Dicionário; CHAVES, E. Nina (v. 8, p. 29-37); CUNHA, E. Sertões; FURRET, F. Vendéia; SILVA, R. Antônio Conselheiro; WALNICE, N. Sertões.
- CAMINHOS da Reportagem. Racismo na Escola. Direção de Bianca Vasconcelos. São Paulo: TV Brasil, 2016. (51min. e 40 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyu7wnba7iM>. Acesso em: 02 mai. 2025.
- CAMPOS, L. A. Racismo Em Três Dimensões: Uma Abordagem Realista/Crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio De Janeiro, v. 32, n. 95, p. 1-19, abr./2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n95/0102-6909-rbcsoc-3295072017.pdf>. Acesso em: 25 de abr. 2025.

COELHO, W. N. B.; COELHO, Mauro César. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/t4drGjZZj4dpnxV7nqK4JBp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 abr. 2025.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões: campanha de Canudos*. São Paulo: Martin Claret, 2017. 664 p.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Tradução de Carol Correia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>>. Acesso em 20 abr. 2025.

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

FELIPE, Delton Aparecido. Brasil-África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15, 2020.

FELIPE, Delton Aparecido. O ensino de história da África na formação continuada de professores/as da educação básica: temas e encaminhamentos pedagógicos. *Dialogia*, v. 3, p. e20219, 2021.

FELIPE, Delton Aparecido; MOREIRA, L. T. Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *Revista África e Africanidades*, v. XII, p. 1-13, 2019.

FERNANDES, F. *A integração do negro na Sociedade de Classes*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Jorge. *As Repúblicas no Brasil: política, sociedade e cultura*/Jorge Ferreira. Niterói, Editora da UFF, 2010. 264 p.

FOUCAULT, Michel. *F86v Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 59ª ed. 2015.

GONÇALVES, R. Quando a questão racial é o nó da questão social. *Revista Katálisis*, v. 21, n. 3, p. 514-522, 2018.

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

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negro e novas identidades raciais. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 309-327, 2020. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>. Acesso em: 18 jun. 2025.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERMANN, Jacqueline. Canudos: a terra prometida. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LOMBROSO, Cesare. O homem delinquente. São Paulo: Ícone, 2007.

MATTOS, Hebe Maria. (1998), Das Cores do Silêncio: Os Significados da Liberdade no Sudeste Escravista - Brasil, século XIX. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N-1 Edições, 2018, 80p.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (org.). Raça: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: UFBA, 2008. p. 25-61.

PARAUPEBAS (Município). *Educação: ações para aperfeiçoar gestão e combate ao bullying, racismo e assédio são propostas em sessão*. 30 ago. 2023. Disponível em: <https://parauapebas.pa.leg.br/portal/index.php/ultimas-noticias-2/1510-educacao-acoes-para-aperfeiçoar-gestao-e-combate-ao-bullying-racismo-e-assedio-sao-propostas-em-sessao>. Acesso em: 15 ago. 2025.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo, Cia das Letras, 1996

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIGON, Geraldo. Currículo e prática pedagógica: identidade, diversidade e saberes docentes. Curitiba: CRV, 2010

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005. Acesso em: 26 jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, H. C. B.; LIMA, T. C. S. Racismo institucional: violação do direito à saúde e demanda ao Serviço Social. Revista Katálysis, v. 24, p. 331-341, 2021.

SOUZA, V. S. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). *Revista Brasileira de História*, v. 42, n. 89, 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

TAQUETTE, S. R.; MEIRELLES, Z. V. Discriminação racial e vulnerabilidade às DST/Aids: um estudo com adolescentes negras. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, v. 23, n. 1, p. 129-142, 2013.

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

VEIGA, Lucas Motta (2021). *Clínica do Impossível: Linhas de fuga e de cura*. Telha.

VENANCIO, T.; TAKATA, R. Negar existência colabora com a perpetuação do racismo ao longo dos séculos. *Com Ciência*, n. 159, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA

Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA

Pesquisa: Educação Antirracista em Sala de Aula: práticas pedagógicas no ensino de História com alunos do Fundamental II (Parauapebas – PA, Amazônia Oriental)

Apresentação

O presente questionário integra as atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada Educação Antirracista em Sala de Aula: práticas pedagógicas no ensino de História com alunos do Fundamental II (Parauapebas – PA, Amazônia Oriental), realizada junto às turmas do 8º e 9º anos da E. M. E. F. Néelson Mandela, localizada no município de Parauapebas – PA.

O instrumento tem como objetivo compreender as percepções, experiências e reflexões dos estudantes acerca das relações étnico-raciais, do racismo estrutural e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de História, especialmente no contexto das oficinas de educação antirracista propostas na pesquisa.

As respostas possuem caráter exclusivamente acadêmico e científico, sendo garantidos o sigilo, o anonimato e o respeito às identidades dos participantes. Não existem respostas “certas” ou “erradas”; o mais importante é que cada estudante responda com sinceridade, considerando suas experiências e percepções pessoais.

Parte I – Identificação Sociocultural dos Estudantes

Idade: ____ anos

Ano/Série: () 8º Ano

() 9º Ano

Como você se identifica do ponto de vista racial? () Preto(a)

() Pardo(a)

() Branco(a)

() Indígena

() Amarelo(a)

() Outro: _____

Você considera importante discutir racismo e preconceito racial na escola? () Sim

() Não

() Em parte

Você já presenciou situações de preconceito ou discriminação racial na escola? ()

Sim

() Não

Caso tenha respondido “sim”, descreva brevemente a situação:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Parte II – Ensino de História e Representatividade

Nas aulas de História, você considera que a população negra aparece:

() Apenas relacionada à escravidão

() Como protagonista da História do Brasil

() Pouco representada

() Adequadamente representada

() Nunca percebi essa questão

Você acredita que estudar a história da população negra e indígena ajuda a combater o preconceito?

() Sim

() Não

() Talvez

Você já estudou conteúdos sobre:

Temática Sim() Não()

Cultura afro-brasileira Sim() Não()

História da África Sim() Não()

Quilombos e resistência negra Sim() Não()

Povos indígenas contemporâneos Sim() Não()

Racismo estrutural Sim() Não()

Como você avalia as discussões sobre racismo nas aulas de História?

() Muito importantes

() Importantes

() Pouco importantes

() Sem importância

Você sente que sua identidade, cultura ou história são valorizadas na escola?

() Sim

() Não

() Às vezes

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE AS OFICINAS PEDAGÓGICAS**Parte III – Avaliação das Oficinas de História Antirracista**

As oficinas realizadas contribuíram para ampliar sua compreensão sobre racismo e desigualdade racial?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, parcialmente
- ☐ Pouco
- ☐ Não contribuíram

Qual atividade das oficinas chamou mais sua atenção?

O estudo sobre a Guerra de Canudos ajudou você a refletir sobre desigualdade social e preconceito racial no Brasil?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Após as oficinas, você passou a perceber situações de racismo com mais atenção?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

Em sua opinião, a escola deve desenvolver mais atividades voltadas à educação antirracista?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

O que você aprendeu de mais importante durante as oficinas?

Deixe um comentário, sugestão ou reflexão sobre as atividades desenvolvidas:

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA

Instrumento de Observação das Oficinas

O presente roteiro foi utilizado durante a realização das oficinas pedagógicas, com a finalidade de registrar aspectos relacionados à participação discente, às interações em sala de aula e às manifestações de percepção crítica acerca das relações étnico-raciais.

Aspectos observados:

Participação dos estudantes nas discussões;

Interesse demonstrado durante as atividades;

Interação entre os estudantes;

Manifestações relacionadas à identidade racial;

Reflexões sobre preconceito e discriminação;

Capacidade de relacionar passado e presente;

Produções escritas e orais dos estudantes;

Desenvolvimento de posicionamentos críticos;

Envolvimento nas análises de fontes históricas;

Reações diante das discussões sobre racismo estrutural e exclusão social.

Registro do pesquisador:

Data: ____/____/____

Turma: _____

Atividade realizada: _____

Observações:

APÊNDICE E – TERMO DE ESCLARECIMENTO AOS PARTICIPANTES

Os estudantes participantes foram informados de que a pesquisa possui finalidade exclusivamente acadêmica, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da UNIFESSPA, assegurando-se:

sigilo das informações;

anonimato dos participantes;

liberdade para participar ou não das atividades;

respeito às identidades culturais, sociais e étnico-raciais;

utilização dos dados apenas para fins científicos e educacionais.

As atividades pedagógicas buscaram promover reflexões críticas sobre racismo estrutural, ensino de História e valorização da diversidade cultural, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e os princípios da educação democrática e inclusiva.