



Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória
Mestrado em Ensino de História
Universidade Federal de Mato Grosso

Maria Luciene Pereira de Brito Tomasoni

INICIAÇÃO À PESQUISA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA
ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2

Abril, 2026 / Cuiabá-MT





MARIA LUCIENE PEREIRA DE BRITO TOMASONI

INICIAÇÃO À PESQUISA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA
ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) – UFMT do Instituto de Geografia, História e Documentação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestra em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Caroline Garcia Mendes

Linha de Pesquisa: Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Cuiabá-MT
2026



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

T655i Tomasoni, Maria Luciene Pereira de Brito.
Iniciação à pesquisa histórica como ferramenta antirracista no Ensino Fundamental 2
[recurso eletrônico] / Maria Luciene Pereira de Brito Tomasoni. -- Dados eletrônicos (1
arquivo : 220 f., il. color., pdf). -- 2026.

Orientador: Caroline Garcia Mendes.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2026.
Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de história. 2. Letramento racial. 3. Racismo linguístico. 4. Iniciação à pesquisa.
I. Mendes, Caroline Garcia, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: INICIAÇÃO À PESQUISA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2

AUTOR (A): MESTRANDO (A) MARIA LUCIENE PEREIRA DE BRITO TOMASONI

Dissertação defendida e aprovada em **09 de MARÇO de 2026.**

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR(A) CAROLINE GARCIA MENDES (PRESIDENTE BANCA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTOR(A) CAROLINE GARCIA MENDES (ORIENTADOR(A))

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTOR(A) ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR (EXAMINADOR(A) INTERNO(A))

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. DOUTOR(A) LETÍCIA DOS SANTOS FERREIRA (EXAMINADOR(A) EXTERNO(A))

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

5. DOUTOR(A) BRUNO PINHEIRO RODRIGUES (EXAMINADOR(A) SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 17/MARÇO/2026.



Documento assinado eletronicamente por **ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR**, **Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 17/03/2026, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINE GARCIA MENDES**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 18/03/2026, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leticia dos Santos Ferreira**, **Usuário Externo**, em 19/03/2026, às 12:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **9032283** e o código CRC **7674C960**.

In Memoriam

À minha mãe, Geni Alves Barbosa, e à minha avó, Maria Alves Barbosa: mulheres guerreiras, a quem as adversidades da vida não permitiram conhecer o mundo das letras, mas que sonharam que eu fosse instruída e lutaram, mesmo diante de tantas dificuldades, para que isso fosse possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, fonte inesgotável de vida, força e fé. Em Sua presença, encontrei alento nas noites de cansaço, coragem para prosseguir e confiança renovada nos momentos de incerteza.

Ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade e pelo apoio que tornaram possível a realização deste sonho.

À minha orientadora, professora Caroline Garcia Mendes, expresso minha gratidão pela paciência, pelo rigor e pela confiança, os quais foram essenciais para a construção deste trabalho. Aos professores Ary Albuquerque, Janaina Pitas e Leticia Ferreira, registro, igualmente, meu agradecimento pelas leituras atentas e pelas contribuições que fortaleceram esta pesquisa.

Aos estudantes, protagonistas deste processo, manifesto meu reconhecimento, uma vez que foram determinantes para o caminhar do estudo. Além disso, ensinaram-me que a sala de aula constitui um espaço de transformação e de aprendizado mútuo.

À gestão escolar, aos colegas de trabalho e, em especial, às professoras Carmen Lane e Jhulyanna Rodrigues, pelo aceite ao desafio e pela disposição em contribuir para que esta investigação se concretizasse.

Aos meus filhos, que são minha vida, meu tudo, meu maior orgulho e a razão mais profunda de cada escolha que fiz, dedico este trabalho com amor infinito. Tenho a certeza de que cada conquista também lhes pertence. Vocês me impulsionaram a seguir, mesmo nos momentos mais difíceis, e representam a prova de que vale a pena lutar por um mundo mais justo e cheio de esperança.

Aos meus amados netos e netas, deixo a esperança de que esta dissertação represente, igualmente, um legado de resistência e afeto, para que cresçam em uma sociedade que reconheça e valorize a dignidade de todas as pessoas.

Aos meus familiares, principalmente à minha querida irmã, expresso minha gratidão. Mesmo diante da distância física, fez-se presente em cada dia desta jornada. Aos amigos da vida, agradeço por compreenderem minhas ausências, por celebrarem minhas conquistas e por permanecerem ao meu lado e oferecerem incentivo e afeto incondicionais.

Ao meu companheiro de vida, Joilson, agradeço por estar sempre ao meu lado, dividindo silêncios e celebrações. Seu olhar atento, seu cuidado constante e seu apoio irrestrito foram o

combustível necessário para a conclusão deste trabalho, além de representarem a calma necessária nos momentos de maior desafio.

Por fim, a todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente, deixo meu sincero reconhecimento. Este trabalho é fruto de uma construção coletiva, movida pela educação, pela luta antirracista e pelo amor recebido ao longo do caminho.

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”.

Angela Davis

RESUMO

Esta pesquisa investiga a iniciação à pesquisa histórica e o letramento racial como estratégias pedagógicas no enfrentamento do racismo linguístico e comportamental no Ensino Fundamental. Parte-se do reconhecimento de que a linguagem é um dos principais instrumentos de reprodução de desigualdades e, portanto, de que expressões naturalizadas no cotidiano escolar carecem de problematização histórica na Educação Básica. Diante dessa lacuna, o objetivo central consistiu em analisar de que maneira a articulação entre iniciação à pesquisa histórica e letramento racial poderia contribuir para enfrentar essas práticas no cotidiano escolar. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, na qual se articularam procedimentos como a observação participante, o registro em caderno de campo e a análise das produções estudantis, por meio da triangulação de dados. A análise dos dados indica indícios de fortalecimento da consciência histórica e do protagonismo discente por meio desta pesquisa. Além disso, esse processo abre caminho para que termos discriminatórios sejam reconhecidos e ressignificados pelos estudantes em suas realidades. Como desdobramento prático, apresenta-se um produto educacional em formato de manual, o qual sistematiza a sequência didática com o uso de recursos interdisciplinares e fichas de crítica documental, com vistas a instrumentalizar a prática docente e a assegurar a replicabilidade da proposta em diferentes contextos escolares.

Palavras-chave: ensino de história; letramento racial; racismo linguístico; iniciação à pesquisa.

ABSTRACT

This research investigates the initiation into historical research and racial literacy as pedagogical strategies to confront linguistic and behavioral racism in Elementary Education. It is based on the recognition that language is one of the main instruments for reproducing inequalities and, therefore, that expressions naturalized in everyday school life require historical problematization in Basic Education. In light of this gap, the central objective was to analyze how the articulation between initiation into historical research and racial literacy could contribute to addressing these practices in the school context. Methodologically, a qualitative study was conducted, characterized as an experience report, in which procedures such as participant observation, field notes, and the analysis of students' productions were combined through data triangulation. The data analysis indicates signs of strengthening historical consciousness and student protagonism through this research. Furthermore, this process paves the way for discriminatory terms to be recognized and re-signified by students within their own realities. As a practical outcome, an educational product in the form of a manual is presented, which systematizes the didactic sequence using interdisciplinary resources and document analysis worksheets, aiming to support teaching practice and ensure the replicability of the proposal in different school contexts.

Keywords: History teaching; racial literacy; linguistic racism; research initiation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caderno de Campo	80
Figura 2 - Cena da novela <i>Garota do Momento</i> em que a personagem Beatriz, uma mulher negra, é injustamente acusada de furto e constrangida a provar publicamente sua inocência ao expor seus pertences, evidenciando práticas de suspeição racial e estigmatização no cotidiano social.....	83
Figura 3 - Estudante consultando legislação antirracista no site do Planalto (2025)	84
Figura 4 - Estudante realizando anotações a partir da leitura da Lei Afonso Arinos	84
Figura 5 - Estudantes utilizando <i>Chromebook</i> para pesquisa das leis antirracistas	85
Figura 6 - Estudante produzindo card para o painel das Antirracistas	86
Figura 7 - Organização das anotações para elaboração dos cards das leis	86
Figura 8 - Estudante fixando card da Lei de 1951 no Painel das Leis Antirracistas.....	87
Figura 9 - Painel das Leis Antirracistas após repetidos deslocamentos, apresentando amassados e perda parcial de letra, evidenciando os desafios do uso pedagógico no espaço escolar.....	88
Figura 10 - Projeção do depoimento utilizado na etapa de sensibilização da sequência didática, enfatizando vivências de discriminação e pertencimento racial.....	90
Figura 11 - Atividade de análise do texto de Bittencourt (2008) e do vídeo “Tour pelo meu rosto”, articulando conceitos de fonte histórica e identidade racial	91
Figura 12 - Atividade de análise do texto de Bittencourt (2008) e do vídeo “Tour pelo meu rosto”, articulando conceitos de fonte histórica e identidade racial (continuação)	91
Figura 13 - Produção artística dos estudantes na atividade de representações identitárias e letramento racial	93
Figura 14 - Colagem produzida pelos estudantes para valorizar identidades negras e referências históricas e culturais	93
Figura 15 - Produção escrita dos estudantes afirmando autoestima, identidade e valorização das raízes negras	94
Figura 16 - Estudantes assistindo ao filme <i>A Coisa Tá Preta</i> como parte da atividade de análise crítica sobre representações raciais.....	96
Figura 17 - Estudantes assistindo ao filme <i>Xadrez das Cores</i> durante atividade de análise crítica sobre racismo e desigualdades sociais.....	97
Figura 18 - Reflexão escrita dos estudantes sobre identidade racial, evidenciando compreensão crítica das categorias de pertencimento e autoidentificação.....	99
Figura 19 - Exibição dos vídeos “Frases racistas do cotidiano – Parte 1 e Parte 2” para	

introdução à análise crítica de expressões discriminatórias presentes no dia a dia.....	100
Figura 20 - Estudantes assistindo ao vídeo “Uma Grande Lição das Nossas Crianças Sobre o Racismo” como sensibilização para a discussão sobre permanências do racismo na sociedade	101
Figura 21 - Estudante registrando pesquisas sobre expressões racistas e seus contextos históricos no processo de letramento racial.....	102
Figura 22 - Painel coletivo de verbetes produzidos pelos estudantes, ressignificando expressões racializadas no contexto do letramento racial.....	103
Figura 23 - Estudante estudando o conceito de atitude historiadora e os métodos de crítica externa e interna das fontes históricas	104
Figura 24 - Estudante utilizando a ficha de análise para investigar fontes históricas e registrar interpretações críticas	105
Figura 25 - Estudante analisando fontes históricas e registrando interpretações a partir da crítica externa e interna dos documentos.....	106
Figura 26 - Painel das Leis Antirracistas: reformulação coletiva marcada pela adição de mãos estilizadas e elementos simbólicos de resistência produzidos pelos estudantes.....	107
Figura 27 - Painel “Um tour pelo meu rosto”, inspirado no vídeo utilizado na aula para discutir identidade e representações raciais.....	108
Figura 28 - Montagem da exposição final, reunindo produções artísticas e textuais elaboradas pelos estudantes ao longo da sequência didática	109
Figura 29 - Exposição final da sequência didática, com a turma reunida para apresentar as produções sobre pesquisa histórica e letramento racial.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRC	Letramento Racial Crítico
MNR	Movimento Negro de Rondonópolis
MNU	Movimento Negro Unificado
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SD	Sequência Didática
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA: A LEI Nº 10.639/2003 E SUA APLICAÇÃO.....	21
2.1 A Lei nº 10.639/2003: a militância do Movimento Negro e a constituição de direitos	21
2.2 A regulamentação e implementação da Lei nº 10.639 no Brasil e em Mato Grosso ..	28
<i>2.2.1 Implementação da legislação no estado de Mato Grosso</i>	<i>34</i>
2.3 Ações afirmativas, diagnósticos e perspectivas para uma educação antirracista.....	36
3 LETRAMENTO RACIAL E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO LINGUÍSTICO NA ESCOLA.....	41
3.1 Letramento racial e seus fundamentos: contribuições teóricas para a educação antirracista	42
3.2 Racismo linguístico: expressões, sutilezas e seus impactos no cotidiano escolar	49
3.3 Desconstrução e enfrentamento do racismo nas práticas escolares: estratégias pedagógicas e interseccionalidades	62
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR: DA PESQUISA HISTÓRICA AO ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESCOLAR	69
4.1 Iniciação à pesquisa histórica no ensino de História: fundamentos, objetivos e aplicabilidade na ERER.....	71
4.2 A docência como mediação crítica e prática transformadora no Ensino de História	74
4.3 A Sequência Didática como instrumento de praxis antirracista: interdisciplinaridade e o caderno de campo	77
4.4 Detalhamento das etapas da Sequência Didática.....	82
4.5 A culminância da Sequência Didática	107
4.6 Análise e Discussão dos Resultados.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A - Sequência Didática: mapeando comportamentos e vocabulários racistas - uma atitude historiadora no Ensino de História	137

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emerge da intenção de contribuir para uma abordagem inovadora no ensino de História, com ênfase na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), por meio da articulação entre práticas pedagógicas antirracistas e a iniciação científica. Nesse sentido, busca-se enfrentar manifestações cotidianas do racismo, especialmente aquelas presentes no vocabulário e nos comportamentos, mediante o uso de estratégias didáticas voltadas prioritariamente ao Ensino Fundamental. Ademais, consideram-se as especificidades desse segmento, ao mesmo tempo em que se estimula a participação ativa dos(as) estudantes na construção do conhecimento histórico.

O ensino de História no Brasil, apesar dos avanços proporcionados pelas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda enfrenta muitos desafios para a implementação da ERER de forma eficaz. Isso ocorre porque o currículo permanece majoritariamente eurocêntrico e a abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, muitas vezes, é superficial. Por conseguinte, tais limitações contribuem para a manutenção de desigualdades e para o reforço de estereótipos herdados da escravidão e do colonialismo. Nesse cenário, torna-se fundamental discutir o racismo presente no vocabulário, visto que a linguagem não é neutra e, frequentemente, reproduz preconceitos e discriminações naturalizados no dia a dia escolar e social.

O racismo no Brasil tem suas raízes na hierarquia racial criada pelo sistema escravista durante o período colonial e imperial. À época, a política era baseada em princípios religiosos que qualificavam os grupos sociais conforme sua maior ou menor relação com o Cristianismo. Além do mais, os estatutos de pureza de sangue reforçaram as desigualdades sociais e relegaram os cativos a uma condição de quase-humanos.

Posteriormente, no século XIX, o desenvolvimento de teorias raciais de base pseudocientífica atribuiu aos indivíduos uma classificação de “raças superiores” e “inferiores”, com base em características biológicas, como cor da pele e a forma do crânio. Tais argumentos contribuíram para a construção de estereótipos que perduram até a atualidade. Mesmo diante do descrédito do racismo científico, esses estereótipos continuam a nutrir comportamentos e discursos discriminatórios dirigidos a pretos e pardos (Munanga, 1999; Schwarcz, 1993).

Minha trajetória como educadora tem sido marcada pela busca por uma educação mais inclusiva. Desde cedo, percebi que a história dos meus ancestrais estava ausente nos materiais escolares; nunca me vi refletida nas narrativas e nos livros didáticos e, quando histórias eram apresentadas, frequentemente enfatizavam a opressão, sem reconhecer as contribuições

fundamentais dos povos africanos e indígenas para a formação do Brasil.

Durante a infância, vivenciei expressões e comportamentos racistas amplamente naturalizados no ambiente familiar e comunitário, reproduzidos de forma acrítica — como a frase recorrente “não faça serviço de preto”. Tais discursos, impregnados de uma lógica de inferiorização historicamente construída, foram incorporados por muito tempo sem a devida consciência crítica acerca de seu potencial discriminatório. Entretanto, foi somente no percurso de minha formação acadêmica e da experiência docente que comecei a compreender os impactos dessas práticas no processo de construção identitária e no reforço das hierarquias raciais. Dessa forma, emergiu a necessidade de aprofundar os estudos sobre o racismo estrutural e linguístico à luz da EREER.

Nesse processo, busquei ampliar meu repertório teórico, mediante o engajamento em temas até então ausentes na minha formação básica, como a História da África. Além disso, o contato com essa área, aliado à aproximação com o Movimento Negro de Rondonópolis (MNR) e à atuação em projetos de educação popular, foi decisivo para minha formação política e pedagógica, revelando-me o poder transformador de uma prática antirracista.

Complementarmente, minha experiência na educação inclusiva foi fundamental para o desenvolvimento de uma escuta sensível e de estratégias voltadas à equidade, o que reforça o entendimento da escola como espaço de acolhimento e valorização das diferenças. Logo, essa trajetória de maturação, consolidada por especializações e pelo desenvolvimento de projetos autorais voltados à valorização das identidades afro-brasileiras no chão da escola, reafirmou meu compromisso com um ensino de História direcionado ao enfrentamento do racismo em suas diversas manifestações.

Nesse percurso, a pesquisa histórica demonstrou-se uma importante ferramenta pedagógica, na medida em que possibilita a problematização de narrativas excludentes e a valorização de sujeitos historicamente silenciados. A partir dessa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, estrutura-se esta pesquisa, a fim de promover, por meio da iniciação à pesquisa histórica, a identificação e o enfrentamento de práticas racistas naturalizadas no cotidiano escolar.

A presente proposta toma a linguagem como um objeto de investigação historiográfica, perscrutando suas permanências e rupturas, com vistas a compreender como o racismo se institucionalizou no imaginário brasileiro ao longo do tempo. Contudo, apesar da ampliação dos debates sobre EREER, há uma lacuna no que se refere à articulação prática entre a iniciação à pesquisa histórica e o letramento racial no Ensino Fundamental. Em especial, essa lacuna se evidencia no enfrentamento do racismo linguístico, uma vez que, embora a linguagem constitua

um dos principais dispositivos de reprodução simbólica de hierarquias, ainda é **pouco explorada como objeto de investigação histórica** sob a ótica da “atitude historiadora” na Educação Básica.

Outrossim, grande parte das pesquisas sobre relações étnico-raciais no campo educacional tem se concentrado na análise de políticas públicas, na implementação da Lei nº 10.639/2003 e nas representações da população negra nos materiais didáticos. Contudo, apesar da ampliação dos debates sobre EREER, existe uma **lacuna prática e metodológica** na articulação entre a iniciação à pesquisa histórica e o letramento racial no Ensino Fundamental II.

Consequentemente, carece-se de propostas que instrumentalizem o aluno a investigar o racismo linguístico por meio de fontes primárias. Diante desse cenário, esta pesquisa orienta-se pela seguinte pergunta: **como a iniciação à pesquisa histórica, articulada ao letramento racial, pode contribuir para o enfrentamento do racismo linguístico e comportamental no cotidiano escolar do Ensino Fundamental?**

Para responder a essa questão, o objetivo geral consiste em analisar de que maneira a articulação entre iniciação à pesquisa histórica e letramento racial poderia contribuir para enfrentar essas práticas no cotidiano escolar. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar as manifestações e a naturalização do racismo linguístico no ambiente escolar; problematizar a linguagem como prática social, identificando origens e permanências de expressões racistas; avaliar as potencialidades da iniciação à pesquisa histórica para o desenvolvimento do letramento racial crítico; e sistematizar uma sequência didática fundamentada nessa proposta, configurando-a como produto educacional.

A aposta pedagógica apresentada nesta investigação parte da convicção de que é possível transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, investigação e resistência, com vistas à formação de sujeitos historicamente conscientes e socialmente comprometidos. Nesse contexto, nota-se que, muitas vezes, os comportamentos são invisibilizados ou minimizados no discurso pedagógico, sendo tratados como “brincadeiras” ou “expressões comuns”, ou ainda desvinculados de intencionalidade racista, o que reforça um ambiente escolar permissivo à exclusão e ao silenciamento de estudantes negros. Assim, a naturalização dessas práticas demonstra um desafio pedagógico urgente: a necessidade de ações que promovam o letramento racial como ferramenta de conscientização e transformação.

Nessa perspectiva, a abordagem deste estudo incentiva os estudantes a pesquisarem a história e a cultura de grupos étnico-raciais marginalizados no Brasil, indo além da memorização de datas e eventos para desenvolver habilidades de leitura, escrita e

argumentação, com o uso de documentos primários e de metodologias interdisciplinares. Além disso, busca-se preencher essa lacuna, de modo a fortalecer a formação cidadã dos alunos e promover um ensino que desperte a curiosidade, incentive a investigação e fomente a análise crítica das fontes históricas.

A pesquisa apresentada fundamenta-se em três conceitos centrais para a compreensão do processo histórico: documento histórico, consciência histórica e atitude historiadora. O conceito de documento histórico é interpretado de forma ampla e inclusiva, conforme proposto por Eni de Mesquita Samara e Ismênia Tupy (2010), na obra *História & documento e metodologia de pesquisa*. Para as autoras, o documento não se limita a registros escritos oficiais e abrange também imagens, objetos, mitos, relatos orais, manifestações artísticas e produtos culturais diversos (Samara; Tupy, 2010). Desse modo, considera-se documento todo vestígio da ação humana que contenha sentidos e valores de uma determinada época, devendo ser interpretado em seu contexto de produção, circulação e apropriação. Logo, a abordagem rompe com uma visão positivista e restritiva das fontes históricas, o que possibilita a análise de vozes subalternizadas e silenciadas pela historiografia tradicional.

Por sua vez, a consciência histórica é entendida como a capacidade de relacionar passado, presente e futuro de modo significativo. Segundo Jörn Rüsen (2001), essa consciência constitui a base da formação da identidade individual e coletiva, pois permite aos sujeitos compreenderem suas experiências temporais e projetarem ações voltadas à transformação social. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ensino de História deve promover a construção da consciência histórica, estimulando a compreensão de permanências e de mudanças ao longo do tempo, bem como o reconhecimento da diversidade das experiências humanas (Brasil, 2017). Por último, a atitude historiadora refere-se a uma postura investigativa, crítica e ética perante os vestígios do passado.

De acordo com Samara e Tupy (2010), essa atitude implica na problematização contínua das fontes, na consciência de limites e potencialidades da interpretação histórica e no compromisso com uma narrativa que valorize sujeitos historicamente marginalizados. Dessa maneira, configura-se como uma prática formativa que transcende a simples memorização de datas e eventos, com vistas a propiciar uma leitura crítica do mundo e contribuir para a formação cidadã democrática dos estudantes.

O referencial teórico desta pesquisa apoia-se em autores como Kabengele Munanga (1999), Grada Kilomba (2019), Frantz Fanon (2008), bell hooks (2017, 2020) e Djamila Ribeiro (2019), que discutem o racismo estrutural e a necessidade de descolonizar o conhecimento. Para a compreensão do racismo no vocabulário, as ideias de Gabriel Nascimento (2019) e Nilma

Lino Gomes (2005, 2017) são fundamentais para enxergar a linguagem como um espaço de poder e de disputa simbólica. Nesse sentido, enquanto Munanga (1999) oferece bases para o entendimento do racismo estrutural no Brasil, Kilomba (2019) e Fanon (2008) contribuem para a análise dos impactos psicológicos do racismo. Por sua vez, hooks (2017, 2020) e Ribeiro (2019) trazem perspectivas feministas e contemporâneas, ao passo que Nascimento (2019) compartilha reflexões essenciais sobre o racismo na linguagem e na literatura negra.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se na metodologia do relato de experiência. Foi desenvolvida com uma turma de 33 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do estado de Mato Grosso, com registros de observações e reflexões em caderno de campo. Nesse contexto, a proposta integrou a iniciação à pesquisa histórica com a Educação para as ERER, tendo como eixo condutor a problematização de vocabulários e práticas racistas presentes nas interações escolares, muitas vezes naturalizados no discurso cotidiano.

O processo investigativo desenvolveu-se em etapas que compreenderam a constituição de um *corpus* documental composto por jornais antigos, vídeos, anúncios, entre outros suportes. Contemplou, ainda, a análise crítica do racismo no comportamento e na linguagem, bem como o estudo dos impactos de tais expressões na subjetividade dos estudantes. Como resultado, apresenta-se o Produto Educacional: uma sequência didática voltada ao desenvolvimento do letramento racial por meio do método histórico, de modo a oferecer à comunidade escolar uma ferramenta concreta para a problematização de hierarquias raciais. Ademais, ao longo da elaboração desse produto, especialmente na etapa de sistematização do material final, foram incorporadas ferramentas pedagógicas complementares destinadas ao uso docente, sem alteração do percurso empírico da pesquisa¹.

Por último, como forma de organização, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos e inicia-se por esta Introdução. O segundo capítulo investiga o histórico e a aplicação da Lei nº 10.639/2003, bem como discute os avanços e as resistências na implementação da ERER. O terceiro capítulo aborda o conceito de letramento racial e mapeia as expressões racistas no ambiente escolar, a fim de buscar suas raízes históricas. O quarto capítulo apresenta a iniciação à pesquisa histórica como estratégia pedagógica, bem como analisa a aplicação da sequência didática e os resultados do Produto Educacional. Por fim, o último capítulo apresenta

¹ As ferramentas pedagógicas complementares foram incorporadas ao produto educacional após a aplicação da sequência didática em sala de aula. Desse modo, não integra o *corpus* de análise nem as atividades desenvolvidas com os estudantes durante a pesquisa. Trata-se, portanto, de sugestões pedagógicas destinadas à ampliação e à reutilização do produto por outros professores, em diferentes contextos escolares.

as Considerações Finais e os principais resultados desta investigação.

Em síntese, ao investigarmos o comportamento racista e suas consequências sob a ótica da ciência histórica, buscamos oferecer subsídios para que os estudantes compreendam a linguagem de forma crítica. Nesse âmbito, pretendemos promover uma educação antirracista que reconheça vozes historicamente silenciadas e almejamos contribuir para a formação de sujeitos historicamente conscientes.

2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA: A LEI Nº 10.639/2003 E SUA APLICAÇÃO

2.1 A Lei nº 10.639/2003: a militância do Movimento Negro e a constituição de direitos

A construção da identidade étnico-racial no Brasil constitui um processo historicamente atravessado por silenciamentos, os quais encontram, no ensino de História, um de seus principais campos de disputa. Ao longo do século XX, grande parte da historiografia escolar brasileira, ancorada em uma perspectiva eurocêntrica, operou o que Munanga (1999) identifica como uma estratégia de negação, na qual o elogio à mestiçagem funcionou, paradoxalmente, como mecanismo de apagamento das especificidades das trajetórias negras e indígenas. Como consequência, esses povos foram confinados a papéis passivos, folclorizados ou marginais no currículo escolar.

Inserida como alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os componentes curriculares da Educação Básica (Brasil, 2003). Nesse sentido, sua aprovação simboliza a institucionalização de uma política educacional voltada ao enfrentamento do racismo estrutural e à valorização das identidades negras no espaço escolar. De acordo com suas determinações legais, os conteúdos programáticos devem contemplar temas como a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e as contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira. Ademais, há ênfase em áreas como História, Literatura e Educação Artística. Trata-se, portanto, de uma legislação que tensiona o currículo tradicional e aponta para a construção de uma proposta curricular mais plural, inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

Nessa perspectiva, a Lei nº 10.639/2003 não pode ser compreendida apenas como um dispositivo jurídico, tampouco como um “conteúdo a mais” a ser incorporado ao planejamento anual. Ao contrário, trata-se de uma intervenção política no campo da memória histórica e do currículo escolar. Como analisa Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2001), a construção mítica da democracia racial operou, por décadas, como mecanismo de silenciamento das desigualdades raciais. Na prática docente, esse silenciamento materializou-se, por exemplo, em livros didáticos que iniciavam a história da população negra no Brasil exclusivamente a partir da escravidão. Dessa maneira, tais abordagens destituíam esses sujeitos de sua ancestralidade africana, bem como de seus sistemas de conhecimento, tecnologias, religiosidades e formas de

organização política anteriores ao tráfico transatlântico.

Esta pesquisa adota a Lei nº 10.639/2003 como baliza fundamental, sendo essa escolha orientada pela densidade do objeto de estudo: o impacto do racismo linguístico sobre a identidade negra e a desconstrução de vocabulários de matriz escravocrata. Embora se reconheça a indissociabilidade e a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, a profundidade necessária para investigar as permanências da linguagem colonial e suas repercussões na subjetividade afro-brasileira exigiu um recorte delimitado. Assim, tal opção metodológica permitiu aprofundar a análise das especificidades de uma memória que, conforme discute a literatura da Educação Histórica (Alberti, 2014), demanda o enfrentamento de questões sensíveis, de modo que o saber escolar recupere a sua relevância diante das marcas ainda abertas do passado escravista.

Ao mobilizar o conceito de racismo estrutural, conforme proposto por Silvio Luiz de Almeida (2019), torna-se possível compreender que a escola não se configura como uma instituição neutra; pelo contrário, consiste em um espaço que tende a reproduzir hierarquias historicamente construídas, as quais beneficiam a branquitude. Nesse âmbito, o chamado “pacto narcísico da branquitude”, descrito por Maria Aparecida Silva Bento (2022), manifesta-se no cotidiano escolar de diversas formas. Por exemplo, ocorre quando a história da África é tratada como conteúdo periférico ou exótico, ou ainda quando as resistências negras são reduzidas a episódios isolados, descolados de uma longa continuidade histórica de luta antirracista. Essa continuidade, por sua vez, fundamenta, inclusive, a própria existência da Lei nº 10.639/2003.

Nesse cenário, a atuação do Movimento Negro adquire centralidade analítica. Ao pautar a alteração da LDB, a militância negra atuou não apenas como força política, mas também como agente pedagógico e historiográfico. Desse modo, ao transformar a denúncia em direito, o Movimento Negro tensionou o Estado, a escola e a própria produção do conhecimento histórico, forçando-os a reexaminar o modelo e as narrativas validadas. Na visão de Nilma Lino Gomes (2017), a Lei nº 10.639/2003 convoca o professor de História a um exercício permanente de “descolonização do olhar”, desafia-o a construir narrativas que incluam a população negra, bem como a reconheçam como produtora de saberes, intelectualidades, artes e projetos políticos, disputando ativamente os sentidos de nação.

No caso brasileiro, diferentemente de países como os Estados Unidos ou a África do Sul, onde a segregação racial foi institucionalizada por longos períodos, a retórica da convivência pacífica entre os grupos raciais foi apresentada como expressão de uma suposta excepcionalidade nacional. Entretanto, tal discurso funcionou como uma estratégia sofisticada de encobrimento das hierarquias raciais, contribuiu para o apaziguamento social e dificultou a

politização das tensões raciais. Ao negar a existência do racismo estrutural, essa ideologia reforçou a marginalização da população negra e limitou a construção de respostas coletivas à discriminação.

Para compreender a dimensão estrutural do racismo no Brasil, é imprescindível considerar a relação histórica entre escravidão e racismo, identificando como tal sistema beneficiou econômica e socialmente a população branca, ao passo que submeteu a população negra ao *status* de mercadoria, privada de direitos e do acesso à riqueza (Ribeiro, 2019). Sob essa ótica, Bento (2022) cunhou o conceito de “pacto narcísico da branquitude²”, ao afirmar que a sociedade brasileira mantém um acordo implícito entre indivíduos brancos para a preservação de seus privilégios raciais. Tal pacto atua de forma silenciosa nas instituições, sendo sustentado tanto por práticas discriminatórias quanto por omissões específicas, além da recusa em compartilhar espaços de poder. Dessa maneira, ao minimizar a diversidade, a branquitude reforça hierarquias sociais que perpetuam a exclusão da população negra.

Para os objetivos desta pesquisa, torna-se fundamental considerar a tipologia proposta por Almeida (2019), que compreende o racismo a partir de três dimensões interligadas: individual, institucional e estrutural. O racismo individual refere-se a atitudes discriminatórias manifestadas no cotidiano; o institucional diz respeito às práticas, às normas e às rotinas das organizações que reproduzem desigualdades raciais; e o estrutural expressa a forma como o racismo organiza as relações sociais, políticas e econômicas, garante privilégios à branquitude e marginaliza a população negra. Nesse ínterim, o racismo não se configura como desvio, mas como elemento constitutivo da ordem social brasileira.

No cotidiano das instituições, no momento em que o racismo se materializa em práticas administrativas, pedagógicas ou simbólicas, seus efeitos extrapolam as ações individuais e passam a operar no próprio funcionamento social das organizações. Desta feita, essas estruturas produzem e mantêm vantagens e desvantagens racialmente distribuídas, ainda que de modo indireto ou não intencional. Conforme analisa Almeida (2019), a ocupação desigual dos espaços de poder contribui para a reprodução de padrões que naturalizam privilégios e exclusões. No campo educacional, tais dinâmicas tornam-se particularmente visíveis quando discursos de inclusão coexistem com práticas que continuam a reforçar desigualdades históricas.

Nesse contexto, destaca-se a atuação histórica do Movimento Negro brasileiro, o qual se consolidou como sujeito político fundamental no enfrentamento ao racismo e na reivindicação de direitos. Desde formas associativas anteriores à abolição, passando por clubes,

² Cida Bento (2022) utiliza a expressão para descrever a forma como os grupos brancos se protegem mutuamente e mantêm privilégios, muitas vezes de forma inconsciente, mas estruturalmente eficaz.

irmandades, imprensa negra e organizações políticas do século XX, até a reorganização do movimento no período pós-ditadura, conforme analisa o historiador Petrônio Domingues (2007), observa-se a construção de estratégias diversas de resistência e mobilização coletiva.

Experiências como a Frente Negra Brasileira, em contextos marcados por forte repressão política, e o Movimento Negro Unificado, a partir do final da década de 1970, expressam momentos distintos dessa trajetória. Tais experiências articulam a denúncia do racismo, a organização política e a reivindicação de políticas públicas. Além do mais, afirmam, de modo recorrente, a educação como espaço central de disputa e transformação social, compreendida não apenas como meio de acesso a direitos, mas também como instrumento de reconstrução de narrativas históricas e de enfrentamento aos estereótipos raciais.

A esse respeito, Antônio Barros Aguiar (2021, p. 280) expõe:

a educação sempre teve um papel importante nos discursos do Movimento Negro, que percebe a escola como um espaço privilegiado para a transformação de sujeitos, o reconhecimento e a valorização da História africana e da cultura afro-brasileira. É por meio da educação que se busca desconstruir os estereótipos sobre a população negra, permitindo que os alunos construam novas concepções acerca dos processos históricos da escravidão negra e dos sujeitos sociais.

A reflexão apresentada por Aguiar (2021) dialoga diretamente com a trajetória histórica da militância negra no campo educacional e contribui para compreender por que a reivindicação por mudanças curriculares sempre ocupou lugar central nas pautas do Movimento Negro. Ao situar a escola como espaço estratégico de disputa simbólica e política, o autor reforça a compreensão da educação como dimensão estruturante da luta antirracista, perspectiva que fundamenta o processo histórico que culminou na promulgação da Lei nº 10.639/2003.

A luta da militância negra pela educação, dessa forma, não se iniciou no século XXI. Thayara Cristina de Souza Lima (2018) salienta que no século XIX há registros de mobilizações em prol da educação para crianças negras, inclusive antes da promulgação da Lei do Ventre Livre (1871). Desde então, as organizações negras reivindicam o direito ao ensino como ferramenta de emancipação, transformação e enfrentamento das desigualdades raciais e sociais. As lutas integram uma longa trajetória de resistência, marcada por embates políticos, filosóficos, jurídicos e pedagógicos.

Nesse percurso histórico, é fundamental considerar que a cultura afro-brasileira deve ser analisada em diálogo com outras tradições culturais, respeitando-se suas especificidades éticas, históricas e políticas. Como aponta Júnia Sales Pereira (2008), a promulgação da Lei nº 10.639/2003 não representou um acontecimento inédito no ensino de História, mas, sim, o

reforço de uma agenda em construção desde a década de 1950, com a criação dos primeiros centros de pesquisa dedicados ao continente africano. No contexto da Educação Básica, a referida legislação passou a exigir a inclusão de conteúdos que abordassem a trajetória da população negra, com vistas a reconhecer sua contribuição histórica e cultural para a formação do país.

Nesse processo de afirmação e transformação curricular, o Movimento Negro desempenhou papel central e atuou como interlocutor e agente político fundamental. Suas ações influenciaram diretamente as reformas nos currículos escolares, concebidos como espaços dinâmicos e de disputa, nos quais diferentes discursos se sobrepõem e se confrontam. Um exemplo dessa atuação decisiva foi a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, que se consolidou como marco na denúncia do racismo estrutural e na reivindicação da inclusão da história e da cultura afro-brasileira no ensino formal. De acordo com Warley da Costa (2019), o ensino de História configura-se como um campo discursivo marcado pela hibridização epistemológica, no qual múltiplos referenciais teóricos e narrativas dialogam e promovem disputas por reconhecimento, memória e legitimidade.

Além disso, a atuação do Movimento Negro não se restringiu à pressão política institucional; ao contrário, também se concretizou no campo pedagógico, por meio da produção de saberes, da proposição de materiais didáticos e da contribuição efetiva na formação de professores. A esse respeito, Gomes (2017) destaca que os desafios enfrentados na implementação da Lei nº 10.639/2003 consolidaram o Movimento Negro como um “ator educacional”, cuja atuação dinâmica favoreceu o diálogo com diferentes setores da sociedade e fortaleceu os debates em torno das políticas públicas de educação antirracista.

Um exemplo emblemático dessa articulação entre a sociedade civil e o Poder Legislativo pode ser observado na trajetória do MNU de Pernambuco. Essa organização protagonizou a defesa da reformulação curricular na rede estadual de ensino e propôs a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. A mobilização teve início com a atuação da militante Inaldete Pinheiro, que articulou, junto ao então deputado estadual Humberto Costa, a apresentação do Projeto de Lei nº 948 à Comissão de Constituição, Legislação e Justiça da Assembleia Legislativa, em 18 de novembro de 1993. Embora tenha sido vetada, conforme relata Maria de Fátima Oliveira Batista (2010), a proposta consolidou-se como um marco de resistência, contribuiu para a visibilidade nacional da pauta e influenciou diretamente a formulação da legislação federal que viria a ser sancionada uma década depois.

Nesse mesmo contexto, Batista (2010) destaca que, ao ser eleito deputado federal, Humberto Costa comunicou à Inaldete Pinheiro sua intenção de reapresentar o projeto no

Congresso Nacional. Em consonância com esse propósito, elaborou o Projeto de Lei nº 859/1995, que visava instituir uma educação antirracista em âmbito nacional. Contudo, devido ao afastamento do parlamentar para assumir outros compromissos institucionais, o acompanhamento do trâmite legislativo foi prejudicado. Desse modo, apesar de ter sido aprovado na Comissão de Educação, o projeto foi posteriormente arquivado, interrompendo temporariamente a tramitação da matéria.

Outra iniciativa significativa foi o Projeto de Lei nº 678/1988, de autoria do deputado Paulo Paim. Essa proposta pioneira pretendia incluir no currículo escolar a História Geral da África e a História do Negro no Brasil como componentes obrigatórios. Encaminhado ao Senado Federal, o projeto acabou arquivado em 1995, em decorrência de entraves políticos e burocráticos que limitavam o avanço das pautas raciais no cenário legislativo da época (Pinotti, 2016). Ainda assim, tais proposições demonstram o acúmulo de tentativas anteriores à Lei nº 10.639/2003 e reafirmam a persistência da militância negra na construção e na oficialização de uma educação antirracista.

Na visão de Melina Lima Pinotti (2016), o curto intervalo entre a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, e a homologação da Lei nº 10.639 evidencia a abertura de uma importante janela de oportunidade política. Nesse contexto, a interlocução entre o governo federal e o Movimento Negro, que soube mobilizar estrategicamente sua agenda em um momento favorável, assumiu papel decisivo. Mesmo diante de um tempo reduzido, a militância conseguiu estabelecer um diálogo consistente com a nova gestão, sendo reconhecida por sua trajetória histórica de enfrentamento ao racismo e às desigualdades no país. Como reforça Aguiar (2021), os militantes negros souberam aproveitar esse cenário promissor para impulsionar a consolidação de políticas públicas voltadas à população negra.

Entre essas conquistas, merece destaque a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), instituída em 21 de março de 2003, data que marca o Dia Internacional de Combate à Discriminação Racial. Ademais, as políticas de ações afirmativas, em especial no campo educacional, forneceram as bases para a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que culminaram na implementação da Lei nº 10.639/2003 como instrumento de justiça social e de reestruturação curricular.

Diante desse conjunto de ações, é possível afirmar que a Lei nº 10.639/2003 não surgiu de maneira isolada ou repentina, mas como produto de um longo e articulado processo de mobilização do Movimento Negro. Tal trajetória foi construída por meio de diversas frentes, como propostas legislativas, articulações com parlamentares aliados, ações institucionais e estratégias de influência política. Nesse âmbito, a participação ativa e o protagonismo da

militância negra em todas essas etapas foram decisivas para a conquista de direitos e para a formulação de um projeto pedagógico comprometido com a redução das desigualdades raciais no Brasil.

Para além das conquistas pedagógicas, o percurso legal de enfrentamento ao racismo no Brasil revela a transição de um Estado que negava o conflito para outro que passou a ser tensionado a reconhecer sua dívida histórica. A trajetória que se inicia com a Lei Afonso Arinos (1951) e se estende até a Lei nº 10.639/2003 não é linear; ela reflete a eficácia da militância negra em transformar o chamado “preconceito de cor”, anteriormente tratado como mera contravenção ou desvio de conduta, em uma questão de direitos humanos e de reparação intelectual.

No campo do ensino de História, a evolução legislativa representa a quebra da hegemonia de uma narrativa única. Ao tornar obrigatória a abordagem da temática afro-brasileira, a lei retira da “boa vontade” do docente a responsabilidade de ensinar uma história plural e assim, a transforma em um dever de Estado.

O Quadro 1 sistematiza o acúmulo de lutas e evidencia como a legislação avançou na tentativa de dismantlar o racismo institucional que ainda impregna os currículos.

Quadro 1 - Cronologia da Legislação Antirracista Brasileira (1951-2024)

Lei / Dispositivo	Ano	Abrangência	Principais Contribuições	Proposição / Autoria
Lei nº 1.390/1951 (Afonso Arinos)	1951	Nacional	Primeiro marco legal a classificar a discriminação racial como contravenção penal.	Afonso Arinos
Constituição Federal, art. 5º, XLII	1988	Nacional	Define o racismo como crime inafiançável e imprescritível.	Assembleia Constituinte
Lei nº 7.716/1989 (Lei Caó)	1989	Nacional	Tipifica penalmente os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor.	Carlos Alberto de Oliveira (Caó)
Lei nº 9.394/1996 (LDB)	1996	Nacional	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (sofreu alteração posterior pelo art. 26-A).	Congresso Nacional
Lei nº 10.639/2003	2003	Nacional	Altera a LDB e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.	Movimento Negro; Governo Federal
Lei nº 11.645/2008	2008	Nacional	Amplia a Lei nº 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena.	Congresso Nacional
Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial)	2010	Nacional	Sistematiza políticas públicas de promoção da equidade em diversas áreas (saúde, educação, trabalho).	Senador Paulo Paim

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1951, 1988, 1989, 1996, 2003, 2008, 2010).

O conjunto legislativo apresentado no Quadro 1 demonstra uma ampla trajetória de luta

do Movimento Negro, cujo protagonismo político tem sido decisivo para a institucionalização de práticas reparadoras no campo educacional. Nesse contexto, mais do que normatizar condutas, as leis sinalizam caminhos possíveis para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural, na qual os direitos e as memórias de todos os grupos étnico-raciais sejam reconhecidos, protegidos e valorizados.

Contudo, como adverte Gomes (2005), o reconhecimento formal não encerra a disputa. No “chão da escola”, a Lei nº 10.639/2003 enfrenta o que poderíamos denominar de resistência de currículo. Além disso, a ausência de representatividade nos espaços legislativos, apontada por Aguiar (2021), reflete-se na ausência de negros e indígenas nos conselhos escolares e nas instâncias de decisão pedagógica. Assim, a promulgação da lei não representa o fim da jornada, mas o início de um novo embate: o de sua implementação efetiva, que exige do professor de História um compromisso não apenas com o conteúdo, mas também com uma ética antirracista de ensino.

2.2 A regulamentação e implementação da Lei nº 10.639 no Brasil e em Mato Grosso

A implementação da Lei nº 10.639/2003 pode ser compreendida a partir de diferentes dimensões, as quais envolvem tanto a construção do marco legal quanto os processos políticos, institucionais e pedagógicos responsáveis por sua efetivação no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, compreender a regulamentação e os desafios relacionados à implementação dessa legislação permite analisar de que forma a EREER foi incorporada às políticas públicas educacionais.

A referida lei institui, ainda, a inserção do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) no calendário escolar, como forma de reconhecer e valorizar a memória coletiva negra e os processos de resistência da população afrodescendente ao longo da história. Ademais, sua implementação foi acompanhada por diretrizes e resoluções, como o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que detalham as obrigações das instituições de ensino e dos sistemas educacionais para garantir sua aplicação. Tais medidas visam promover a EREER, valorizar a diversidade cultural e contribuir para a formação de uma sociedade mais inclusiva e democrática (Silva; Silva; Gonçalves, 2021).

Entre os instrumentos mais importantes para a implementação da Lei nº 10.639/2003, destacam-se as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, aprovadas em 2004. Esse documento regulamenta a referida lei e orienta os sistemas de ensino na

incorporação da temática étnico-racial nos currículos escolares, bem como indica princípios pedagógicos, responsabilidades institucionais e orientações para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas ao enfrentamento do racismo (Brasil, 2004). Além do mais, as diretrizes estabelecem ainda que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana deve atravessar diferentes áreas do conhecimento e não se restringir a conteúdos pontuais ou a datas comemorativas.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 ocorreu em um período de intensos debates políticos e sociais no Brasil, especialmente no que se refere à justiça racial e ao papel do Estado na promoção da equidade. Nesse âmbito, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004)³, ao regulamentar a legislação, reflete essa conjuntura ao propor orientações pedagógicas com relativa flexibilidade normativa. Ao mesmo tempo, valoriza a atuação histórica do Movimento Negro como agente político e pedagógico na luta por uma educação antirracista, pela inclusão social da população negra e pelo enfrentamento do racismo estrutural.

Esse cenário de regulamentação educacional insere-se, por sua vez, em um contexto mais amplo de reformulação das políticas públicas no Brasil. A sociedade brasileira vivenciou mudanças significativas, especialmente na área educacional, com a sanção da Lei nº 10.639/2003 durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Conforme observa Lima (2018), essa norma surge em meio à intensificação dos debates sobre políticas de ações afirmativas, bem como ao reconhecimento constitucional dos territórios quilombolas. Ambos os temas expuseram as tensões entre os avanços institucionais e a resistência conservadora à efetivação de políticas reparatórias. Nesse sentido, a articulação entre o novo governo federal e os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, foi determinante para que tais pautas ganhassem centralidade na agenda política nacional.

Outrossim, essas transformações foram acompanhadas por um amplo movimento de articulação política entre representantes do Estado e os militantes do Movimento Negro, os quais buscaram consolidar mudanças no ordenamento educacional brasileiro. Os diálogos estabelecidos nesse contexto tinham como intuito revisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e redefinir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de modo a inserir as pautas antirracistas no núcleo da política curricular. Na perspectiva de Flávia Piovesan (2008), tais

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, orientam a implementação da Lei nº 10.639/2003, com foco na valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

alterações refletem uma estratégia de afirmação de direitos pautada na reparação histórica de desigualdades e na construção de uma educação voltada à transformação social.

Adicionalmente, Manoel da Conceição (2011) complementa essa análise ao destacar que o processo de formulação, debate e aprovação dos projetos de lei relacionados à educação antirracista foi marcado por tensões estruturais. Tais embates relacionam-se à própria natureza dos documentos legais, às suas estruturas, linguagens e interpretações e à tentativa de converter as reivindicações do Movimento Negro em políticas públicas efetivas. Sobre a necessidade dessa disputa semântica e política, o documento das Diretrizes Curriculares pontua:

os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa [...] é preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (Brasil, 2004, p. 14-15).

As principais controvérsias giravam em torno da inclusão obrigatória da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Desse modo, exigia-se uma reconfiguração profunda do ensino de História e da abordagem curricular tradicional; além disso, tal exigência desafiava o eurocentrismo, que naturalizou a Europa como sujeito universal da narrativa histórica escolar.

Apesar do avanço representado pela promulgação da Lei nº 10.639/2003, sua aplicação prática tem se deparado com desafios concretos e persistentes, sobretudo no que se refere à estrutura escolar e à formação docente. Nesse contexto, a legislação, embora fundamental, não garante, por si só, sua efetividade; ao contrário, exige mobilização institucional, compromisso político e investimento em ações pedagógicas antirracistas. Silva, Silva e Gonçalves (2021) ressaltam que a Lei é um importante instrumento para romper com o silêncio histórico e promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial na escola; contudo, sua implementação requer esforços contínuos.

Inicialmente, a efetivação da norma esbarrou em obstáculos significativos, como a ausência de professores capacitados para abordar criticamente a temática racial e a carência de materiais didáticos adequados. Ademais, a maioria dos recursos pedagógicos disponíveis reproduzia estereótipos ou ignorava por completo a história e as culturas africanas e afro-brasileiras. Com o tempo, no entanto, políticas públicas foram formuladas para suprir essas lacunas por meio da formação continuada de docentes, da elaboração de novos referenciais teóricos e da criação de materiais didáticos que dialogassem com a realidade das populações

negras. Com a consolidação da Lei, avançam-se as ações de combate ao racismo estrutural, bem como o fortalecimento da identidade negra e a promoção de conquistas históricas para a população afrodescendente.

Em seu parecer como relatora das DCNs para a EREB, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011, p. 20) reitera que “o enfrentamento ao racismo e à discriminação racial é responsabilidade de todos os educadores, independentemente de sua origem étnico-racial, crença religiosa ou convicção política”. Para a historiadora e docente, a responsabilidade traduz-se no exercício da crítica documental: ensinar História da África exige selecionar fontes que devolvam a voz e a agência aos sujeitos africanos, a fim de romper com a herança colonial dos arquivos.

Nesse âmbito, a escola, como agente da construção de uma sociedade mais igualitária, precisa implementar ações concretas no ambiente da sala de aula, as quais contribuam para a valorização da diversidade. Entre essas ações, destaca-se a necessidade de formar professores e estudantes que reconheçam e se apropriem dos saberes oriundos das populações negras e indígenas; por conseguinte, romper com a tradição pedagógica que privilegia conteúdos eurocentrados (Silva, 2011).

Outro aspecto importante consiste na reinterpretação da história africana e dos povos originários do Brasil, especialmente no que diz respeito ao período anterior à colonização como forma de reconhecer e valorizar essas matrizes na formação da identidade brasileira (Felipe, 2024). É fundamental ainda que a prática pedagógica considere as demandas históricas desses grupos, desafiando a narrativa da harmonia racial que naturalizou a ideia de uma suposta convivência pacífica entre as diferentes etnias no país, o que contribuiu para o silenciamento das desigualdades raciais. Nesse processo torna-se imprescindível questionar as representações colonizadoras que marcaram negativamente os povos indígenas e a população negra, uma vez que tais representações sustentam estereótipos e preconceitos amplamente difundidos nas construções curriculares e nos materiais didáticos (Silva, 2011).

Reconhecer o racismo como um fenômeno estrutural, que marginaliza grande parte da população brasileira desde o período colonial é um passo necessário para que práticas pedagógicas mais justas e inclusivas possam ser desenvolvidas. Para isso é preciso garantir a utilização de recursos pedagógicos que não apenas denunciem os preconceitos históricos, mas também valorizem positivamente as contribuições dos corpos negros e indígenas, além de desafiar representações que reforçam a centralidade branca (Bonilla-Silva *et al.*, 2023).

Delton Aparecido Felipe (2024) expõe que, ao colocar em prática as estratégias pedagógicas, a escola contribui significativamente para a promoção dos direitos humanos de

populações historicamente marginalizadas e fortalece a busca pela efetivação da igualdade material. Nessa perspectiva, a educação para as relações étnico-raciais emerge como um instrumento de enfrentamento ao racismo estrutural que permeia a formação social brasileira e persiste nas dinâmicas contemporâneas. Dessa maneira, justifica-se a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, com o objetivo de promover a equidade racial no ambiente escolar. Além do mais, essa medida induziu a revisão dos currículos escolares, a fim de evidenciar a ausência de uma abordagem histórica que contemple as contribuições culturais e os valores provenientes de matrizes africanas e afrodescendentes, frequentemente marginalizados no processo educativo (Moreira; Santana, 2013; Gevehr; Alves, 2016).

Nessa dinâmica, conforme argumenta Rosilene Batista de Oliveira Fiscarelli (2001), o livro didático atua como elemento estruturante do cotidiano escolar e como mediador central da identidade nacional. Todavia, a ausência de representações positivas nesses manuais, muitas vezes a única fonte de informação disponível em sala de aula, compromete a autoestima de estudantes negros e reforça distorções que associam a negritude a contextos de subalternidade (Carvalho, 2006; Costa; Dutra, 2009).

Pesquisas diagnósticas realizadas nas últimas décadas (Castillo, 2013; Müller, 2015; Matte Júnior; Alves; Gevehr, 2017) convergem ao demonstrar que, apesar do marco legal, persistem estereótipos e processos de invisibilização histórica. Os estudos evidenciam que a presença negra é frequentemente restrita a ilustrações artísticas de época, como as telas de Debret, utilizadas de forma estanque e sem estabelecer diálogos com a agência negra contemporânea.

Embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tenha instituído critérios rigorosos de conformidade com a legislação antirracista, a permanência de lacunas editoriais exige a vigilância crítica do professor-pesquisador. Nesse sentido, Assunção (2016) aponta para a necessidade de diversificação de fontes e adoção de abordagens interdisciplinares, enquanto Matte Júnior, Alves e Gevehr (2017) reforçam que tais estratégias contribuem para uma inserção mais consistente da temática étnico-racial nos currículos.

No contexto do estado de Mato Grosso, a implementação da legislação tem sido acompanhada pela produção de materiais institucionais voltados à orientação das práticas pedagógicas nas escolas. Entre essas iniciativas, destaca-se a cartilha **“Mato Grosso por uma Educação Antirracista”** (2024b), elaborada pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT). O material busca oferecer subsídios teóricos e metodológicos para que professores e escolas possam desenvolver ações voltadas ao enfrentamento do racismo e à valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

Outrossim, a produção da cartilha evidencia que a implementação da Lei nº 10.639/2003 não ocorreu de maneira imediata após sua promulgação; ao contrário, desenvolveu-se de forma gradual ao longo dos anos. Dessa forma, sua elaboração em momento posterior à aprovação da legislação revela os esforços institucionais para transformar o marco legal em orientações pedagógicas concretas, capazes de auxiliar professores na incorporação da temática étnico-racial no cotidiano escolar.

Nesse contexto, compreender a implementação da Lei nº 10.639/2003 exige considerar os fundamentos conceituais que sustentam o debate sobre as relações étnico-raciais no campo educacional. Entre esses fundamentos, destaca-se o conceito de raça, entendido não como uma categoria biológica, mas como uma construção histórica e social que organizou hierarquias, relações de poder e processos de exclusão ao longo da formação da sociedade brasileira. Embora essa discussão seja aprofundada no capítulo teórico desta dissertação, é importante indicar desde já que a compreensão crítica do conceito de raça constitui elemento fundamental para interpretar tanto a trajetória das políticas educacionais voltadas à EREER quanto os desafios relacionados à sua implementação nas instituições escolares.

À luz dessas discussões, e considerando o contexto estadual no qual esta pesquisa se insere, as investigações desenvolvidas por Luzinete Santos da Silva (UFMT) e Osvaldo Mariotto Cerezer (UFU) evidenciam que a efetivação da EREER no estado de Mato Grosso depende de ações articuladas entre a Seduc-MT, as universidades e os movimentos sociais (Silva, L., 2018; Cerezer, 2021). Tais estudos indicam que a elaboração de materiais didáticos contextualizados, a inclusão de conteúdos regionais, como a história e a cultura das comunidades quilombolas e dos povos indígenas locais, e a formação continuada específica de professores constituem elementos centrais para aproximar a legislação de sua prática cotidiana. O recorte regional, nesse ínterim, revela-se fundamental para que a Lei nº 10.639/2003 não seja percebida como uma abstração normativa nacional, mas como uma ferramenta concreta de reconhecimento das identidades que compõem o território mato-grossense.

Nessa mesma direção, destacam-se produções acadêmicas oriundas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) que contribuem para o fortalecimento da implementação da Lei nº 10.639/2003, como as dissertações de Cristiane Alves de Lemos (2016), Marcello Gomes de Assunção (2016) e Eliane Goulart Mac Ginity (2018). Tais trabalhos exploram práticas pedagógicas voltadas à valorização da história afro-brasileira e ao enfrentamento do racismo escolar e reforçam a necessidade de articular teoria e prática para que a EREER seja efetivamente incorporada às rotinas pedagógicas, com vistas a superar ações pontuais ou restritas a datas comemorativas.

Além disso, as reflexões evidenciam a necessidade de complementar os livros didáticos com fontes históricas diversificadas, narrativas contra hegemônicas e materiais que valorizem as contribuições das populações negras e indígenas, a fim de evitar a perpetuação de estereótipos. Ressaltam, por fim, a importância de que estudantes negros possam reconhecer sua cultura e sua etnicidade representadas nos espaços institucionais de convivência, uma vez que a autoidentificação positiva constitui elemento central no processo de formação cidadã e atua no enfrentamento das hierarquias raciais e das permanências do pacto da branquitude, ainda presentes em muitas mediações escolares.

A partir desse conjunto de limites e avanços, expressos tanto na legislação quanto em sua implementação prática, que se torna necessário ampliar o debate para o campo das ações afirmativas. Nesse âmbito, tais ações são compreendidas como instrumentos estruturantes no enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil.

2.2.1 Implementação da legislação no estado de Mato Grosso

Considerando que a implementação da legislação ocorre de maneira diversa em diferentes contextos regionais, torna-se basilar observar como esse processo se desenvolve no estado de Mato Grosso. A ampliação desse marco normativo adveio com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que alterou a LDBEN ao estender a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena ao lado da história e da cultura afro-brasileira. Tal legislação reconhece a centralidade dos povos indígenas na formação histórica, social e cultural do Brasil, bem como rompe com abordagens curriculares que historicamente os relegaram a representações estereotipadas ou restritas ao período colonial. No contexto do estado de Mato Grosso, marcado pela presença significativa de diferentes povos indígenas, a referida lei reforça a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de articular as especificidades regionais às diretrizes nacionais da EREB.

Na sequência, a promulgação da Lei nº 12.479, de 9 de abril de 2024, pelo Governo do Estado de Mato Grosso, instituiu o Protocolo Antirracista e impôs a estabelecimentos de grande circulação de pessoas a adoção de medidas de prevenção, conscientização e acolhimento a vítimas de racismo. A legislação, ao dialogar com a Constituição Federal, com a Lei nº 7.716/1989 (Lei Caó) e com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, amplia a dimensão da luta antirracista para além do espaço escolar, tornando obrigatório o letramento racial em setores do comércio, do lazer e da administração pública.

Ao considerarmos o estado no qual esta pesquisa está inserida, as análises de Luzinete

Santos da Silva (2018) apontam que, embora a Lei nº 10.639/2003 tenha provocado mudanças importantes nos currículos de Rondonópolis-MT, sua aplicação ainda encontra entraves estruturais, como a insuficiência de materiais didáticos e a permanência de práticas pedagógicas eurocêntricas. A constatação é reforçada pela tese de Osvaldo Mariotto Cerezer (2021), a qual demonstra que, apesar de os cursos de licenciatura da UFMT e da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) terem incorporado conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena, essa implementação carece de articulação consistente. Para Cerezer (2021), a efetivação das diretrizes curriculares somente ocorre quando acompanhada de práticas formativas contínuas e de uma revisão crítica dos saberes docentes. Logo, os estudos evidenciam que a presença da temática nos documentos curriculares, por si só, não garante uma educação antirracista efetiva.

Nesse sentido, as produções acadêmicas no âmbito do Profhistória surgem como respostas fundamentais para a consolidação dessas legislações. Monica Martins da Silva (2023) destaca que o programa desempenha um importante papel na formação continuada e na produção de materiais didáticos voltados à ERER. Dentre essas produções, destacam-se estratégias metodológicas diversificadas: enquanto Cristiane Alves de Lemos (2016) e Eliane Goulart Mac Ginity (2018) exploram, respectivamente, o uso de fontes diversas e narrativas ficcionais para despertar a consciência histórica, autores como Marcello Gomes de Assunção (2016) e Lorraine Janis Vieira dos Santos Nazário (2016) focam na análise crítica de livros e manuais escolares, com vistas a romper com lacunas e estereótipos persistentes.

Tais investigações convergem para a ideia de que o docente deve atuar como um professor-pesquisador para a efetivação da lei, conforme defende Adriane de Quadros Sobanski (2017). Um exemplo prático dessa postura em solo mato-grossense foi o “Projeto Afro”, desenvolvido em Poconé-MT. Em um município com maioria negra e quilombola, a experiência, analisada por Andrade e Cerezer (2023), evidenciou como a valorização dos saberes locais e o uso de recursos multimídia podem integrar o “currículo real” às práticas antirracistas, mesmo diante de limitações institucionais.

Essa transformação, no entanto, não se realiza sem enfrentamentos. bell hooks (2017) identifica que as manifestações de dominação na educação são expressões de uma violência estrutural articulada entre o patriarcado, a supremacia branca e o capitalismo. Desta feita, a análise da trajetória que vai da Lei nº 10.639/2003 até a promulgação do Protocolo Antirracista em Mato Grosso (2024) revela que o combate ao racismo não pode ser restrito ao campo pedagógico; ele deve se consolidar como uma política de Estado que se inspire em práticas que promovam o reconhecimento das identidades e a construção de horizontes educacionais mais

justos e plurais.

Por fim, a análise da implementação da legislação no contexto mato-grossense evidencia que os avanços normativos precisam ser acompanhados por políticas públicas mais amplas de enfrentamento das desigualdades raciais. Nesse horizonte, insere-se o debate sobre as ações afirmativas e suas contribuições para a construção de uma educação antirracista.

2.3 Ações afirmativas, diagnósticos e perspectivas para uma educação antirracista

A implementação das políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra constitui objeto de amplo debate acadêmico e político, bem como configura-se como uma questão central no enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil. Nesse ínterim, essas iniciativas inserem-se em um cenário de divergências, uma vez que sua adoção suscita discussões acerca de sua natureza, de seu alcance e de sua efetividade. Ademais, a crítica recorrente de setores contrários às ações afirmativas, frequentemente amparada no argumento de uma suposta “discriminação reversa”⁴, busca deslegitimar as políticas de inclusão ao afirmar que favorecerem indevidamente grupos historicamente marginalizados em detrimento da população branca.

A literatura crítica e o campo jurídico, contudo, convergem no sentido de que tais medidas possuem caráter reparatório, voltado à promoção da equidade; portanto, não configuram privilégios, mas mecanismos de correção de desigualdades estruturais enraizadas na sociedade brasileira (Almeida, 2019). Ainda assim, parte dos estudos contemporâneos indica que as ações afirmativas, para serem plenamente eficazes, devem ser articuladas a políticas públicas mais amplas de equidade de oportunidades, tendo em vista os limites de sua abrangência (Silva; Arruda, 2023; Nascimento *et al.*, 2024).

O propósito das políticas das ações afirmativas é promover o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais dos afro-brasileiros. No Brasil, há, igualmente, estratégias semelhantes voltadas para outros grupos, como os indígenas; nesse caso, suas diretrizes são moldadas pelas particularidades de cada etnia e por suas realidades específicas (Silva; Arruda, 2023; Nascimento *et al.*, 2024). Entre as ações adotadas, destaca-se a reserva de vagas no ensino superior, a qual busca reduzir as desigualdades do acesso de grupos sub-representados nas

⁴ O termo “discriminação reversa” é considerado inadequado pela literatura crítica, pois ignora o caráter estrutural do racismo no Brasil e desconsidera o papel reparatório das políticas afirmativas. Conforme Silvio Almeida (2019), ações afirmativas devem ser compreendidas como mecanismos de justiça social, voltados à correção de desigualdades históricas que não podem ser superadas pela lógica da igualdade formal.

universidades⁵ (Gomes; Silva; Brito, 2021).

As ações afirmativas apresentam um escopo abrangente, enfrentam desafios tanto em sua conceituação quanto em sua implementação e assumem diferentes modelos conforme o contexto institucional e cultural em que são aplicadas (Feres Júnior; Campos, 2016). Nesse sentido, podem ser compreendidas como políticas de reconhecimento cultural ou como instrumentos de justiça social voltados à promoção da equidade material entre diferentes segmentos da sociedade (Nascimento *et al.*, 2024). João Feres Júnior e Luiz Augusto Campos (2016) defendem que essas políticas devem ser prioritariamente inseridas no campo da justiça social, com ênfase na redução das desigualdades socioeconômicas; contudo, alertam para os riscos de fundamentações exclusivamente multiculturalistas que reproduzam modelos externos sem considerar as especificidades do contexto brasileiro.

No campo educacional, conforme argumenta Daniela Paula de Lima Nunes Malta (2025), as políticas públicas direcionadas à educação antirracista desempenham função estratégica no enfrentamento dos efeitos históricos do racismo estrutural no Brasil. Além do mais, considerando que, conforme argumenta Ribeiro (2019), o racismo brasileiro resulta de uma construção histórica que privilegiou a cultura branca e marginalizou a população negra em termos econômicos e sociais, a consolidação de uma educação antirracista exige ações estatais capazes de romper com essa lógica de exclusão. Trata-se, dessa maneira, de reconhecer que o racismo não é um fenômeno pontual, mas um componente estruturante da organização social brasileira, sustentado por relações de poder que perpetuam desigualdades raciais (Malta, 2025).

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais configuram-se como instrumentos fundamentais para a transformação das estruturas que sustentam as desigualdades raciais, ao promoverem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e a valorização das contribuições dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira. No entanto, como evidenciam as análises de Luzinete Santos da Silva (2018), a efetivação dessas políticas não se limita à inserção de conteúdos específicos nos currículos escolares, como a história e cultura africana e afro-brasileira. Ao contrário, demanda investimentos contínuos na formação inicial e continuada de professores, bem como a revisão crítica dos materiais didáticos, ainda marcados por perspectivas eurocêntricas que dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista.

A implementação dessas políticas, no entanto, enfrenta resistências igualmente

⁵ Base legal: CF/1988, art. 206, I; Lei nº 12.711/2012 e Decreto nº 7.824/2012; alterações da Lei nº 13.409/2016 e Lei nº 14.723/2023; e precedentes do STF (ADPF 186/DF; RE 597.285, Tema 203), que reconheceram a constitucionalidade das políticas de reserva de vagas.

estruturais. Como alerta Djamila Ribeiro (2019), políticas antirracistas efetivas exigem o enfrentamento da lógica da centralidade branca e a compreensão do racismo como fenômeno historicamente vinculado à escravidão e à exclusão sistemática dos povos negros e indígenas. Desse modo, a educação antirracista não se limita à elaboração de leis ou documentos normativos; ao contrário, demanda um compromisso contínuo com práticas pedagógicas transformadoras, capazes de descolonizar o currículo e promover uma formação cidadã comprometida com a justiça social, conforme indicam estudos sobre educação antirracista e políticas públicas educacionais (Silva, C., 2018; Malta, 2025).

Sob a ótica de Paulo Freire (1970), educar é um ato político e, por isso, a educação não pode ser neutra diante das desigualdades sociais e históricas. Nessa perspectiva, a EREER surge como uma prática transformadora, que busca romper com o epistemicídio⁶ ao promover o reconhecimento e a valorização dos saberes historicamente marginalizados. Todavia, apesar de sua relevância, a implementação dessa política encontra resistências profundas e desafios estruturais, os quais precisam ser enfrentados com responsabilidade ética, comprometimento pedagógico e ação coletiva.

Carla Beatriz Meinerz, Márcia de Almeida Gonçalves e Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2019) destacam que a implementação da Educação para as EREER, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, é apresentada como uma ação afirmativa essencial para combater o racismo e promover a equidade racial. Essa política, regulamentada pelo artigo 26-A da LDBEN, busca reparar os apagamentos históricos e epistemológicos causados pelo racismo estrutural no Brasil. Logo, no ensino básico, a EREER exige a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares; por sua vez, no ensino superior, especialmente na formação docente, demanda disciplinas obrigatórias que capacitem os futuros professores a lidarem com a diversidade étnico-racial e a combaterem práticas discriminatórias.

Embora seja de grande importância, a implementação dessa política enfrenta alguns desafios, como a resistência de instituições, a falta de capacitação adequada e a carência de políticas que sejam sustentáveis ao longo do tempo. Outrossim, tal processo muitas vezes é movido por iniciativas individuais ou coletivas que, de fato, estão comprometidas com a luta antirracista.

A inserção do artigo 26-A na LDBEN, Lei nº 9.394/1996, por meio da Lei nº

⁶ O conceito de epistemicídio refere-se à negação e ao silenciamento de saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados, sobretudo negros e indígenas, em decorrência da hegemonia do pensamento eurocêntrico (Carneiro, 2005).

10.639/2003, constitui um marco legal fundamental na luta contra o racismo estrutural no Brasil, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Dessa forma, essa medida normativa visa não apenas promover uma educação antirracista, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, ao reconhecer a importância da população negra na formação histórica, social e cultural do país. Conforme destacam Meinerz, Gonçalves e Kaercher (2019), a aplicação efetiva do artigo 26-A representa um instrumento de justiça curricular e de reparação histórica, essencial para o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar e para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos estudantes negros.

De acordo com Silva, em entrevista concedida a Meinerz (2023), a inclusão do ensino superior nas Diretrizes Curriculares Nacionais constituiu um passo importante para ampliar o alcance da Lei nº 10.639/2003 e assegurou que as questões étnico-raciais também fossem abordadas nesse nível de ensino. Nesse contexto, o trabalho no Conselho foi essencial para alinhar as Diretrizes à Lei, de modo a promover a valorização da diversidade étnico-racial em todos os níveis educacionais. Ao discutir a inclusão do ensino superior nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Silva (*apud* Meinerz, 2023, p. 230) relembra:

uma coisa que lembro é que não incluí o Ensino Superior na redação, porque imaginei que se pusesse também teria que ser considerado e a gente iria ficar numa discussão que não iria dar em nada, então pensei: 'vamos garantir'. E apresentei sem o Ensino Superior. Aí teve um colega conselheiro que disse assim, um engenheiro, não era nem da educação: 'Tem uma coisa que não estou entendendo, e é por que não está aí o Ensino Superior? Tem que incluir o Ensino Superior! '. Eu disse que aceitava, mas quem fez a defesa foram as conselheiras Sylvia e Rose.

Isso demonstra que, inicialmente, a inclusão do ensino superior nas Diretrizes não foi considerada para evitar debates prolongados. No entanto, a insistência de outros conselheiros levou à sua inclusão, mostrando a importância de considerar todos os níveis de ensino na formulação de políticas educacionais efetivamente democráticas e inclusivas.

Esse debate articula-se, ainda, às críticas às concepções de neutralidade no ensino. Conforme Freire (1967) e as teorias decoloniais, a pretensa neutralidade pedagógica contribui para a reprodução de estruturas opressoras, sustentadas por classificações hierarquizantes do saber. Ademais, tais dinâmicas refletem-se diretamente no currículo escolar, que, historicamente, privilegiou conhecimentos eurocentrados, promovendo o epistemicídio, entendido como a deslegitimação e a eliminação sistemática de saberes produzidos por grupos subalternizados (Santos, Meneses, 2009; Carneiro, 2005).

Após vinte anos da promulgação da lei, algumas pesquisas diagnósticas foram

realizadas. Entre essas, destaca-se o estudo efetivado pelo Instituto Alana, em parceria com o Geledés – Instituto da Mulher Negra. O trabalho publicado em 2023 apresentou um panorama preocupante sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino. A partir da análise de 1.187 secretarias municipais de educação, correspondente a cerca de 21% dos municípios brasileiros, o levantamento evidenciou que apenas 29% das secretarias desenvolvem ações estruturadas e permanentes voltadas à inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Tais ações, por sua vez, estão amparadas por regulamentações locais, equipes técnicas específicas e dotação orçamentária própria (Instituto Alana; Geledés Instituto da Mulher Negra, 2023).

Em contrapartida, a maioria das secretarias ainda atua de forma insuficiente ou inexistente em relação ao cumprimento da legislação. Cerca de 53% das gestões entrevistadas realizam ações pontuais, geralmente associadas a datas comemorativas, enquanto 18% não promovem nenhuma atividade relacionada ao tema. A partir do estudo, 71% das redes mapeadas não asseguram a efetiva aplicação da lei (Instituto Alana; Geledés Instituto da Mulher Negra, 2023).

Dentre os principais entraves identificados pelas gestões, 42% apontaram dificuldades em incorporar a temática nos PPPs e no planejamento das escolas; além disso, 33% alegaram falta de orientação técnica adequada, e 69% concentraram as ações apenas no mês de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra. Além do mais, somente 8% das secretarias possuem orçamento específico para tais ações, e 26% contam com profissionais ou setores dedicados exclusivamente ao tema (Instituto Alana; Geledés Instituto da Mulher Negra, 2023). Diante desse cenário, os dados apontam que, sem investimento contínuo, formação docente adequada e políticas públicas comprometidas com a equidade racial, a implementação da Lei nº 10.639/2003 tende a permanecer restrita a iniciativas pontuais, perdendo seu potencial transformador no enfrentamento ao racismo estrutural no ambiente escolar.

Por fim, a pesquisa do Instituto Alana, em parceria com o Geledés (2023), confirma que, mesmo após duas décadas da Lei nº 10.639/2003, há um distanciamento entre o texto legal e sua efetiva aplicação. Os dados justificam a urgência de propostas pedagógicas que combinem o uso de fontes históricas diversificadas, a formação docente contínua e a elaboração de sequências didáticas contextualizadas, conforme defendem diversos trabalhos do ProfHistória. Assim, as ações afirmativas no campo educacional devem ser compreendidas como parte de uma política mais ampla de transformação curricular e social.

3 LETRAMENTO RACIAL E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO LINGUÍSTICO NA ESCOLA

Para fundamentar a análise deste capítulo, estabelece-se que o conceito de raça aqui operado não possui fundamento biológico; é compreendido como uma construção social e histórica produzida a partir de relações marcadas por desigualdades (Brasil, 2013). Nesse âmbito, tal categoria estrutura a realidade social e define o acesso a direitos, sendo o ponto de partida para o Letramento Racial Crítico (LRC).

Embora muitas vezes seja vista como espaço de inclusão e ascensão social, a escola exerce um papel ambivalente. Por um lado, pode promover liberdade; por outro, reproduz hierarquias e legitima o racismo estrutural por meio da linguagem e de comportamentos naturalizados. Nesse contexto, o letramento racial torna-se ferramenta pedagógica essencial para problematizar práticas discursivas e enfrentar desigualdades raciais, a fim de consolidar uma educação comprometida com a justiça social.

Para aprofundar essa reflexão, esse estudo desenvolveu uma revisão bibliográfica sistemática em bases como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), CAPES Periódicos e *Google Scholar*, contemplando obras publicadas entre 2000 e 2025. Para tanto, foram considerados estudos que dialogam com a ERER, com o ensino de História e com as abordagens críticas da linguagem. Entre os referenciais de maior relevância, destacam-se as análises de Kabengele Munanga (2004) sobre a construção social da raça; as contribuições de Nilma Lino Gomes (2017) acerca da formação docente e da implementação da Lei nº 10.639/2003, e as reflexões de bell hooks (2017) sobre pedagogia engajada e interseccionalidade.

Ademais, incluem-se as interpretações de Frantz Fanon (2008) sobre colonialismo e subjetividade; as proposições de Silvio Almeida (2019) a respeito do racismo estrutural; as leituras críticas de Grada Kilomba (2019) acerca da colonialidade e do silêncio racial; e a defesa de uma pedagogia antirracista elaborada por Djamila Ribeiro (2019) e Gabriel Nascimento (2019). Nesse conjunto, soma-se, ainda, a contribuição de Adilson Moreira (2019), o qual conceitua o racismo recreativo como uma forma de violência simbólica naturalizada no cotidiano. Por fim, a perspectiva de Paulo Freire (1967), com sua pedagogia crítica e a noção de educação como prática da liberdade, sustenta o compromisso deste trabalho com uma prática docente transformadora e voltada à emancipação.

De modo geral, nesta investigação, parte-se do pressuposto de que o racismo no Brasil é estrutural e histórico e reproduz-se tanto em instituições quanto em expressões e comportamentos cotidianos (Almeida, 2019). No ambiente escolar, essa lógica se materializa

em termos, provérbios, piadas e práticas aparentemente banais que carregam sentidos discriminatórios e produzem efeitos sobre a autoestima, a identidade e o pertencimento dos(as) estudantes negros(as), configurando o que Adilson Moreira (2019) denomina de racismo recreativo. Assim, a escola não deve ser vista apenas como espaço de reprodução de discursos racistas; ao contrário, configura-se também como lugar de disputa de sentidos e de resignificação crítica, no qual o letramento racial, conforme argumenta Gabriel Nascimento (2019), afirma-se como prática pedagógica indispensável para o enfrentamento das desigualdades raciais.

3.1 Letramento racial e seus fundamentos: contribuições teóricas para a educação antirracista

Fundamentalmente, o letramento racial⁷, em sua essência, constitui a resposta pedagógica ao persistente e perverso legado de um conceito de raça forjado para a dominação. Embora a ideia de raças humanas biológicas tenha sido cientificamente desconsiderada, o conceito de raça mantém-se vivo como um construto social e atua em discursos, práticas e estruturas que perpetuam hierarquias sociais e desigualdades. Conforme Kabengele Munanga (2004), a raça foi incorporada a um projeto de dominação articulado ao capitalismo ocidental, branco e patriarcal.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de uma análise crítica de estruturas e instituições responsáveis pela reprodução do racismo ao longo do tempo, levando em consideração seus fundamentos históricos e sociais. Além do mais, tal reflexão relaciona-se à possibilidade de transformação social por meio da alteração das práticas sociais (Almeida, 2019). Adicionalmente, a superação do conceito biológico de raça é uma premissa fundamental no debate acadêmico, explicitada em documentos oficiais de educação⁸. Como afirma a Cartilha Antirracista da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira:

Ao usarmos o termo ‘raça’ para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos, no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico ‘raças humanas’, usado em contextos de

⁷ O termo “letramento racial” refere-se ao conjunto de práticas educativas voltadas para a compreensão crítica das relações raciais, visando à desconstrução do racismo e ao fortalecimento da identidade negra. No Brasil, é desenvolvido por autores como Cavalleiro (2001), Schucman (2014) e Gabriel Nascimento (2019).

⁸ Entende-se por “documentos oficiais da educação” os instrumentos normativos e orientadores elaborados pelo Estado brasileiro, com validade jurídica ou institucional, que regulam a organização e as práticas pedagógicas no país. Nessa categoria incluem-se leis (como a LDB/1996, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008), diretrizes curriculares nacionais, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, os PCNs, a BNCC e os planos nacionais ou estaduais de educação.

dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler na Alemanha. Ao ouvirmos alguém se referir ao termo ‘raça’ para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas - no Brasil ou em outros lugares do mundo - devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge (Gomes *et al.*, 2020, p. 12).

A força desses debates teóricos reflete-se, de forma direta, nas políticas públicas e nos documentos curriculares brasileiros. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), de 2013, enfatizam que o conceito de raça, tal como operado nas relações sociais brasileiras, não possui fundamento biológico, sendo, na verdade, uma construção social produzida a partir de relações historicamente marcadas por desigualdades entre pessoas brancas e negras (Brasil, 2013). Dessa forma, essa construção se manifesta nas interações cotidianas por meio de marcadores físicos, como a cor da pele, o tipo de cabelo e outros traços fenotípicos, os quais são socialmente interpretados e associados a determinados papéis, oportunidades e posições na hierarquia social.

Ao destacar que essas relações, frequentemente encobertas pelo discurso de harmonia racial, ocultam tensões e desigualdades estruturais, as DCNEB buscam desmascarar a falácia do mito da democracia racial brasileira. Desta feita, explicitam que o uso do termo “raça” no contexto brasileiro não remete à sua concepção biológica, já superada cientificamente; antes, refere-se a um sistema de significados que atribui valor social a características físicas, com consequências diretas na vida dos indivíduos e dos grupos racializados (Brasil, 2013).

Tal entendimento, conforme consta nas DCNEB, é fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas comprometidas com a superação do racismo, pois permite reconhecer que a raça, enquanto categoria social, estrutura desigualdades e define o acesso a direitos (Brasil, 2013). Logo, o reconhecimento crítico do conceito de raça como construção social é um passo necessário para o enfrentamento das práticas discriminatórias nas instituições educacionais e para a promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade.

A construção de raça, dos sujeitos racializados e da hierarquização entre os grupos sociais ocorrem como efeito direto das estruturas racistas. Nesse cenário, os discursos de contestação, especialmente aqueles oriundos do Movimento da Negritude, que propõe a valorização da cultura e da identidade negra em oposição ao colonialismo europeu e ao racismo científico, não negam o conceito de raça enquanto construção social. Pelo contrário, direcionam suas críticas à ordenação hierárquica que sustenta a dominação de determinados grupos sobre outros. Assim, tais discursos sugerem a substituição desse modelo piramidal por uma perspectiva horizontal, na qual as diferenças entre os sujeitos não sejam negadas, mas, sim,

reconhecidas em sua singularidade (Moore, 2010; Fanon, 2008).

A concepção defendida está intrinsecamente ligada à própria essência do Movimento da Negritude. Trata-se de uma iniciativa que valoriza a identidade negra, resgata a herança africana e combate ao racismo e à opressão colonial, além de promover o orgulho racial e rejeitar a assimilação cultural europeia (Domingues, 2005, 2007). Em seu início, o Movimento da Negritude não buscava discutir diretamente a identidade branca; ao contrário, seu foco concentrava-se na construção de narrativas capazes de restituir a história, a identidade e a humanidade dos sujeitos negros.

Ao produzir novas formas de enunciação no interior do dispositivo da racialidade, a Negritude apresenta o sujeito negro como integrante da humanidade, em igualdade com os demais. Nesse âmbito, a racialidade, enquanto dispositivo, institui o sujeito negro a partir de atributos negativos, nomeia-o e marca sua presença, ao mesmo tempo em que constrói o sujeito branco como a medida de positividade, sem explicitá-lo como categoria racial nomeada (Mbembe, 2018).

Ao investigar as percepções acerca da branquitude, Schucman (2012) identificou, a partir de entrevistas com indivíduos em diferentes posições sociais, uma recorrente associação entre a identidade branca e a condição de vantagem. Independentemente da classe ocupada, de pessoas em situação de rua até integrantes de camadas economicamente favorecidas, as respostas apontaram para o reconhecimento do pertencimento à branquitude como uma posição privilegiada, quando comparada às experiências vividas por sujeitos não brancos.

Essa constatação do privilégio não consciente, contudo, impõe o letramento racial como uma tarefa inadiável para a desnaturalização da própria subjetividade. Nesse sentido, tal prática pode ser compreendida como um conjunto de ações voltadas à reformulação da própria subjetividade, aproximando-se do conceito de “técnicas de si”, conforme discutido pelo filósofo francês Michel Foucault (2014). Ao buscar compreender, em determinadas sociedades, como os indivíduos constroem saberes sobre si mesmos, Foucault (2014) propõe uma análise crítica das chamadas ciências humanas e trata-as como formas específicas de produção de verdades. Nesse caso, as práticas, entendidas como jogos de verdade, operam enquanto dispositivos por meio dos quais os sujeitos buscam interpretar e constituir suas próprias existências.

Sob essa ótica, o letramento racial emerge como uma prática que interfere nos modos de constituição do sujeito, especialmente quando orientado ao reconhecimento e à problematização da racialidade enquanto dimensão constitutiva da experiência social (Pereira; Lacerda, 2019). Desse modo, o letramento racial configura-se como uma prática voltada à constituição subjetiva dos indivíduos, permitindo-lhes construir uma nova relação com a

verdade sobre a raça e, assim, alterar a forma como compreendem os processos de racialização que os atravessam (Pereira; Lacerda, 2019; Braúna; Souza; Sobrinha, 2022).

Na construção dessa nova verdade, insere-se a Negritude. Trata-se de um regime discursivo alternativo sobre a raça, que se contrapõe ao discurso racista dominante, apresentando-se como uma leitura mais aderente à realidade ao mobilizar referências históricas e científicas na construção de suas afirmações. Dessa forma, este novo regime busca demonstrar aspectos que teriam sido distorcidos pela ótica racista e promover uma interpretação distinta da realidade social (Pereira; Lacerda, 2019).

Twine e Steinbugler (2006) descrevem o letramento racial como um conjunto de ações voltadas à leitura e à interpretação crítica do ambiente racial e das estruturas raciais presentes nas interações cotidianas, caracterizando-o como uma prática que envolve tanto o reconhecimento quanto a resposta a esses elementos. Nessa perspectiva, as práticas relacionadas ao letramento racial envolvem a incorporação contínua de determinadas compreensões sobre a realidade social, as quais passam a orientar de forma sistemática as ações dos sujeitos.

Segundo os autores, o letramento racial também inclui o domínio de uma linguagem específica, composta por gramática e vocabulário que possibilitam abordar discussões sobre raça, racismo e antirracismo de maneira mais efetiva (Twine; Steinbugler, 2006). Além disso, esse conjunto de ações contempla a capacidade de decodificar as práticas e os sinais racializados que organizam as relações sociais, bem como a análise das formas pelas quais o racismo se articula com desigualdades de classe, hierarquias de gênero e normas de sexualidade heterocentradas (Twine; Steinbugler, 2006).

Compreender o letramento racial implica reconhecer que educar-se sobre as relações raciais constitui, também, um ato de enfrentamento e deslocamento de si. No campo da EREER, letrar-se racialmente não é apenas aprender novos conceitos, mas também desaprender estruturas de pensamento herdadas, que moldam o olhar e as práticas cotidianas. Bárbara Danielle Morais Vieira (2022) amplia a formulação de France Winddance Twine e Amy Steinbugler (2006) e Lia Schucman (2012), ao compreender o letramento racial como uma prática discursiva e política de deslocamento da branquitude. Sob a ótica da autora, não basta reconhecer o racismo como legado histórico; é necessário compreendê-lo como uma estrutura viva e dinâmica, que exige práticas pedagógicas de desaprendizagem e reconstrução crítica do olhar racializado. Vieira (2022, p. 62) salienta:

desenvolver letramento racial é um processo que nunca termina. Talvez não haja um suficiente. Nós brancas(os) talvez nunca estaremos suficientemente

letrados para não reproduzir o racismo em algum momento, em alguma esfera. Não há cartilha ou manual que possa dar conta disso, mas é a partir do paradoxo e das contradições que talvez seja necessário comprometer-se cotidianamente com uma outra forma de estar no mundo.

Essa compreensão do letramento racial como exercício permanente de autocrítica e deslocamento de si amplia o debate para o campo educacional, no qual o desafio consiste em traduzir essa consciência em práticas pedagógicas concretas. Nesse sentido, Braúna, Souza e Andrade Sobrinha (2022) reforçam que o LRC deve ser entendido como uma ação contínua de reeducação social, voltada à leitura política do racismo nas relações cotidianas e à promoção de identidades negras positivas no espaço escolar. Contudo, é fundamental que essa transposição para a escola evite a armadilha de reduzir o LRC a um mero *checklist* de atividades ou a uma performance superficial; ao contrário, deve manter-se sempre como um processo ético-político de desnaturalização do racismo e de desassociação dos privilégios.

Sob essa ótica, Eliane Cavalleiro (2001) enfatiza que uma educação antirracista se fundamenta no reconhecimento explícito da existência do problema racial na sociedade brasileira e na necessidade de construção contínua de espaços que favoreçam a reflexão crítica sobre o racismo e suas manifestações no contexto escolar. Dessa maneira, tal modelo educacional orienta-se pela rejeição de atitudes preconceituosas e discriminatórias, exigindo intervenções diante de tais ocorrências, bem como pela promoção de relações respeitadas entre sujeitos negros e brancos, sejam crianças ou adultos.

Propõe-se, ainda, a valorização da diversidade como um caminho para a promoção da igualdade, de modo a incentivar a participação ativa de todos os sujeitos escolares. Defende-se, ainda, o ensino crítico da história dos diferentes grupos étnicos e raciais que compõem a formação do Brasil, o rompimento com o eurocentrismo presente nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas e enfatiza-se a valorização da história e da cultura afro-brasileira. Por fim, buscam-se caminhos para educar com vistas ao reconhecimento positivo da diversidade racial e à elaboração de ações que contribuam para o fortalecimento da autoestima de estudantes pertencentes a grupos historicamente discriminados (Cavalleiro, 2001).

Nesse ponto, torna-se vital reconhecer a distinção entre o poder formal e o poder tático do educador. O professor, embora não detenha a autoridade para reescrever o currículo oficial ou o material didático (o sistema), utiliza o LRC para intervir taticamente na sua aplicação. O LRC configura-se como uma ferramenta que transforma o professor em agente de desvio e de leitura crítica do sistema. Desse modo, a mudança subjetiva do educador é o motor que permite questionar o livro didático, priorizar narrativas afrocentradas no planejamento (o currículo oculto antirracista) e intervir imediatamente nas práticas discriminatórias, sejam elas

comportamentais ou discursivas. Portanto, a transformação não é apenas uma mudança estrutural, mas uma dialética constante, na qual a ação subjetiva do professor modifica as relações e os instrumentos e garante que o antirracismo seja um projeto institucional vivenciado no cotidiano da sala de aula.

Ferreira e Barbosa (2019) destacam que, para que docentes desenvolvam uma postura crítica diante das questões raciais, é imprescindível que tenham consciência de suas próprias trajetórias e identidades. No contexto brasileiro, o reconhecimento da identidade racial é um processo complexo, marcado por racismo velado e pela escassa representatividade da população negra em diversos espaços sociais, inclusive no ambiente escolar.

Por isso, no âmbito de uma educação antirracista, é fundamental que o percurso formativo dos professores inclua a reflexão sobre sua identidade racial. Somente a partir dessa conscientização torna-se possível fomentar uma criticidade racial que viabilize intervenções transformadoras na prática pedagógica e no cotidiano escolar (Ferreira; Barbosa, 2019).

Uma educação antirracista e um processo de letramento racial não devem ser compreendidos como medidas restritas ou limitadas a dispositivos legais de natureza meramente curricular, mas como práticas pedagógicas amplas e transformadoras, capazes de operar mudanças profundas nas representações sociais e na forma como a sociedade lida com a diversidade racial. Nessa direção, não se trata apenas de cumprir a legislação, mas também de atuar na desconstrução de imaginários estereotipados sobre a cultura afro-brasileira, a fim de propiciar fortalecimento identitário da população negra e, simultaneamente, revelar e problematizar episódios históricos e ideologias marcadas por vieses discriminatórios, que historicamente invisibilizaram a história do continente africano e de seus descendentes em diáspora (Silva; Silva, 2021; Sousa *et al.*, 2022).

Como aponta Luciano Costa (2010), a Lei nº 10.639/03 representa uma oportunidade significativa para que os afrodescendentes reconfigurem a forma como são vistos e se veem na sociedade brasileira, abrindo caminho para a construção de uma nova mentalidade sobre a cultura negra no país. Além disso, esse marco legal impulsionou a inserção do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares, bem como fomentou a produção acadêmica e pedagógica sobre a participação da população negra na formação social brasileira, especialmente no campo educacional. A esse respeito, Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto (2005, p. 231) expõem:

o esclarecimento sobre a construção histórica das relações sociais, especialmente na educação das crianças e adolescentes, é uma medida preventiva fundamental contra a permanência das estruturas sociais e culturais

que dão sustentação a todas as formas de intolerância, de xenofobia, de discriminação e de racismo.

Conforme ressaltam Oliveira, Silva e Pinto (2005), ao refletirem sobre a aplicação da referida lei logo após sua promulgação, a compreensão crítica sobre a construção histórica das relações sociais, sobretudo na formação de crianças e adolescentes, é uma estratégia pedagógica preventiva essencial. Nesse ínterim, tal abordagem mostra-se basilar para o enfrentamento das estruturas sociais e culturais que sustentam as diversas formas de intolerância, xenofobia, discriminação e racismo.

Sob essa perspectiva, o currículo constitui um elemento fundamental no debate sobre a relação entre educação e questões étnico-raciais, pois é nele que se manifesta, de forma explícita ou velada, a ausência histórica de representações significativas da população negra e de sua contribuição para a formação social brasileira (Santos, 2022; Pimentel; Pereira; Machado, 2023). Outrossim, a escassez de conteúdos que abordam criticamente a temática racial em todos os níveis do processo de escolarização tem motivado a formulação de propostas que visam à sua reconfiguração, seja por meio da defesa de um currículo multicultural, seja por meio da proposição de um currículo afrocentrado. Dessa forma, ambas as abordagens surgem como tentativas de romper com a lógica hegemônica que estrutura os saberes escolares a partir da perspectiva eurocêntrica, a qual negligencia ou distorce as histórias, as culturas e as identidades negras (Santos, 2022; Pimentel; Pereira; Machado, 2023).

No caso do currículo multicultural, sua defesa parte da constatação de que o campo curricular é uma arena na qual as tensões raciais se tornam visíveis, uma vez que expressa os valores e os interesses dos grupos racialmente privilegiados, ao mesmo tempo em que silencia ou marginaliza os demais. O currículo, portanto, não é neutro, mas, sim, um espaço de disputa simbólica e política, no qual se definem os saberes considerados legítimos e aqueles que são relegados à invisibilidade (Salles; Ivenicki, 2021).

Nesse sentido, como observa Vanessa Oliveira (2003), ao abordar a presença da afrodescendência no currículo, as narrativas curriculares moldam e cristalizam identidades hegemônicas, bem como constituem espaço para contestação e ressignificação dessas identidades, aspecto que revela o caráter conflituoso e ideológico da construção curricular. Logo, repensar o currículo à luz de questões étnico-raciais configura-se como uma exigência para a construção de uma educação que valorize a diversidade, combata o racismo e promova a equidade racial no ambiente escolar.

As práticas que conduzem ao letramento racial caracterizam-se como atividades recorrentes que transformam a maneira como os indivíduos se posicionam em relação ao

dispositivo da racialidade. Nesse contexto, tais práticas contribuem para a formação de sujeitos que desenvolvem uma relação de controle crítico sobre si mesmos e recusam a aceitação passiva de categorias produzidas por esse dispositivo como se fossem naturais ou inquestionáveis (Pereira; Lacerda, 2019; Braúna; Souza; Sobrinha, 2022). A cartilha “Mato Grosso por uma educação Antirracista” da Seduc-MT assevera que:

faz-se emergencial o letramento racial, é por intermédio deste que manifestação das políticas afirmativas, em concomitância com a formação para todos os profissionais envolvidos com a educação para que possam contribuir para a promoção de um ambiente escolar equânime, acolhedor e de formação de cidadãos aptos a conviver naturalmente com a pluralidade social (Mato Grosso, 2024b, p. 25).

Lançada em 2024 pela Seduc-MT, em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais (NEPRE), a cartilha constitui a primeira publicação oficial do estado orientada especificamente para o trabalho docente com as relações étnico-raciais. Ademais, foi elaborada de forma colaborativa com professores da rede, pesquisadores e representantes de movimentos sociais negros e reúne conceitos-chave, glossário de termos e proposições metodológicas. No plano normativo, o documento serve de suporte à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como da Lei Estadual nº 12.479/2024, e funciona como referência teórico-prática para a formação docente e o planejamento curricular.

Assim, a partir da compreensão adquirida por meio da repetição dessas práticas, compreendidas como um saber que se constitui na experiência, os sujeitos passam a reconhecer os processos de racialização com distanciamento analítico. Consequentemente, tornam-se capazes de questionar suas implicações e estruturas.

3.2 Racismo linguístico: expressões, sutilezas e seus impactos no cotidiano escolar

O racismo não se manifesta apenas por meio de atos explícitos de violência, mas também se reproduz cotidianamente por meio de práticas linguísticas e comportamentais naturalizadas no ambiente escolar. Sob essa ótica, apelidos, brincadeiras, piadas e expressões aparentemente inofensivos, como a afirmação de que alguém é “articulado demais para um negro” ou a associação recorrente de termos pejorativos a determinados grupos raciais, constituem formas persistentes de discriminação que operam de modo sutil, porém sistemático. Dessa maneira, tais práticas compõem o que se compreende como racismo linguístico e comportamental e atuam como mecanismos de manutenção de hierarquias raciais no cotidiano

da escola.

A naturalização dessas expressões impede, muitas vezes, que sejam reconhecidas como manifestações de preconceito, bem como contribuem para a banalização da violência simbólica. Conforme analisa Gabriel Nascimento (2021), o preconceito racial não se expressa apenas em discursos abertamente hostis; ao contrário, encontra-se inscrito nas formas aparentemente neutras de comunicação. Nesse ínterim, a linguagem reflete relações sociais e participa ativamente da produção de sentidos racializados, de modo a organizar simbolicamente os lugares sociais atribuídos aos sujeitos. No espaço escolar, esse processo impacta diretamente a autoestima, o desempenho e o senso de pertencimento de estudantes negros, além de produzir um ambiente marcado por exclusões silenciosas.

A dimensão política da linguagem é aprofundada por Roland Barthes (1977), ao destacar seu caráter classificatório. Ao organizar o mundo por meio de categorias e hierarquias, a língua delimita os sentidos possíveis e impõe formas específicas de ver e nomear a realidade. Essa função classificatória permite compreender como determinadas expressões se tornam socialmente aceitáveis, enquanto outras são silenciadas ou deslegitimadas. No contexto escolar, tais classificações contribuem para a reprodução de estigmas raciais, muitas vezes incorporados ao discurso pedagógico sem a devida reflexão crítica.

Frantz Fanon (2008) amplia essa análise ao evidenciar como a linguagem atua no interior das relações coloniais e pós-coloniais, o que afeta diretamente a constituição da subjetividade negra. Para o autor, falar uma língua significa incorporar uma cultura e seus valores, o que, em sociedades marcadas pela colonialidade, implica também a internalização de hierarquias raciais. A linguagem torna-se, portanto, um espaço privilegiado de dominação simbólica, no qual determinados sujeitos são historicamente posicionados em zonas de desumanização. Essa leitura contribui para compreender por que determinadas expressões permanecem em circulação, mesmo após avanços legais e discursivos no campo dos direitos.

Com base na obra de Gabriel Nascimento (2021), a concepção de racismo linguístico está associada à maneira como a língua atua como agente na reprodução de práticas racializadas. Nesse contexto, a racialização ocorre tanto no conteúdo expresso por meio da linguagem quanto nas estruturas que definem o que é considerado linguagem legítima. Exemplos como as expressões “lado negro” ou “ovelha negra” confirmam o enraizamento de sentidos racialmente marcados no uso cotidiano da língua, o que demonstra que o preconceito racial está inscrito em formas aparentemente neutras de comunicação.

As reflexões de Nascimento (2021) convergem com as de Fanon (2008), na medida em que ambos reconhecem a língua como lugar de reprodução das desigualdades raciais. No

entanto, diferenciam-se quanto ao foco: Fanon (2008) enfatiza a experiência colonial e seus efeitos subjetivos, enquanto Nascimento (2021) centra sua análise nos impactos concretos do racismo linguístico no espaço escolar contemporâneo. Desse modo, tal distinção evidencia um dos principais desafios da prática pedagógica: transformar a linguagem cotidiana em instrumento de equidade e de letramento racial crítico, e não em veículo de exclusão.

O diálogo entre Barthes (1977), Fanon (2008) e Nascimento (2021) demonstra que, embora partam de referenciais teóricos diferentes, todos convergem na denúncia da linguagem como dispositivo de poder que sustenta o racismo. Entretanto, a divergência manifesta-se na ênfase atribuída a cada aspecto: enquanto Barthes (1977) aborda a dimensão estrutural da língua, Fanon (2008) discute seus efeitos coloniais sobre a subjetividade e Nascimento (2021) analisa sua materialização no cotidiano escolar brasileiro. Logo, a pluralidade de perspectivas reforça que o enfrentamento do racismo linguístico exige tanto a crítica teórica quanto a formulação de estratégias didáticas que desnaturalizem expressões aparentemente inofensivas.

Pesquisas contemporâneas contribuem para dimensionar como o racismo é reconhecido socialmente no Brasil, ainda que permaneça naturalizado nas práticas cotidianas. Um levantamento nacional divulgado pela Agência Brasil, com base em estudo realizado pelo Instituto Ipec em parceria com o Instituto de Referência Negra Peregum e o Projeto Seta, indica que mais da metade da população brasileira afirma ter presenciado situações de racismo (Agência Brasil, 2023). Esse reconhecimento, contudo, não implica a identificação dessas práticas quando se manifestam de forma indireta, simbólica ou mediada pela linguagem. Tal contradição ajuda a compreender por que expressões racistas continuam interpretadas como “brincadeiras” ou “opiniões pessoais”, mantendo-se naturalizadas no cotidiano escolar.

O entendimento de que o racismo linguístico no ambiente escolar articula dimensões individuais e institucionais é reforçado por Adjane dos Santos Ramos (2016), ao demonstrar como normas, rotinas e culturas escolares podem naturalizar práticas de exclusão. Em perspectiva convergente, Moreira-Primo e França (2020) evidenciam impactos psicossociais do racismo vivido por crianças, como a queda de autoestima, o comprometimento do desempenho e a fragilização do senso de pertencimento. Dessa maneira, indica-se que a linguagem opera como veículo de estigmatização e de produção de desigualdades.

O debate entre esses autores permite compreender que, embora partam de perspectivas teóricas distintas, há convergência na denúncia da linguagem como espaço de reprodução do racismo. O desafio, entretanto, reside em traduzir essas reflexões em práticas pedagógicas efetivas, capazes de desconstruir expressões naturalizadas e de promover um LRC.

Na sequência, o Quadro 2 apresenta um compilado de expressões e termos de uso

comum que carregam significados e origens racistas, muitas vezes naturalizados no cotidiano. As informações reunidas foram extraídas das cartilhas “Mato Grosso por uma Educação Antirracista” (Mato Grosso, 2024b) e “Cartilha Manual Antirracista” (Instituto Nelson Wilians, 2023), documentos que contribuem para a compreensão crítica do racismo estrutural presente na linguagem.

Organizado em ordem alfabética, o quadro busca explicar, de forma objetiva e acessível, como esses termos reforçam estereótipos, desumanizam pessoas negras e perpetuam desigualdades históricas herdadas do período escravocrata. Desta feita, o propósito consiste em fomentar a reflexão e promover práticas educativas comprometidas com a equidade racial, a partir da identificação e da rejeição de expressões discriminatórias que, ainda hoje, atravessam o discurso social e institucional.

Quadro 2 - Expressões e termos de uso comum que carregam significados e origens racistas

EXPRESSÃO	EXPLICAÇÃO OBJETIVA
A coisa está preta	Associa a cor preta a situações ruins, difíceis ou perigosas e reforça uma visão negativa sobre o que é negro.
Amanhã é dia de branco	Indica dia de trabalho ou de ganhar dinheiro, mas carrega a ideia de que os brancos são trabalhadores e superiores aos negros.
Cabelo Bombril	Compara o cabelo crespo à lã de aço usada em limpeza, desvaloriza e ridiculariza a textura natural do cabelo de pessoas negras.
Cabelo Pixaim	Expressão usada de forma pejorativa para se referir ao cabelo crespo, historicamente associada à marginalização e ao racismo.
Cabelo Ruim	Afirma que o cabelo crespo é inferior ao cabelo liso e reforça padrões eurocêtricos de beleza.
Cor do pecado	Sexualiza e objetifica a pessoa negra, especialmente mulheres, tratando sua cor de pele como algo exótico ou fetichizado.
Denegrir	Significa difamar ou falar mal de alguém, associando o ato negativo à ideia de “tornar negro”, o que reforça uma conotação racista.
Feito nas coxas	Origem na escravidão, quando telhas eram moldadas nas coxas dos escravizados. Tornou-se sinônimo de algo malfeito, inferior.
Inveja branca	Ameniza o sentimento negativo da inveja por associá-lo à brancura, implicando que o oposto, o negro, seria mais grave ou ruim.
Lista negra / magia negra / ovelha negra	Expressões que usam o termo “negro” para designar algo proibido, ilegal, ruim ou desviado e contribuem para a associação entre negritude e negatividade.
Magia negra	Refere-se a práticas consideradas ocultas ou maléficas, reforçando a associação do “negro” com o mal.

Meia-tigela	Na escravidão, era a punição alimentar para escravizados que não atingiam a produção exigida: recebiam apenas meia porção de comida.
Mercado negro	Refere-se a comércio ilegal, associando o termo “negro” a atividades criminosas ou imorais.
Mulata	Derivada de “mula”, o termo é desumanizador e remete ao cruzamento de espécies. Foi usado para nomear mulheres mestiças, com conotação sexual e inferiorizadora.
Nasceu com um pé na cozinha	Associa mulheres negras ao serviço doméstico e remete ao tempo da escravidão, em que ficavam restritas às cozinhas das casas-grandes.
Negro de alma branca	Sugere que o que é bom ou nobre só pode vir da branquitude, negando as qualidades humanas da pessoa negra.
Não sou tuas negas	Refere-se ao passado escravocrata em que mulheres negras eram abusadas sexualmente por senhores brancos e perpetua essa memória violenta.
Serviço de preto	Expressão pejorativa que associa trabalho de má qualidade às pessoas negras, reforçando estereótipos negativos.
Tem caroço nesse angu	Originado na escravidão, quando a escravizada escondia um pedaço de carne no angu, sugere que há algo oculto ou suspeito por trás de uma situação.

Fonte: adaptado de Mato Grosso (2024b) e Instituto Nelson Wilians (2023).

A análise das expressões catalogadas no Quadro 2 revela que o racismo linguístico não opera apenas por meio do insulto direto; ao contrário, manifesta-se pela sedimentação de metáforas que associam, de forma sistemática, o negro ao erro, à sujeira ou à servidão. Como pontua Nascimento (2021), a manutenção desses termos no vocabulário pedagógico atua como um currículo invisível, que ensina hierarquias raciais antes mesmo de qualquer conteúdo didático formal ser ministrado.

Isso remete ao fato de que expressões populares, aparentemente inofensivas, carregam marcas de um passado escravocrata e racista, frequentemente utilizadas de forma inconsciente no cotidiano escolar. Sob essa ótica, tais expressões reforçam estereótipos negativos sobre a população negra, desumanizam suas identidades e contribuem para a manutenção de desigualdades. No ambiente escolar, seu uso não apenas perpetua preconceitos, mas também pode gerar sofrimento entre os estudantes, sobretudo entre aqueles que vivenciam cotidianamente o racismo. Portanto, identificar e discutir esses termos é um passo fundamental para a construção de uma educação antirracista.

Nesse horizonte de análise, Adilson José Moreira (2019) contribui de forma decisiva ao propor o conceito de racismo recreativo, que descreve a prática de disfarçar o preconceito racial

sob a forma de humor, naturaliza a exclusão e reforça hierarquias raciais. Essa formulação demonstra como práticas discursivas e comportamentais, frequentemente justificadas como simples humor, funcionam como dispositivos de reprodução das desigualdades raciais. O autor esclarece:

o racismo recreativo contribui para a reprodução da hegemonia branca ao permitir que a dinâmica da assimetria de status cultural e de status material seja encoberta pela ideia de que o humor racista possui uma natureza benigna. Embora ele almeje salientar a suposta degradação moral de minorias raciais por meio do humor, ele expressa também a intenção de impedir a mobilização política em torno da raça. Essa forma de política cultural possibilita a preservação de narrativas sociais baseadas na noção de neutralidade racial, elemento responsável pela manutenção de uma imagem positiva dos membros do grupo racial dominante que praticam crimes de injúria e racismo (Moreira, 2019, p. 95).

Essa perspectiva evidencia que o humor racista cumpre uma função política e cultural e opera como mecanismo sofisticado de manutenção da ordem social. Por um lado, reforça hierarquias raciais ao situar a população negra como alvo recorrente de escárnio e inferiorização; por outro, preserva a imagem de neutralidade da branquitude, que se apresenta como parâmetro universal de humanidade. Além do mais, sob a aparência de descontração e inocência, o humor racista naturaliza práticas discriminatórias e esvazia a gravidade do preconceito.

Por conseguinte, desloca a responsabilidade para a vítima, frequentemente acusada de “não ter senso de humor”, ao mesmo tempo em que legitima a posição de privilégio dos agressores. Outrossim, sua dimensão cultural não se limita à interação individual, porque alcança o plano institucional, uma vez que a própria sociedade, por meio da mídia, da escola e até mesmo do judiciário, muitas vezes valida tais práticas ao classificá-las como brincadeiras.

Autores como Silvio Almeida (2019) e Kabengele Munanga (2004) ressaltam a necessidade de reconhecer que o racismo está enraizado nas estruturas sociais, inclusive na linguagem. Por isso, o trabalho pedagógico precisa incluir a reflexão crítica sobre as palavras que são utilizadas pelas pessoas, a fim de promover práticas educativas que valorizem a diversidade e combatam preconceitos. Nessa mesma direção, bell hooks (2017) defende uma pedagogia do diálogo, na qual professores e estudantes constroem coletivamente novos sentidos, a fim de romper com discursos excludentes. Assim, ao utilizar o quadro como ferramenta de ensino, o educador contribui para a conscientização linguística e a formação cidadã dos alunos, além de incentivar uma postura ativa diante do racismo presente no cotidiano.

O racismo operado por meio de metáforas ou pelo uso da própria palavra “negro” revela-se, nesse sentido, como manifestação do que Nascimento (2021) denomina de racismo “pela” língua, ou seja, aquele que se expressa diretamente nos enunciados linguísticos. Além disso, há o racismo promovido “através” da língua, o qual se distingue por estar vinculado às políticas linguísticas historicamente construídas. Tais políticas, em geral articuladas por estruturas estatais, instituem normas que privilegiam determinadas variantes linguísticas associadas a grupos brancos, em detrimento dos falares populares e racializados, que passam a ser desvalorizados ou excluídos dos espaços escolares e institucionais. Desse modo, a forma de seleção linguística imposta institucionalmente contribui para a hierarquização dos modos de falar e de se expressar, o que reforça mecanismos sociais de exclusão (Nascimento, 2021). O autor acrescenta:

o racismo linguístico é a relação interdependente de língua e racismo na expansão de seus elementos. Enquanto palavras da língua são racistas, porque a língua guarda relações racistas, as pessoas usam a língua para metaforizar o racismo com expressões onde pessoas pretas estão na ponta da opressão, como é o caso do nome macaco. O racismo linguístico não se atém a termos que são racistas (como lado negro da vida, escravo-mudo), mas à própria língua em si. Por isso, não se trata de se fazer um estudo lexicográfico (do qual realmente estamos carentes) sobre esses termos, mas identificar que a língua não para de produzir racialização (Nascimento, 2021, p. 9).

Nascimento (2021) aponta que essa interdependência entre língua e racismo estrutura o denominado racismo linguístico, compreendido como um sistema formativo que articula linguagem e relações raciais de modo contínuo. Desta feita, o reconhecimento dessa articulação permite compreender a forma como outras manifestações de racismo são mantidas e reproduzidas no tecido social, uma vez que o idioma, enquanto prática social e histórica, atua como mediador na manutenção das desigualdades raciais.

As manifestações racistas, absorvidas pelo sistema de percepção social, introduzem códigos de exclusão nas esferas privada e pública e influenciam práticas e valores informais que também se reproduzem nos ambientes institucionais (Sales Júnior, 2006). Nesse ínterim, tais práticas geram trocas simbólicas que reforçam hierarquias entre o que se considera inferior e superior. Ademais, as expressões de discriminação podem ocorrer tanto de forma dissimulada quanto de maneira abertamente agressiva, e participam da construção de subjetividades e da diferenciação entre os indivíduos. Dessa forma, a sociedade, ao reproduzir discursos discriminatórios no plano da linguagem, mesmo quando velados, insere nas pessoas códigos simbólicos que definem lugares sociais e identidades atribuídas a brancos, negros e mestiços (Almeida, 2019).

No contexto escolar, quando ocorrem conflitos, a linguagem oral revela rapidamente traços de racismo. Nesses casos, indivíduos brancos podem reproduzir concepções culturalmente assimiladas que os colocam em posição de superioridade frente aos negros, baseando-se em padrões estéticos, narrativas históricas e associações com êxitos econômicos ou intelectuais atribuídos a determinados grupos. Logo, nas agressões verbais, o conteúdo racista nega a humanidade dos indivíduos agredidos, como se observa, por exemplo, na associação recorrente do homem negro à figura do macaco (Almeida, 2019).

A analogia, apesar de antiga, demonstra as bases históricas de um pensamento que ainda persiste na sociedade contemporânea. Tal permanência pode ser observada na obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (2004), na qual se menciona que, embora sem base científica, prevaleceu a crença de que os traços somáticos dos negros os aproximariam de uma forma ancestral supostamente semelhante à do chimpanzé. Dessa maneira, a ideia sustenta julgamentos negativos sobre suas capacidades mentais e revela a profundidade histórica das representações racistas.

No entanto, características como os lábios finos e a pilosidade corporal são mais comuns entre brancos e australianos do que entre negros, o que desmente essa associação (Freyre, 2004). Sob essa ótica, a tentativa de vincular aspectos físicos, como o formato do crânio, a uma pretensa inferioridade intelectual e técnica, baseia-se em argumentos naturalistas que ignoram as condições sociais, econômicas e culturais nas quais os indivíduos estão inseridos. Além do mais, a atribuição de inferioridade intelectual à população negra, incluindo crianças, homens e mulheres, serviu como estratégia política e simbólica para justificar a negação do acesso à educação e reforçar a ideia de que os escravizados eram desprovidos de capacidades intelectuais e esteticamente indesejáveis (Almeida, 2019).

Nesse contexto, é possível recorrer a pesquisas empíricas recentes que ressaltam a existência de práticas de racismo linguístico e comportamental no cotidiano escolar, bem como ações voltadas à mitigação desses problemas. Um exemplo expressivo é o estudo desenvolvido por Gabriela Coutinho e Talita Oliveira (2021), que explora os impactos psicossociais do racismo cotidiano na construção da subjetividade de pessoas negras, especialmente a partir da experiência escolar.

A investigação baseia-se na análise narrativa de uma mulher negra que rememora as violências raciais sofridas durante a infância no ambiente escolar. Ao abordar essas vivências ainda na fase de formação identitária, o estudo evidencia como as experiências geraram traumas duradouros. Entre os trechos mais marcantes, destaca-se aquele em que os insultos linguísticos, justificados como “brincadeiras”, produzem sentimentos de exclusão e dor:

Crianças negras são agressivas, não respeitam, são indisciplinadas, blá-blá-blá, blá-blá-blá. E eu era uma dessas crianças negras indisciplinadas porque os meus colegas ficavam dizendo que eu era ‘negra do cabelo duro’, que eu era feia, que minha boca era feia, que meu cabelo era feio, meu rosto era feio, minha pele era feia, era TUDO FEIO. E eu falava isso com a professora e a professora: ‘Ah, ele tá brincando, tá brincando, vai, senta, Cláudia’. E chegou uma hora que eu fiquei de saco cheio disso. Eu falei: ‘É, bom, se ele tá brincando, eu vou brincar também’ (Coutinho; Oliveira, 2021, p. 106).

O relato exposto demonstra como a escola relativiza a violência racial ao tratá-la como simples brincadeira, fenômeno que Adilson Moreira (2019) conceitua como racismo recreativo: uma forma de transformar a violência simbólica em entretenimento, mascarando-a sob a aparência de inocência. Ao mesmo tempo, o uso de termos depreciativos, como “cabelo duro”, e a insistente repetição da palavra “feio” confirmam a tese de Gabriel Nascimento (2021), segundo a qual a língua não apenas transmite sentidos, mas também produz continuamente racialização, naturalizando hierarquias e exclusões.

Ante o exposto, ao evidenciar como o humor e a linguagem reforçam desigualdades, a narrativa denuncia práticas de exclusão, bem como ressalta a força da estratégia metodológica adotada por Coutinho e Oliveira (2021). Nessa direção, as autoras reconhecem a narrativa como um recurso fundamental para a compreensão de experiências traumáticas, bem como das formas de resistência construídas pelos sujeitos.

Outrossim, a abordagem proposta pelas pesquisadoras considera a transcrição dos dados como uma etapa interpretativa, capaz de mostrar como a narradora estrutura suas memórias para reconfigurar o vivido e, ao atribuir novos sentidos à sua trajetória à luz do presente, a narradora ressignifica suas experiências. A escola, nesse contexto, emerge não apenas como cenário das práticas discriminatórias, mas também como um espaço potencial de construção de estratégias de resistência e re-historiação.

A análise de Coutinho e Oliveira (2021) aponta para a força do racismo linguístico e comportamental como elemento de produção de subjetividades marcadas pela dor e pela resistência. Nesse âmbito, a narrativa da protagonista comprova os modos sutis e persistentes pelos quais o racismo opera nas interações cotidianas, promovendo exclusão simbólica e afetiva. No entanto, a mesma trajetória também aponta para movimentos de enfrentamento e transformação que extrapolam o âmbito individual e articulam-se a práticas institucionais e formativas.

A narradora, que atua como orientadora educacional e participou da criação de programas voltados à formação de professores para as relações étnico-raciais, mostra que o enfrentamento ao racismo escolar passa pela escuta das narrativas silenciadas e pela

reconstrução epistemológica do saber produzido na escola. Desse modo, o estudo de Coutinho e Oliveira (2021) propõe que a escuta atenta e o reconhecimento dessas experiências contribuam para o processo de descolonização da produção de conhecimento, valorizando perspectivas tradicionalmente marginalizadas no meio acadêmico.

Ao articular narrativas pessoais, fundamentos psicanalíticos e estudos das relações étnico-raciais, o trabalho de Coutinho e Oliveira (2021) demonstra que o combate ao racismo no cotidiano escolar exige não apenas políticas institucionais, mas também um esforço de transformação discursiva, cultural e afetiva. Desta feita, essa abordagem contribui para a ampliação da compreensão dos impactos do racismo linguístico e comportamental no desenvolvimento de crianças negras e aponta caminhos para uma prática pedagógica mais sensível, crítica e inclusiva.

Além disso, determinadas práticas desenvolvidas no espaço escolar buscam contribuir para o enfrentamento do racismo linguístico, por meio da valorização da diversidade e do incentivo à adoção de uma linguagem inclusiva e respeitosa. Um exemplo relevante é a pesquisa conduzida por Livia Maria do Rego Pinheiro, Ana Ingrid Rodrigues Maciel e Gabriela da Silva Rocha (2023), cujo objetivo foi desconstruir o vocabulário racista presente no cotidiano escolar. A escolha do tema decorreu da constatação de que o racismo linguístico, embora persistente, ainda é pouco discutido no ambiente escolar.

As autoras consideram que esse tipo de manifestação preconceituosa é uma herança colonial que permanece presente na sociedade contemporânea, reproduzida por intermédio de expressões corriqueiras que, mesmo quando ressignificadas, mantêm uma carga negativa direcionada às pessoas negras. Nesse sentido, observam que:

lamentavelmente, a discriminação racial ainda persiste em nossa sociedade e pode se manifestar por meio da linguagem, seja através de expressões racistas que ferem a dignidade das pessoas, como quando um jogador é insultado por torcedores adversários sendo chamado de ‘macaco’, ou de maneira mais sutil, quando alguém é tratado de forma diferente devido à cor de sua pele. Essa realidade é uma herança histórica do Brasil e, mesmo com avanços sociais e conquistas em termos de igualdade de direitos, continua a desempenhar um papel significativo nas relações sociais (Pinheiro; Maciel; Rocha, 2023, p. 2).

Essa observação evidencia como expressões corriqueiras carregam significados racistas, o que confirma a análise de Nascimento (2021) acerca da língua como produtora de processos de racialização. Mais do que simples palavras, tais enunciados funcionam como dispositivos simbólicos que classificam, hierarquizam e desumanizam sujeitos, reproduzindo no cotidiano escolar marcas históricas de exclusão. Além do mais, ao legitimar determinados modos de falar e desqualificar outros, a linguagem torna-se um mecanismo de manutenção do racismo

estrutural, naturaliza desigualdades e afeta diretamente a autoestima, o sentimento de pertencimento e as trajetórias educacionais de estudantes negros.

A metodologia adotada por Pinheiro, Maciel e Rocha (2023) incluiu, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, uma etapa aplicada de caráter descritivo, realizada com alunos da primeira série do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Carmem Moreira Vieira, localizada em Fortaleza, no estado do Ceará. Como resultado da ação pedagógica, foi produzida uma revista educacional antirracista e decolonial, elaborada com a participação ativa dos estudantes, dinâmica que evidenciou o potencial de práticas educativas que articulam letramento racial, protagonismo discente e enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar.

O projeto buscou promover reflexões sobre expressões linguísticas enraizadas no cotidiano que carregam conteúdos discriminatórios, muitas vezes reproduzidos de forma inconsciente. Sob essa perspectiva, a proposta educativa não se limitou à transmissão de informações, mas também envolveu os estudantes na construção de um ambiente escolar mais acolhedor, no qual a diversidade fosse respeitada e o racismo, efetivamente combatido.

Ao final do projeto, Pinheiro, Maciel e Rocha (2023) destacam a relevância da experiência no sentido de despertar nos alunos o senso crítico e o protagonismo social, bem como incentivar a multiplicação do conhecimento produzido. Ademais, acredita-se que o impacto da ação possa ultrapassar os limites da escola, de modo a contribuir para transformações mais amplas na linguagem e nas formas de pensar da sociedade. Dessa maneira, a pesquisa reafirma a importância da educação como instrumento de transformação social, ao reforçar que práticas pedagógicas antirracistas são fundamentais para o enfrentamento ao racismo estrutural e para a promoção da equidade racial no ambiente escolar e para além dele.

Outro estudo encontrado foi o desenvolvido por Batista e Caetano (2024), que propõe uma abordagem didática que incorpora o gênero rap como instrumento pedagógico para o enfrentamento do racismo linguístico no ensino de Língua Portuguesa. A proposta parte da premissa de que variantes linguísticas de origem não-branca, como o vernáculo afro-brasileiro, também conhecido como “pretuguês”, termo cunhado pela intelectual Lélia Gonzalez (1988) para designar a forma da língua portuguesa falada no Brasil que carrega marcas das línguas africanas, são sistematicamente estigmatizadas nas práticas educacionais. Dessa forma, demonstra-se a persistência de um ensino pautado em padrões eurocêntricos.

Diante desse cenário, Batista e Caetano (2024) elaboraram uma sequência didática voltada a alunos da Educação Básica, com o intuito de promover práticas educativas que valorizem a diversidade linguística e desconstruam estruturas discriminatórias no campo da

linguagem. As autoras são enfáticas ao afirmarem que:

diante disso, esta pesquisa busca abordar a intervenção no impacto do racismo linguístico no ensino de Língua Portuguesa. O objetivo geral é propor uma Sequência Didática (SD) para promover uma prática pedagógica antirracista. [...] O estudo culmina com uma proposta metodológica de Sequência Didática, centrada no gênero rap, para abordar especificamente o tema do racismo linguístico (Batista; Caetano, 2024, p. 8).

A proposta evidencia como a sequência didática pode funcionar como um instrumento estruturado de enfrentamento ao racismo linguístico, aproximando os conteúdos escolares das práticas culturais juvenis. Ao integrar o rap no processo pedagógico, Batista e Caetano (2024) apontam caminhos para valorizar o *pretuguês* e fortalecer o protagonismo discente. Nesse âmbito, tais elementos dialogam diretamente com a necessidade de construir práticas antirracistas no ensino de Língua Portuguesa.

A metodologia da investigação envolveu uma revisão bibliográfica de autores que discutem a história da língua portuguesa e suas implicações raciais, bem como referências sobre práticas pedagógicas com o gênero rap. O estudo fundamenta-se em teorias que articulam linguagem, raça e educação, e se apoia em autores como Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004), Lélia Gonzalez (1988) e Gabriel Nascimento (2019), além das propostas de sequência didática formuladas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Com base nesse referencial, foi construída uma proposta metodológica que articula o rap contemporâneo como meio de valorização das expressões linguísticas afrodescendentes e de estímulo ao protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados apresentados por Batista e Caetano (2024) indicam que o uso do rap pode contribuir para a descolonização do ensino da Língua Portuguesa, ao possibilitar uma escuta ativa e crítica sobre a diversidade linguística existente no país. A proposta de sequência didática buscou explorar composições que abordam questões sociais e raciais, corroborar traços da africanização da linguagem e promover o reconhecimento do valor cultural e linguístico das populações negras. Logo, ao integrar o rap à prática pedagógica, as autoras propõem uma ruptura com a normatividade gramatical tradicional, em favor de uma abordagem que legitime outras formas de expressão linguística.

A pesquisa também sugere que práticas educacionais antirracistas devem incorporar diferentes formas de manifestação cultural e linguística das populações marginalizadas, a fim de ampliar o repertório didático e abrir caminhos para uma educação mais inclusiva. O trabalho de Batista e Caetano (2024) aponta ainda a possibilidade de novos desdobramentos, com a exploração de outros gêneros musicais e artísticos, como o funk e o samba, aspecto que reafirma

o papel da escola na valorização das identidades afro-brasileiras e na construção de um ensino de língua pautado pela justiça social e pelo respeito à diversidade.

A discussão apresentada nesta seção permitiu aprofundar a compreensão do racismo linguístico e comportamental no contexto escolar e destacar suas manifestações explícitas e sutis, bem como seus efeitos no cotidiano de alunos, professores e demais sujeitos da escola. Observou-se que o racismo linguístico atua como mecanismo de exclusão e desvalorização de formas de falar associadas a grupos socialmente marginalizados, em especial aqueles provenientes de comunidades negras e periféricas. Sob essa ótica, a imposição de uma norma linguística rigidamente eurocentrada, dissociada das realidades socioculturais dos(as) estudantes, evidencia uma lógica de controle simbólico e de silenciamento de identidades linguísticas historicamente marginalizadas.

Além do aspecto linguístico, o racismo comportamental também se manifesta por meio de atitudes, gestos e práticas pedagógicas que reproduzem estereótipos e desigualdades. Tais comportamentos, muitas vezes naturalizados no ambiente escolar, contribuem para a construção de um espaço pouco receptivo à pluralidade, limitam o reconhecimento das diferenças e dificultam o desenvolvimento de uma convivência pautada no respeito e na equidade. Dessa forma, a escola, ao negligenciar a diversidade étnico-racial e linguística de seu corpo discente, perpetua estruturas de exclusão que impactam diretamente a permanência, o rendimento e a autoestima dos estudantes afetados (Araújo *et al.*, 2022).

A desvalorização de determinadas formas de linguagem e de conduta, vinculadas à identidade racial e cultural de grupos historicamente subalternizados, sustenta um processo de marginalização que compromete os princípios de inclusão e de justiça social no ambiente educativo. Nesse contexto, ao mapear vocabulários e atitudes racistas no cotidiano escolar por meio da história, torna-se possível reconhecer expressões do racismo que, uma vez identificadas, permitem a formulação de práticas pedagógicas capazes de interrogar as normatividades impostas e de propor um ensino que considere a diversidade como parte constitutiva da experiência escolar.

Por fim, a superação dessas práticas requer um movimento constante de análise crítica das estruturas institucionais e dos discursos que as sustentam. Tal movimento precisa estar articulado ao compromisso com a construção de contextos educativos orientados pela equidade e pelo reconhecimento das múltiplas identidades que atravessam o espaço escolar.

3.3 Desconstrução e enfrentamento do racismo nas práticas escolares: estratégias pedagógicas e interseccionalidades

A interseccionalidade, termo cunhado pela jurista Kimberlé Crenshaw, é um princípio pedagógico essencial para a nossa abordagem. Na perspectiva de Crenshaw (1989), análises que utilizam apenas raça ou gênero como categorias isoladas acabam por invisibilizar a experiência de mulheres negras. Isso ocorre porque, ao privilegiarem homens negros de classes mais altas ou mulheres brancas de grupos socialmente favorecidos, tais análises não conseguem abarcar as múltiplas formas de discriminação sofridas por sujeitos situados na intersecção dessas opressões. Desta feita, ao aplicar a interseccionalidade na prática, os educadores podem identificar e questionar seus próprios vieses, além de construir um currículo mais inclusivo e sensível às diferenças.

De acordo com Gisele Ortiz (2005), a manifestação do preconceito no ambiente escolar, especialmente nas etapas iniciais da formação, aliada à ausência de materiais didáticos que representem positivamente a população negra, contribui para a intensificação da discriminação vivenciada por crianças negras. Nessa perspectiva, a abordagem omissa ou negligente por parte de professores e professoras diante dessas situações relaciona-se, em grande medida, à ausência de formação específica para o tratamento de questões étnico-raciais em sala de aula. Como consequência, muitos docentes optam pelo silêncio, em vez de promover o debate e desenvolver alternativas pedagógicas que possibilitem o enfrentamento do problema (Ortiz, 2005).

Conforme analisa Almeida (2019), o racismo afeta não apenas aqueles que sofrem diretamente suas consequências, mas também impacta todos os sujeitos sociais envolvidos. Quando negligenciado, esse tipo de prática tende a gerar desagregação, tensões e conflitos, além de perpetuar estereótipos e preconceitos entre crianças e adolescentes. Dessa maneira, a recusa dos profissionais da educação em lidar com tais questões contribui para a manutenção das desigualdades e da exclusão no contexto escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão ressaltam a necessidade da atuação efetiva do Estado na superação das desigualdades e dos preconceitos historicamente instituídos. Nesse sentido, o documento prevê a inclusão de conteúdos relacionados a essas temáticas no currículo escolar, reconhecendo que, sem a ação direta do poder público, os grupos socialmente marginalizados, entre eles a população afrodescendente, encontrarão dificuldades para romper com a lógica meritocrática que rege o sistema educacional (Brasil, 2013).

Essa lógica, por sua vez, ao estruturar-se por critérios de exclusão, sustenta

desigualdades por meio da reprodução de preconceitos e privilégios direcionados àqueles que historicamente têm acesso a condições favorecidas. A presença do Estado, portanto, mostra-se fundamental para garantir condições mais equitativas no processo educacional e para a construção de uma sociedade menos excludente (Brasil, 2013).

Nesse âmbito, é possível observar uma convergência entre as análises de Ortiz (2005) e Almeida (2019), ainda que partam de ênfases distintas. Enquanto Ortiz (2005) destaca a responsabilidade do professor no cotidiano da sala de aula, Almeida (2019) evidencia o caráter sistêmico do racismo. Dessa forma, ambos apontam que o enfrentamento das desigualdades raciais demanda ações articuladas entre formação docente, políticas institucionais e organização curricular.

Outrossim, a formulação de estratégias pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais implica compreender o trabalho didático como uma ação intencional, orientada por objetivos claros e desenvolvida por meio de procedimentos e estratégias articuladas. Nesse pensar, Maria do Céu Roldão (2009) define tais estratégias como conjuntos de ações organizadas que se desdobram em técnicas e atividades concretas, mediadas pelo professor e pelos estudantes. Essa compreensão dialoga diretamente com a proposta freireana de uma educação problematizadora, fundamentada na relação dialógica entre educadores e educandos (Freire, 2007).

Nesse pensar, o conhecimento não é transmitido de forma unilateral; ao contrário, é construído coletivamente a partir da interação entre saberes, experiências e contextos socioculturais. Desta feita, Freire (2007) reforça que ensinar implica reconhecer e assumir a identidade cultural dos sujeitos, de modo a compreender educadores e educandos como sujeitos históricos e sociais.

Adicionalmente, para Karla de Oliveira Santos (2022), a efetividade da educação antirracista depende de um movimento contínuo de reflexão e ação docente, capaz de articular teoria, currículo e práticas avaliativas. Em consonância com essa visão, Cabral e Barbosa (2020) defendem a necessidade de ruptura com enfoques eurocêntricos na seleção de conteúdos e métodos, legitimando a história e a cultura afro-brasileira como eixos estruturantes da aprendizagem histórica. Ademais, as autoras salientam que mudanças episódicas não bastam: é necessário um compromisso transversal com a EREER, que incida sobre o planejamento, as mediações de sala e os critérios de avaliação.

A proposição de estratégias didáticas voltadas à EREER demanda não apenas o uso de técnicas e recursos, mas também a adoção de perspectivas que valorizem a cultura, a história e a experiência dos sujeitos racializados. Desse modo, torna-se possível propiciar a superação de

práticas excludentes no ambiente escolar e avançar na construção de uma educação comprometida com a equidade racial. A esse respeito, Gomes (2003, p. 84) expõe:

o educativo é eminentemente cultural e que a relação ensino/aprendizagem se constrói no campo dos valores, das representações e de diferentes lógicas. Não lidamos somente com processos cognitivos. Aliás, cada vez mais descobrimos que a cognição é construída na cultura. Dessa forma, a pesquisa educacional sempre será enriquecida pelo diálogo com outras áreas das ciências humanas. No caso do estudo sobre a questão racial, é importante que esse diálogo se dê com as áreas do conhecimento que, pela sua história, possuem um acúmulo na discussão sobre a cultura.

A citação de Gomes (2003) aponta para uma dimensão central do enfrentamento ao racismo nas práticas escolares. Nessa perspectiva, destaca-se que os processos educativos não se limitam às esferas cognitivas, mas se articulam profundamente aos valores culturais, às representações simbólicas e aos modos diversos de significar o mundo.

Ao afirmar que “a cognição é construída na cultura” (Gomes, 2003, p. 84), a autora desloca a compreensão tradicional da aprendizagem para um campo em que as relações sociais, identitárias e históricas passam a ter relevância decisiva na constituição dos sujeitos escolares. Tal entendimento reforça a necessidade de que o debate educacional, sobretudo no que se refere à questão racial, esteja em permanente interlocução com outras áreas das ciências humanas, como a antropologia, a sociologia e a história. Outrossim, os aportes acumulados por essas áreas acerca da cultura e das desigualdades sociais contribuem de forma significativa para uma análise mais ampla e situada.

Nesse âmbito, Gomes (2003) corrobora um caminho necessário à desconstrução e ao enfrentamento do racismo na escola, ao propor que a prática pedagógica considere as múltiplas lógicas culturais que constituem os sujeitos e seus modos de aprender e interagir. Logo, a adoção de estratégias pedagógicas fundamentadas nesse princípio implica reconhecer que a educação, ao operar no campo da cultura, possui o potencial de intervir nas estruturas de representação que sustentam desigualdades raciais. Na visão de Gomes (2003, p. 78):

podemos compreender que as diferenças, mesmo aquelas que nos apresentam como as mais físicas, biológicas e visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. A natureza é interpretada pela cultura. Ao pensarmos dessa forma, entramos nos domínios do simbólico. É nesse campo que foram construídas as diferenças étnico/raciais. Apelar para a existência da ‘raça’ do ponto de vista da genética é, atualmente, cair na cilada do racismo biológico.

Compreender a aprendizagem como prática atravessada por fatores históricos, sociais e raciais é, portanto, fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade. Dessa forma, a interseccionalidade torna-se um elemento indispensável na

formulação de políticas pedagógicas que promovam o reconhecimento da diversidade como componente constitutivo da experiência escolar.

Ribeiro (2019) e Almeida (2019), por sua vez, apresentam análises que contribuem para a compreensão do racismo estrutural como fenômeno articulado às dinâmicas sociais, políticas e econômicas que organizam a vida em sociedade. Na perspectiva de Ribeiro (2019), torna-se necessário considerar as intersecções entre raça, classe e gênero como dimensões que, entrelaçadas, produzem mecanismos de exclusão não imediatamente visíveis, mas que operam de forma persistente no cotidiano. Desse modo, essa abordagem propõe uma leitura crítica das relações sociais e desloca o foco das manifestações superficiais para os processos que sustentam e naturalizam as desigualdades.

Complementando essa análise, Almeida (2019) argumenta que o racismo necessita ser compreendido em sua dimensão sistêmica, indicando que ele se manifesta não apenas em atitudes individuais, mas também se mantém e se reproduz por meio de instituições, normas e práticas historicamente estabelecidas. Logo, ao reunirem essas perspectivas, os autores evidenciam que a superação das desigualdades raciais demanda tanto o enfrentamento das estruturas institucionais quanto a transformação de padrões culturais que legitimam a hierarquização racial. Kilomba (2019, p. 34, grifos da autora) contribui com essa discussão ao afirmar:

no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial: ‘Elas/es querem tomar o que é Nosso, por isso Elas/es têm de ser controladas/os’. A informação original e elementar – ‘Estamos tomando o que é Delas/es’ – é negada e projetada sobre a/o ‘Outra/o’ – ‘elas/eles estão tomando o que é Nosso’ -, o *sujeito negro* torna-se então aquilo a que o *sujeito branco* não quer ser relacionado. Enquanto o *sujeito negro* se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano.

A reflexão apresentada por Kilomba (2019) também oferece elementos relevantes para a análise das estruturas simbólicas que sustentam o racismo nas práticas escolares, bem como contribui diretamente para o debate sobre estratégias pedagógicas voltadas à desconstrução dessas dinâmicas. Ao demonstrar os mecanismos de projeção psíquica, nos quais o sujeito branco transfere ao sujeito negro os aspectos que rejeita em si, Kilomba (2019) revela como o racismo se articula em estruturas institucionais e em construções subjetivas que operam no campo das representações. Nesse processo, o sujeito negro passa a ocupar o lugar do “outro” indesejado, carregado de significados negativos e excludentes. Em contrapartida, o sujeito branco posiciona-se como vítima, isento de responsabilidade pelas relações de dominação que ele próprio sustenta (Kilomba, 2019).

A lógica de inversão simbólica, na qual o opressor se apresenta como oprimido e o oprimido é identificado como ameaça, encontra espaço no cotidiano escolar. Muitas vezes, manifesta-se de forma sutil e normalizada e influencia as interações entre estudantes, professores e demais agentes educacionais. Nesse contexto, a compreensão desses processos psíquicos e culturais, na visão de Kilomba (2019), é fundamental para o enfrentamento do racismo na educação, pois permite desnaturalizar os discursos que perpetuam desigualdades e silenciamentos. Outrossim, quando a escola ignora tais construções simbólicas, contribui para a manutenção de uma estrutura excludente, o que dificulta o reconhecimento e a valorização das identidades negras.

Diversos estudos indicam que a abordagem das questões étnico-raciais nas escolas brasileiras ainda ocorre de forma limitada e fragmentada, fato que revela a insuficiente valorização da cultura afro-brasileira no cotidiano pedagógico (Oliveira, 2007; Cashmore, 2000; Almeida, 2019). Essa constatação reforça a urgência de uma revisão crítica das relações entre cultura e currículo, com vistas a superar concepções restritivas e promover a inserção efetiva e contextualizada dos conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira.

A esse respeito, o DCNEB destaca com clareza a importância das políticas de reparação como instrumento essencial para enfrentar as heranças do sistema escravocrata e suas manifestações contemporâneas (Brasil, 2013). Sob essa ótica, a reparação é compreendida como um conjunto de ações destinadas a ressarcir os danos históricos e estruturais causados aos afrodescendentes, os quais vão desde traumas psicológicos até exclusões políticas, sociais e educacionais, agravadas por políticas de branqueamento e pela manutenção de privilégios.

Nesse sentido, a reparação educacional não se restringe à correção de defasagens quantitativas. Pelo contrário, abrange a promoção de um ensino que valorize a história e a cultura afro-brasileira, assegure o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes negros em todos os níveis da Educação Básica e superior e, ainda, prepare esses sujeitos para a cidadania plena e o exercício profissional com equidade (Brasil, 2013). A responsabilização do Estado, prevista no artigo 205 da Constituição Federal, é central nesse processo, pois é por meio de sua atuação que se viabilizam políticas públicas voltadas à justiça social (Brasil, 1988).

Ao articular os conceitos de reparação (Brasil, 2013), de interseccionalidade (Ribeiro, 2019) e de racismo estrutural (Almeida, 2019), evidencia-se um ponto de convergência: todos destacam que a superação do racismo escolar exige mudanças institucionais profundas, que vão além da prática docente individual. Contudo, notam-se diferenças de ênfase: Ribeiro (2019) aponta para a atuação de múltiplas opressões simultâneas; Almeida (2019) enfatiza a dimensão sistêmica do racismo; e as DCNEB destacam a responsabilidade do Estado. Dessa forma, a

diferenciação revela o desafio de integrar distintos níveis de análise, subjetivo, institucional e estrutural, em políticas e práticas pedagógicas concretas.

Ademais, ao afirmar que, sem a intervenção estatal, os grupos historicamente marginalizados continuarão submetidos a um sistema meritocrático excludente, as DCNEB apontam para a urgência de transformar a estrutura educacional. Isso inclui, sobretudo, o reconhecimento das desigualdades raciais como um problema coletivo e sistêmico, e não como responsabilidade individual (Brasil, 2013). Assim, a reparação educacional necessita ser entendida como um princípio ético e político basilar para a construção de uma escola antirracista, comprometida com a superação das desigualdades históricas que marcam o Brasil. As DCNEB aduzem:

reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2013, p. 133-134).

Ante o exposto, as estratégias pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo devem considerar não apenas os conteúdos formais e curriculares, mas também os modos pelos quais as subjetividades são produzidas e posicionadas na experiência escolar. O trabalho com as interseccionalidades, nesse contexto, torna-se necessário, visto que possibilita compreender as múltiplas camadas de exclusão e, conseqüentemente, elaborar práticas educativas capazes de romper com as lógicas de hierarquização racial presentes nos discursos e nas relações escolares (Nunes *et al.*, 2021).

Além do mais, a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a desconstrução do racismo nas escolas exige a compreensão da complexidade das relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar, bem como a manifestação de um compromisso político-pedagógico com a justiça racial. Nesse cenário, o conceito de interseccionalidade emerge como uma chave interpretativa indispensável, uma vez que permite enxergar como diferentes formas de opressão, como o racismo, o sexismo, o classismo, entre outras, não atuam de forma isolada, mas articulada, produzindo desigualdades mais profundas e específicas.

Além disso, o termo, cunhado no campo dos estudos feministas negros, mostra-se essencial para a análise da realidade escolar brasileira, na qual estudantes negros e negras,

sobretudo meninas, ainda enfrentam uma série de barreiras. Tais entraves não podem ser compreendidos exclusivamente a partir de sua condição racial ou de gênero, mas, sim, de sua condição interseccional (Leal, 2021; Cortes; Pereira, 2024).

A abordagem interseccional é coerente com o entendimento de que o processo educativo é essencialmente cultural e relacional, conforme aponta Gomes (2003), ao destacar que ensinar e aprender não se resumem a atividades cognitivas isoladas, mas envolvem valores, representações, lógicas distintas e saberes historicamente construídos. Por conseguinte, uma pedagogia antirracista precisa articular conhecimentos das ciências humanas, especialmente aqueles que acumulam debates históricos sobre cultura, identidade e relações raciais (Gusmão *et al.*, 2024). A interseccionalidade também contribui para ampliar o olhar sobre essas relações, ao revelar como o lugar social dos sujeitos na escola, alunos, alunas ou professores(as), é atravessado por múltiplas dimensões da diferença e da desigualdade. Destarte, torna-se necessário desenvolver práticas educativas que não reproduzam silêncios, apagamentos ou exclusões.

A reprodução do racismo no cotidiano escolar, como asseguram Ortiz (2005) e Almeida (2019), manifesta-se não apenas nas atitudes explícitas, mas também nas omissões. Nesse sentido, evidencia-se na ausência de representações positivas da população negra nos materiais didáticos, na negligência diante de situações discriminatórias e na incapacidade de muitos(as) educadores(as) de lidar com o tema, seja por falta de formação, seja por desconhecimento da profundidade da questão.

Diante desse cenário, tornam-se necessárias ações pedagógicas que superem a lógica do imprevisto ou da neutralidade. Isso porque, conforme alerta as DCNEB, sem a intervenção efetiva do Estado e das instituições educacionais, os grupos historicamente excluídos, como os afrodescendentes, dificilmente romperão com os sistemas de exclusão fundados em critérios meritocráticos e preconceituosos (Brasil, 2013). Por fim, a superação dessa lógica passa pela construção de práticas educativas que reconheçam a historicidade das desigualdades, promovam a reparação dos danos causados pelo racismo estrutural e assegurem o direito à aprendizagem com dignidade e equidade.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR: DA PESQUISA HISTÓRICA AO ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESCOLAR

A experiência analisada neste capítulo buscou aproximar os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da prática investigativa da História, sem a pretensão de transformá-los em especialistas ou em detentores de conhecimentos acadêmicos aprofundados. Nesse âmbito, a proposta da Sequência Didática (SD) consistiu em proporcionar um primeiro contato orientado com procedimentos básicos da pesquisa histórica, como a leitura de documentos, a formulação de hipóteses simples, a interpretação de narrativas e a produção de pequenas sínteses, sempre respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico esperado para essa etapa da escolarização. Desse modo, o objetivo central foi possibilitar aos discentes a compreensão do racismo linguístico, comportamental e institucional como fenômeno historicamente construído, e não apenas como tema abstrato ou distante do cotidiano escolar.

Além do mais, a SD ancorou-se no letramento racial e na ERER, buscando promover deslocamentos na forma como os estudantes interpretam as relações raciais na escola e na sociedade. Mais do que apresentar conceitos, pretendeu-se criar experiências que favorecessem a observação, a comparação, a escuta e a leitura crítica, com vistas a permitir aos discentes que reconhecessem o racismo como elemento estruturante da vida social e das práticas escolares.

Para apresentar o percurso desenvolvido, o capítulo organiza-se em três dimensões complementares. A primeira discute o papel estruturante da interdisciplinaridade, especialmente diante das limitações de carga horária da disciplina de História. A segunda descreve, em detalhes, as cinco etapas da SD, articulando as atividades às análises produzidas a partir do caderno de campo e das observações realizadas em sala de aula. Por fim, à luz do quadro teórico apresentado ao longo desta dissertação, analisam-se as contribuições da sequência didática para o ensino de História, compreendendo-a como uma prática antirracista. Cabe ressaltar, ainda, que, ao longo da descrição, foram inseridas algumas imagens das práticas realizadas, cuja seleção seguiu critérios previamente definidos.

O primeiro critério adotado para a utilização das imagens foi a apresentação do desenvolvimento da SD de maneira cronológica. Ademais, buscou-se selecionar fotografias que evidenciassem os alunos em ação. Nesse processo, priorizaram-se imagens nas quais os discentes não fossem identificados; nos casos em que isso não foi possível, procedeu-se ao desfoque dos rostos, a fim de preservar suas identidades. Outrossim, as imagens destacam os materiais utilizados, bem como remetem às atividades realizadas pelos estudantes e ao momento da culminância.

Ainda na fase de planejamento, tornou-se evidente que a proposta não poderia ser executada exclusivamente no tempo curricular destinado à disciplina de História. Isso porque a carga horária restrita, associada ao uso obrigatório do material estruturado, inviabilizaria a realização de leituras orientadas, análises documentais e produções escritas de forma consistente. Além das limitações temporais, a própria dinâmica da pesquisa histórica requer retomadas, discussões, reorganizações e mediações constantes. Logo, esse conjunto de exigências ultrapassava o escopo de uma aula semanal.

Diante desse cenário, a interdisciplinaridade foi assumida não apenas como escolha metodológica pontual, mas como uma condição necessária para a efetivação da proposta. Nesse ponto, a professora de Língua Portuguesa incorporou ao seu planejamento atividades voltadas à leitura, à produção de resumos, à interpretação textual e à correção gramatical na elaboração dos verbetes, a fim de assegurar aos estudantes o recebimento de acompanhamento contínuo no processo de escrita. A professora de Artes, por sua vez, contribuiu com a dimensão estética e sensível da sequência e conduziu atividades de análise visual na construção do painel de leis, na produção de colagens, na organização estética dos verbetes e na observação de representações raciais. Assim, esse trabalho conjunto conferiu à experiência maior amplitude e propiciou que diferentes linguagens e formas de expressão fossem mobilizadas como instrumentos de investigação.

Adicionalmente, a perspectiva adotada aproxima-se da concepção de pesquisa em sala de aula proposta por Roque Moraes, Maria do Carmo Galiuzzi e Maurivan Güntzel Ramos (2012), para os quais o trabalho investigativo constitui um movimento formativo sustentado pelo questionamento, pela construção de argumentos e pela comunicação de novas sínteses. Segundo os autores:

a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disto a construção de argumentos que levem a novas verdades. [...] A pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disto novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares deste ser, fazer e conhecer, estágios estes então comunicados a todos os participantes do processo (Moraes; Galiuzzi; Ramos, 2012 p. 1-2).

Nessa direção, a análise da aplicação da SD indica que esse movimento dialético também se fez presente no contexto da turma. As atividades foram desenvolvidas de forma simples, orientada e acessível; contudo, possibilitaram que os estudantes vivenciassem o

processo de pesquisa em sua dimensão formativa, ao perguntar, observar, comparar, interpretar e comunicar. Mesmo diante dos limites cognitivos próprios do 9º ano, os alunos foram capazes de identificar elementos relevantes nos documentos históricos, reconhecer marcas linguísticas de discriminação e elaborar pequenas interpretações, expressas em verbetes e registros escritos.

Em vista disso, a sequência didática não deve ser compreendida como modelo de formação técnica em pesquisa histórica, mas como experiência inicial, cuidadosamente mediada e compatível com o nível de escolaridade dos estudantes. Desta feita, cada etapa constituiu parte de um percurso coletivo de aprendizagem que articulou diferentes modos de pensar, linguístico, visual, histórico, crítico e sensível.

Por fim, a interdisciplinaridade consolidou-se tanto como fundamento metodológico quanto como posicionamento político. Ela permitiu superar limitações estruturais do currículo e criar condições reais para que os estudantes refletissem sobre o racismo presente no cotidiano escolar, ampliando suas possibilidades de leitura crítica do mundo. Sob essa perspectiva, apresentam-se, a seguir, as cinco etapas da sequência didática, entrelaçando a descrição das atividades, as análises interpretativas e os registros provenientes do caderno de campo.

4.1 Iniciação à pesquisa histórica no ensino de História: fundamentos, objetivos e aplicabilidade na ERER

A pesquisa histórica, quando inserida no espaço escolar, não se limita à transmissão de conteúdos, mas se converte em prática formativa capaz de articular documentos, narrativas e interpretações. Nesse ínterim, ao instigar os estudantes a analisar criticamente as fontes e a construir sentidos sobre o passado, essa prática promove o desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 2001) e abre caminho para uma leitura crítica das desigualdades raciais que atravessam o presente. Na visão de Paulo Freire (2007), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção; tal princípio se materializa no instante em que a pesquisa é incorporada ao cotidiano da sala de aula.

Nessa perspectiva, a pesquisa histórica pode ser compreendida como prática emancipatória, uma vez que desloca os estudantes de uma posição passiva para uma condição ativa na construção do conhecimento. Ademais, a pensadora bell hooks (2017) defende que, ao se constituir um ambiente de aprendizado engajado e comunitário, torna-se possível transformar a consciência, promover o pensamento crítico e fomentar a autoatualização tanto de alunos quanto de professores. A sala de aula, portanto, pode configurar-se como espaço de imaginação e de construção de novos mundos, no qual o aprender e o ensinar se tornam atos de resistência

e celebração. Tal perspectiva demonstra-se fundamental para a EREER, pois possibilita aos estudantes questionar discursos excludentes e ressignificar suas experiências.

Ao desdobrar o potencial dialógico da sala de aula como prática libertadora, Nilma Lino Gomes (2012) acrescenta que a educação antirracista exige a criação de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento da identidade negra e o enfrentamento das desigualdades históricas. Dessa maneira, ao articular os princípios do letramento racial com a investigação histórica, abre-se espaço para a construção de saberes que valorizam memórias, identidades e narrativas marginalizadas.

A iniciação à pesquisa histórica pode se constituir em uma estratégia de letramento racial, ao favorecer a identificação de práticas racistas, a ressignificação de expressões excludentes e o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas. Dessa forma, busca-se demonstrar que a escola, mais do que espaço de reprodução de desigualdades, pode tornar-se um lugar de resistência, reflexão crítica e transformação social.

Por outro lado, o senso comum frequentemente restringe a História a uma coleção de fatos e datas a serem memorizados, desconsiderando seu papel como campo de disputas narrativas. Todavia, longe de se limitar a um olhar voltado ao passado, a disciplina é uma importante ferramenta para a interpretação do presente e a projeção do futuro. Conforme o historiador Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica evolui de uma mera repetição de eventos para uma compreensão crítica e genética, na qual passado, presente e futuro se interligam como espaços de ação humana.

Nessa direção, a iniciação à pesquisa histórica torna-se um pilar central no ensino da disciplina em comento, sobretudo quando vinculada à EREER. Mais do que uma simples técnica, essa abordagem pedagógica insere o estudante no cerne do processo de investigação. Ao analisar criticamente as múltiplas representações do passado, o discente passa a compreender a História como uma construção social, marcada por conflitos de significados e pela atuação de diversos sujeitos, muitos dos quais foram historicamente marginalizados. Nesse sentido, dialoga-se com as contribuições de Isabel Barca (2004)⁹, no campo da Educação Histórica, especialmente no que se refere à crítica aos modelos tradicionais de ensino e à valorização da aprendizagem baseada na investigação. A autora observa:

no modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estes

⁹ Isabel Barca é referência na Educação Histórica, especialmente pelo conceito de aula-oficina. Nesta pesquisa, suas contribuições são mobilizadas no âmbito da aprendizagem investigativa e do trabalho com fontes históricas.

nas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática (Barca, 2004, p. 133).

A análise de Barca (2004) evidencia um contraste importante: enquanto o modelo transmissivo mantém o professor no centro do processo, a abordagem investigativa move o foco para a problematização, de modo a incentivar a autonomia intelectual e a construção coletiva do conhecimento. Assim, a pesquisa em sala de aula transcende o papel de atividade complementar. Ela se configura como um exercício de cidadania, um pilar do letramento histórico e uma ferramenta necessária para a conscientização acerca das desigualdades raciais.

Além do mais, essa abordagem se alinha à visão de que o racismo no Brasil, conforme argumenta Silvio Almeida (2019), não é um fenômeno individual, mas estrutural. Ao aproximar os estudantes da pesquisa histórica, propicia-se que eles não apenas identifiquem atos isolados de discriminação, mas também compreendam como as relações de poder e as desigualdades raciais foram historicamente construídas e perpetuadas. Para tanto, o contato direto com as fontes é essencial. Segundo Barca (2004), a aprendizagem histórica se concretiza quando os estudantes são provocados a formular hipóteses, analisar evidências e construir interpretações próprias. Nesse ínterim, tal prática possibilita ao aluno identificar mecanismos de silenciamento histórico e reconhecer discursos que naturalizam o racismo linguístico e comportamental ainda presentes no cotidiano.

Sob essa ótica, torna-se indispensável articular a iniciação à pesquisa histórica com os documentos normativos¹⁰, os quais orientam a Educação Básica. A BNCC, homologada em 2017, orienta a organização curricular da Educação Básica no Brasil. Embora seja apresentada como referência para a promoção da equidade educacional, sua articulação com a ERER apresenta avanços e limitações. Nesse ínterim, a iniciação à pesquisa histórica se posiciona como um instrumento pedagógico capaz de dialogar com a BNCC e, ao mesmo tempo, de superá-la criticamente, com vistas a garantir uma abordagem antirracista mais efetiva.

Entre os principais limites da BNCC, destaca-se a forma como aborda a ERER. Na visão dos pesquisadores Assis Leão da Silva e Clesivaldo da Silva (2021, p. 565):

na BNCC, quando aparece o termo ‘Educação das Relações Étnico-Raciais’, é para fazer menção à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. No entanto, o documento apresenta que deve ser feito de forma transversal e integradora, mas não apresenta como deve ser feito, embora no endereço eletrônico para acesso à BNCC tenham disponibilizado tutoriais/guias, como material de apoio para implementação do documento e,

¹⁰ Como a LDB/1996, a BNCC/2017 e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

entre os documentos de apoio disponibilizados, a cartilha que apresenta ‘Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, contexto histórico e pressupostos pedagógicos’. Neste tutorial são apresentados os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), e o conceito de transversalidade.

O diálogo entre BNCC e ERER, portanto, exige atenção às tensões existentes entre o discurso oficial e à prática pedagógica cotidiana. No campo da História, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades analíticas, como a compreensão crítica do passado e a valorização da diversidade. Outrossim, em sua redação, há referências explícitas à obrigatoriedade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. No entanto, como assinalam os pesquisadores Kabengele Munanga (2004) e Nilma Lino Gomes (2017), o cumprimento formal da lei não garante, necessariamente, uma abordagem consistente da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Isso ocorre porque a BNCC, ao reproduzir um discurso de diversidade muitas vezes esvaziado de problematização, tende a tratar as questões raciais como recortes temáticos isolados, e não como uma dimensão estruturante da formação histórica.

Nesse ponto, a iniciação à pesquisa histórica se apresenta como uma via de superação, configurando-se, inclusive, como um ato de insubordinação pedagógica. Em vez de restringir a temática racial a datas comemorativas ou a tópicos periféricos, a pesquisa possibilita que os estudantes problematizem a constituição histórica do racismo e sua permanência na contemporaneidade. Dessa maneira, tal prática colabora para o resgate de epistemologias silenciadas, ao inserir vozes e perspectivas frequentemente ignoradas pela narrativa hegemônica, a fim de transformar o currículo prescrito em uma prática libertadora, nos termos de Paulo Freire (1967).

4.2 A docência como mediação crítica e prática transformadora no Ensino de História

A atividade docente, ao ser considerada em sua dimensão mais aprofundada, ultrapassa o campo das técnicas e das metodologias. Ela se inscreve como uma ação intencional, atravessada por valores, escolhas e compromissos com o outro. O ato de ensinar História se torna, então, um espaço de humanização, no qual o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento histórico e a vida, bem como entre a escola e a sociedade. Nessa confluência, a docência se revela como prática crítica e transformadora, capaz de reconstruir sentidos e produzir rupturas nos modos tradicionais de ensinar e aprender.

Na contemporaneidade, o trabalho docente é desafiado a ressignificar seu lugar diante das novas formas de aprendizagem. Anderson Gonzales *et al.* (2024), em estudo publicado na *Revista ARACÊ*, observam que o papel do professor passa a ser o de facilitador do processo

educativo, responsável por criar condições para que o estudante se torne sujeito desse processo.

Para os autores:

o docente, em seu papel de mediador, deve ser capaz de criar situações de aprendizagem que desafiem os alunos, estimulem a curiosidade e promovam a reflexão. Isso implica em uma mudança de paradigma, onde o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem (Gonzales *et al.*, 2024, p. 1477).

A mudança de foco, que desloca a centralidade do ensino para a aprendizagem, exige uma postura epistemológica alinhada aos princípios da Educação Libertadora de Paulo Freire. Sob essa ótica, o diálogo e a problematização, em oposição à educação bancária¹¹, tornam-se o cerne dessa mediação. Tal abordagem busca estimular, nos estudantes, a autonomia e o pensamento crítico, especialmente no que se refere à produção e à seleção do conhecimento histórico. Por conseguinte, exige-se do professor a capacidade de problematizar o cânone historiográfico e de apresentar a História como um campo construído por múltiplas narrativas e interpretações.

Além do mais, uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem estabelece forte ligação com as ideias de Lélia Gonzalez (1988). A autora aprofunda a compreensão do papel da educação ao concebê-la como um espaço de luta e de descolonização do pensamento. Nesse cenário, os professores são chamados a superar o que denomina de “neurose cultural brasileira” e o racismo por omissão, a fim de atuarem como agentes políticos e pedagógicos.

No Ensino de História, essa atuação implica, de maneira decisiva, a descolonização do currículo, a valorização das fontes não-hegemônicas e a reconstrução identitária, especialmente por meio da valorização da Amefricanidade e das culturas dos estudantes. Dessa forma, o docente, em constante reinvenção, reconhece nas experiências de vida e nas lutas históricas uma fonte legítima de conhecimento, orientando sua prática para a emancipação plena e para a ruptura das estruturas de dominação.

Para que essa emancipação aconteça na sala de aula, o professor precisa ir além da teoria e assumir uma postura de pesquisador. Desta feita, ele passa a refletir sobre sua própria prática, identificar desafios e buscar soluções que dialoguem com a realidade em que atua. Como resultado, produz-se um conhecimento que emerge da reflexão cotidiana sobre o ambiente

¹¹ Para Paulo Freire, a educação bancária caracteriza-se por uma prática pedagógica em que o conhecimento é concebido como algo pronto e acabado, a ser “depositado” pelo professor no aluno, considerado um sujeito passivo do processo educativo. Nesse modelo, não há diálogo nem problematização da realidade, o que contribui para a reprodução de relações de dominação. Em contraposição, Freire propõe uma educação dialógica e problematizadora, voltada à conscientização, à autonomia e à transformação social (Freire, 1970).

escolar. Nesse contexto, a mediação crítica se manifesta na postura do professor que acolhe a diversidade e a reconhece como elemento constitutivo de sua prática pedagógica. Nessa direção, a sala de aula configura-se como um espaço de resistência e de transformação social.

Entretanto, Vera Maria Candau e Miriam Leite (2011) alertam que valorizar a diversidade, por si só, pode ocultar desigualdades, caso não esteja vinculada a um compromisso político. Segundo as autoras, práticas educativas que apenas reconhecem as diferenças entre os sujeitos podem cooperar para a naturalização das desigualdades sociais e estruturais, se não estiverem articuladas a um projeto consistente de transformação social e de promoção da justiça.

Diante disso, o grande desafio para o professor consiste em evitar que o reconhecimento da diversidade, princípio central da interculturalidade, se reduza a um discurso vazio, desprovido de ações concretas e de compromisso político com mudanças sociais. Nesse ponto, evidencia-se a importância da SD. O letramento racial crítico (Nascimento, 2019) funciona como uma ferramenta para revelar o racismo enquanto estrutura de linguagem e comportamento. Desta feita, ao abordar essa temática, o docente transforma o ensino em uma prática de emancipação simbólica e de enfrentamento às narrativas opressoras, ao mesmo tempo em que reforça a dimensão afetiva e o compromisso ético com a dignidade dos sujeitos.

Além disso, o trabalho com a interdisciplinaridade apresenta-se como uma exigência metodológica para o professor que atua como mediador no processo educativo. Isso porque tal abordagem possibilita a articulação de diferentes fontes e saberes, relaciona-os a aspectos como estética e linguagem e, conseqüentemente, combate a fragmentação do conhecimento em compartimentos isolados. Assim, o docente consolida sua atuação como agente promotor de justiça social.

Na mesma linha de pensamento, bell hooks (2017) contribui para o entendimento da docência antirracista como uma prática que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Para a autora, trata-se de um gesto simultaneamente político e afetivo. Logo, a sala de aula pode ser um espaço de liberdade, no qual ensinar implica cultivar a consciência crítica, o acolhimento e a responsabilidade coletiva.

Por fim, a prática mediadora precisa converter a reflexão em ações concretas no cotidiano da sala de aula. Desse modo, a crítica às desigualdades e o projeto de emancipação simbólica, fundamentados no letramento racial crítico e na abordagem interdisciplinar, precisam estar sustentados por uma metodologia clara, capaz de orientar e qualificar as intervenções pedagógicas. Nesse sentido, a SD apresenta-se como o dispositivo que organiza o percurso formativo de maneira processual, bem como articula sensibilização, investigação e

síntese, elementos essenciais para o enfrentamento do racismo no contexto escolar. Logo, se ensinar a partir dessa perspectiva é uma questão de postura e de fundamento ético-filosófico, é a SD que materializa tais princípios na experiência formativa dos estudantes, conforme será demonstrado nas análises a seguir.

4.3 A Sequência Didática como instrumento de praxis antirracista: interdisciplinaridade e o caderno de campo

A estratégia investigativa selecionada para atingir os objetivos desta pesquisa, analisar de que maneira a articulação entre iniciação à pesquisa histórica e letramento racial poderia contribuir para enfrentar essas práticas no cotidiano escolar, foi a adoção da Sequência Didática (SD). Nesse âmbito, a escolha pela SD responde a um desafio estrutural no ensino da ERE: a fragmentação. Isso porque o enfrentamento ao racismo na escola não se consolida por meio de ações pontuais; ao contrário, requer um processo contínuo, intencional e articulado de sensibilização, investigação, análise e síntese. Por sua natureza processual, a SD oferece a sustentação metodológica capaz de organizar esse percurso de modo coerente e formativo. Conforme define Antoni Zabala (2014), a SD constitui um conjunto de atividades encadeadas e articuladas segundo objetivos educacionais previamente estabelecidos, de modo a superar a lógica do plano de aula isolado. Para o teórico,

as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir (Zabala, 2014, p. 27).

A partir dessa concepção, é possível compreender a SD como um dispositivo que não apenas organiza temporalmente o trabalho docente, mas também integra interações, conteúdos, diversidade discente e modos de participação. A SD torna-se, ainda, terreno fértil para uma práxis antirracista, uma vez que possibilita a criação de percursos formativos que favorecem a problematização de desigualdades, a análise crítica de discursos e a construção de novas interpretações sobre o mundo social.

Ademais, o caráter investigativo encontra ressonância nas contribuições de Barca

(2004), que compreende a aprendizagem histórica como um processo de construção ativa de significados, realizado por meio da análise, da comparação e da interpretação de fontes. Para a autora, a prática docente necessita mobilizar os estudantes a assumirem uma postura questionadora diante dos vestígios e das narrativas do passado, com vistas a desenvolver a capacidade de formular hipóteses, argumentar e produzir explicações próprias. Destarte, ao articular Zabala (2014) e Barca (2004), compreende-se que a SD cumpre dupla função: por um lado, organiza um percurso de aprendizagem coerente; por outro, promove práticas investigativas que estimulam a consciência histórica e o posicionamento crítico.

Adicionalmente, pesquisas recentes no campo da ERER demonstram que a SD tem sido uma estratégia metodológica central para a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Nessa seara, trabalhos desenvolvidos na área¹², bem como produções acadêmicas do ProfHistória¹³, evidenciam que a SD favorece a construção de experiências pedagógicas antirracistas fundamentadas, garantindo continuidade, aprofundamento e intencionalidade formativa.

No âmbito empírico, a SD desenvolvida com a turma de 9º ano da Escola Estadual Joaquim Xavier¹⁴, localizada no estado de Mato Grosso, constituiu o *lôcus* desta investigação e materializou a iniciação à pesquisa histórica como ferramenta antirracista. A intervenção pedagógica foi planejada em consonância com as diretrizes legais da ERER e com a Habilidade EF09HI26 da BNCC. O eixo integrador da proposta foi o enfrentamento ao racismo linguístico e comportamental no cotidiano escolar, tendo o LRC, nos termos de Gabriel Nascimento (2019), como mediador da formação.

Nessa perspectiva, o letramento racial é compreendido como um processo político e epistemológico contínuo, voltado à identificação de como o racismo estrutura a linguagem, organiza relações de poder e orienta práticas cotidianas. Assim, a análise de documentos, a redação de verbetes e a reflexão sobre expressões racistas não foram atividades rotineiras, mas estratégias de disputa simbólica e de descolonização curricular. Tal abordagem ecoa na noção de amefricanidade¹⁵, elaborada por Lélia Gonzalez (1988), que denuncia os silenciamentos

¹² ALVES-BRITO, Alan; BOOTZ, Vitor Eduardo Buss; MASSONI, Neusa Terezinha. **Educação para as Relações Étnico-Raciais**: práticas pedagógicas e formação docente. Brasília: MEC/SECADI, 2018. Sistematiza experiências sobre ERER e destaca a Sequência Didática (SD) como metodologia antirracista eficaz.

¹³ Carvalho (2022); Melo (2020). Dissertações do ProfHistória que aplicam SD em práticas de ERER.

¹⁴ Para preservar a identidade da instituição e garantir o sigilo das informações e dos participantes, adota-se o nome fictício “Escola Estadual Joaquim Xavier”. Essa medida atende às recomendações éticas da Resolução CNS nº 510/2016, que orienta a proteção de dados e identidades em pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais.

¹⁵ O conceito de **amefricanidade**, formulado por Lélia Gonzalez, propõe uma leitura crítica da formação histórica e cultural das Américas a partir das experiências negras e indígenas, rompendo com referenciais eurocêntricos. A autora utiliza o termo para evidenciar os processos de apagamento, subalternização e silenciamento produzidos pela colonialidade, ao mesmo tempo em que afirma a centralidade dos saberes, das memórias e das resistências

produzidos pela colonialidade, e encontra ressonância na pedagogia engajada de bell hooks (2017), a qual compreende o ensino como um gesto de libertação e de tomada de consciência.

A SD foi estruturada em cinco macroetapas centrais, cada uma organizada com objetivos próprios, referenciais teóricos específicos e produtos pedagógicos distintos:

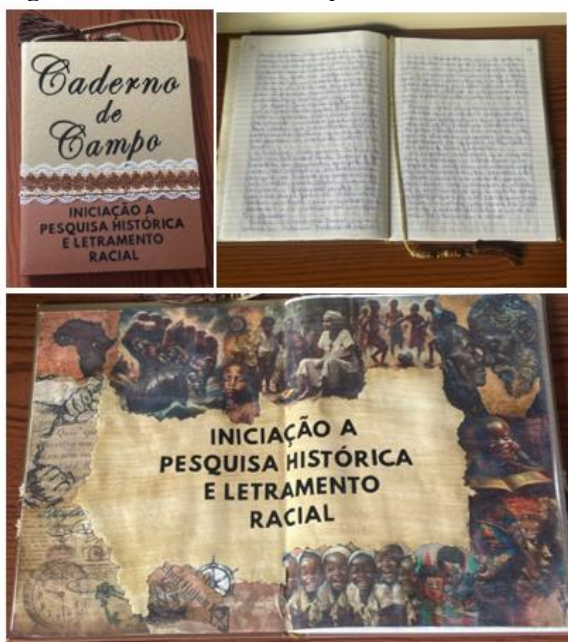
1. Sensibilização e escuta das percepções raciais dos alunos;
2. Investigação sobre o racismo e as leis antirracistas;
3. Leitura de imagens e representações;
4. Produção de verbetes sobre expressões racistas;
5. Aplicação da Atitude Historiadora na análise de fontes históricas.

O percurso delineado consolidou uma prática pedagógica investigativa, na qual os estudantes foram gradualmente conduzidos à reflexão crítica, à análise documental e ao exercício interpretativo. Desta feita, tal processo encontra respaldo no que pressupõe a consciência histórica de Rüsen (2001).

A implementação da SD enfrentou desafios concretos, especialmente no que tange à restrição de carga horária da disciplina de História. Esse limite exigiu, por parte docente, criatividade e a constituição de uma parceria estratégica com as professoras de Língua Portuguesa e de Artes. No percurso, a integração interdisciplinar foi essencial para viabilizar as atividades investigativas e, sobretudo, para afirmar que o combate ao racismo não deve ser responsabilidade exclusiva do componente curricular de História, mas uma tarefa coletiva do currículo escolar. Tal postura reafirma a ERER como prática de coautoria e como política pública que exige articulação contínua entre as áreas do conhecimento, a fim de evitar que o tema seja tratado como fragmento ou conteúdo periférico.

O caderno de campo, Figura 1, desempenhou relevante papel no registro sistemático e na interpretação analítica das experiências vivenciadas durante a intervenção. Embora se reconheça que nenhum instrumento de pesquisa seja capaz de captar integralmente as dinâmicas da sala de aula, o caderno de campo atuou simultaneamente como relato e como ferramenta hermenêutica (Lüdke; André, 1986), aspecto que permitiu o apontamento de falas espontâneas, reações, percepções e momentos de conflito ou avanço conceitual. O uso desse instrumento favoreceu, ainda, a análise qualitativa dos dados e ofereceu indícios para compreender de que maneira o racismo se manifesta discursivamente, como os estudantes reagiram às provocações teóricas e de que modo construíam novos repertórios linguísticos e críticos.

Figura 1 - Caderno de Campo



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Sob a perspectiva da professora-pesquisadora, o caderno de campo operou, ainda, como dispositivo de autoformação docente. A análise das anotações revelou um movimento significativo: a turma passou de um discurso inicialmente marcado pela negação do racismo para manifestações incipientes de autorregulação coletiva, o que indica a ampliação gradual da consciência crítica. Contudo, é necessário frisar que essa mudança possui caráter processual e não pode ser compreendida como resultado concluído. Isso ocorre porque o LRC, por sua própria natureza formativa, requer continuidade, intencionalidade e recorrência. Tal aspecto torna-se ainda mais evidente ao se considerar que comportamentos e discursos enraizados na cultura escolar não se transformam integralmente em apenas um ciclo pedagógico. Desse modo, a SD produz efeitos perceptíveis, embora ainda não definitivos, configurando-se como ponto de partida que precisa ser retomado, ampliado e aprofundado nos anos subsequentes, a fim de gerar impactos mais duradouros.

A articulação entre a práxis (SD) e a metarreflexão (caderno de campo) demonstrou que práticas antirracistas tendem a se consolidar quando teoria e experiência se entrelaçam no cotidiano escolar. Ao deslocar o ensino de História de uma abordagem transmissiva para uma abordagem investigativa, a proposta contribuiu para o fortalecimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Logo, reafirma-se a convicção de que uma educação antirracista se constrói por meio da escuta, da investigação e da ressignificação coletiva dos saberes.

Diante dessa organização metodológica e da intencionalidade que orienta a proposta,

apresenta-se, a seguir, a estrutura da SD, de modo a evidenciar a lógica de um percurso que aproxima a docência da atividade de pesquisa. Nesse sentido, a SD foi organizada em cinco etapas interdependentes, orientadas pela iniciação à pesquisa histórica e pelo desenvolvimento do letramento racial, com o intuito de enfrentar o risco de que o ensino de História se torne irrelevante ao silenciar questões socialmente desafiadoras.

Na primeira etapa, Sensibilização e Historicidade, iniciou-se o trabalho com a problematização das leis antirracistas e a construção de um painel cronológico. O objetivo, nesse momento, foi promover um engajamento inicial com a temática, transformando o impacto em reflexão, sem paralisar o estudante diante das tensões que o tema pode suscitar.

Na segunda etapa, Fontes e Identidade, os estudantes foram introduzidos ao conceito de fontes históricas por meio de materiais audiovisuais e textos que articulam identidade e narrativa. Essa curadoria, por sua vez, buscou evidenciar a diversidade de experiências e tensionar a homogeneização dos grupos sociais e a cristalização do sujeito negro em posições historicamente limitadas.

Na terceira etapa, Problematização do Racismo Estrutural, o foco concentrou-se no racismo linguístico. Por meio de vídeos e rodas de conversa, a turma foi incentivada a ultrapassar leituras imediatas e a reconhecer as zonas de ambiguidade presentes nas expressões naturalizadas no cotidiano.

Na quarta etapa, Autoria e Letramento Crítico, os alunos produziram verbetes explicativos sobre expressões racistas, investigaram suas origens históricas e propuseram ressignificações. A etapa consolidou um espaço de escuta e reflexão, no qual o exercício investigativo contribuiu para o desenvolvimento da crítica, sem desconsiderar as dimensões subjetivas envolvidas.

Na quinta etapa, Consolidação da Atitude Historiadora, o percurso culminou na análise de fontes históricas e na produção de sínteses interpretativas. Na sequência, as produções foram socializadas no contexto escolar.

Os resultados, por sua vez, materializados nas produções discentes, indicam, no contexto desta experiência, aproximações progressivas aos objetivos pedagógicos propostos, ainda que em diferentes níveis de elaboração. Dessa forma, a SD, mais do que um conjunto de atividades organizadas, configura-se como um percurso formativo intencional, no qual cada etapa mobiliza dimensões específicas da aprendizagem histórica e do letramento racial. Nesse âmbito, a análise de sua aplicação permite compreender como essas etapas se materializaram no contexto da sala de aula, além de evidenciar avanços, limites e possibilidades do trabalho desenvolvido.

4.4 Detalhamento das etapas da Sequência Didática

ETAPA 1: Introdução à Temática do Racismo – Existe racismo no Brasil? – Lei e História

Carga horária: 3 aulas

Objetivo: Sensibilizar os estudantes para a temática e introduzir conceitos básicos de pesquisa histórica.

Primeira Aula: Sensibilização e Introdução à Pesquisa Histórica

A primeira aula da SD teve como propósito apresentar o tema central deste estudo e preparar os estudantes para o percurso investigativo. Iniciei explicando que seria trabalhado o racismo presente no cotidiano a partir de comportamentos, vocabulários e situações reais, e que todos participariam de uma experiência de pesquisa. A priori, muitos alunos demonstraram curiosidade; contudo, também foi perceptível certa timidez, observável no silêncio e nas trocas discretas entre os grupos.

Com o intuito de promover a sensibilização, exibi uma cena da novela *Garota do Momento*¹⁶, na qual a protagonista, uma mulher negra, é injustamente acusada de furto. A repercussão foi imediata: alguns estudantes demonstraram indignação verbalmente, enquanto outros permaneceram em silêncio e observaram de modo atento. A Figura 2 ilustra a cena utilizada como recurso pedagógico de sensibilização, extraída da referida novela, a qual funcionou como disparador para a discussão sobre racismo, suspeição racial e violência simbólica presentes no cotidiano.

No decorrer da discussão, um aluno relatou espontaneamente que seu pai havia sido chamado de “macaco” durante uma partida de futebol na comunidade. O depoimento interrompeu o fluxo da aula por alguns instantes e gerou um silêncio entre os colegas. Conforme registrado no caderno de campo, esse momento marcou uma ruptura importante, pois deslocou o tema do plano abstrato para o plano vivido, conectando-o diretamente à realidade dos estudantes.

¹⁶ *Garota do Momento* é uma novela exibida pela TV Globo entre 2024 e 2025, ambientada no ano de 1958, cuja narrativa inicial centra-se na trajetória de ascensão de Beatriz, jovem mulher negra interpretada pela atriz Duda Santos. Na cena selecionada o racismo ganha destaque quando a personagem é acusada de furtar um sabonete e reage mostrando que não há nada na sua bolsa (Boassi, 2025).

Figura 2 - Cena da novela *Garota do Momento* em que a personagem Beatriz, uma mulher negra, é injustamente acusada de furto e constrangida a provar publicamente sua inocência ao expor seus pertences, evidenciando práticas de suspeição racial e estigmatização no cotidiano social

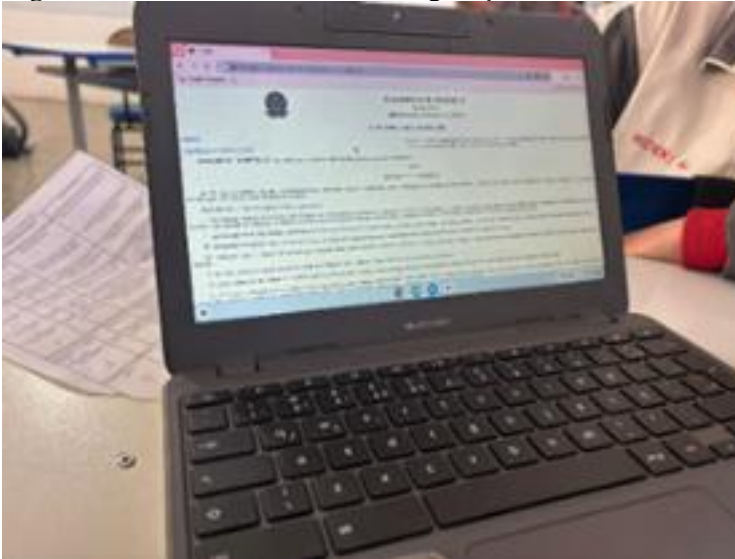


Fonte: Captura de tela da novela *Garota do Momento*, exibida pela TV Globo, realizada pela autora para fins pedagógicos e de pesquisa (2025)

Após a exibição da cena, apresentei um quadro cronológico das leis antirracistas brasileiras. Em seguida, distribuí cópias para que cada discente pudesse acompanhar. A maioria afirmou nunca ter tido contato prévio com as legislações, e muitos demonstraram surpresa ao descobrir que o Brasil possui leis específicas sobre racismo desde a década de 1950. Na sequência, organizei os estudantes em nove grupos, com três participantes em cada um, e realizei o sorteio das leis que seriam pesquisadas. A proposta consistia em localizar informações básicas, como autoria, ano, contexto e objetivo. Para isso, os alunos utilizaram os *Chromebooks* disponibilizados pela escola.

No início, diversos grupos apresentaram dificuldades para navegar pelo *site* do Planalto (Figura 3) e interpretar os textos jurídicos. Diante disso, circulei entre as mesas, auxiliei na leitura e indiquei onde localizar os dados principais.

Figura 3 - Estudante consultando legislação antirracista no site do Planalto (2025)



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Além disso, as Figuras 4 e 5 mostram alunos no momento em que consultam leis, anotam trechos e dialogam entre si. Alguns comentaram que nunca haviam pesquisado esse tipo de documento e demonstraram surpresa ao perceber que as legislações são textos públicos e acessíveis.

Figura 4 - Estudante realizando anotações a partir da leitura da Lei Afonso Arinos



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Figura 5 - Estudantes utilizando *Chromebook* para pesquisa das leis antirracistas



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Aos poucos, a insegurança deu lugar ao interesse. Comentários como “professora, olha, essa lei é bem antiga mesmo” começaram a surgir. Ademais, outros discentes demonstraram entusiasmo com o uso da tecnologia, uma vez que tal recurso não é algo comum nas aulas de História. Um deles afirmou: “hoje a aula foi diferente, podia ser sempre assim”.

Segunda Aula: Construção do painel das Leis Antirracistas

A segunda aula foi dedicada à construção coletiva de um painel das leis estudadas, com o objetivo de traduzir o conhecimento histórico pesquisado em uma representação visual e material significativa. O momento foi marcado pela parceria interdisciplinar com a docente de Artes, que possibilitou articular o rigor conceitual da História à dimensão sensível e estética da arte. Enquanto eu conduzia a retomada dos conteúdos históricos (revisava resumos e esclarecia o contexto de leis, como a Lei Caó pós-Constituição de 1988), a professora de Artes orientava os estudantes na transposição desse conteúdo para uma linguagem visual e criativa, como demonstra a Figura 6.

Figura 6 - Estudante produzindo card para o painel das Antirracistas



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

A articulação entre as docentes mostrou-se relevante para o processo de aprendizagem. A insegurança inicial dos alunos em relação à linguagem jurídica foi gradualmente superada à medida que o conhecimento adquiria forma concreta. Nesse contexto, a sala de aula transformou-se em um ateliê, um espaço de produção de cultura material escolar. O ato de desenhar, recortar e montar os cards com a cronologia das leis, (como exemplifica a Figura 7), não foi um mero passatempo, mas uma forma ativa de produção de conhecimento, por meio do qual os estudantes materializavam a trajetória histórica da luta do movimento negro por direitos. Durante o processo, mesmo os alunos mais dispersos foram atraídos pela dinâmica criativa.

Figura 7 - Organização das anotações para elaboração dos cards das leis



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Ao final da aula, o painel, ainda inacabado (Figura 8), configurava-se como um símbolo do aprendizado coletivo. Conforme registrado no caderno de campo, o processo educativo não se limitou à compreensão conceitual, e envolveu o engajamento emocional dos alunos diante das narrativas de luta e resistência representadas pelas leis.

Figura 8 - Estudante fixando card da Lei de 1951 no Painel das Leis Antirracistas



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

As imagens expostas nas Figuras 6, 7 e 8 registram momentos do processo de construção do painel das Leis Antirracistas, etapa fundamental da SD. Elas evidenciam o envolvimento dos estudantes na pesquisa, na organização dos dados históricos e na materialização visual do conhecimento produzido coletivamente, o que reforça a dimensão interdisciplinar da atividade.

Terceira Aula: Conclusão, apresentação e representação conceitual da resiliência

Devido à complexidade da produção e à limitação do tempo pedagógico, uma terceira aula foi necessária para o fechamento da primeira etapa. O momento foi dedicado à apresentação de miniseminários sobre cada lei, mediante o uso do painel construído como recurso visual para a socialização do conhecimento, ocasião em que o ambiente colaborativo refletiu o espírito da interdisciplinaridade. Além do mais, o uso do painel como suporte orientou a sequência das falas e ofereceu aos colegas um referencial visual para acompanhar a evolução histórica das normas antirracista.

As apresentações, contudo, revelaram diferentes níveis de letramento racial. Enquanto alguns grupos demonstraram maior segurança, estabelecendo relações entre as leis e o

cotidiano, outros apresentaram nervosismo e limitaram-se, em grande medida, à leitura dos conteúdos. Tal situação evidencia que o processo de conscientização é, intrinsecamente, desigual e contínuo.

O desafio mais significativo desta etapa, no entanto, decorreu de um acontecimento pedagógico externo que, posteriormente, serviu de incentivo e reflexão para a pesquisa. Fui informada de que, em razão das normas e do regimento escolar, não seria possível fixar materiais nas paredes das salas de aula. Essa determinação institucional, ainda que de caráter burocrático, gerou frustração e impactou diretamente o produto didático, que precisou ser retirado e sofreu danos (como cards amassados e letras desprendidas) durante o manuseio. Diante disso, minha decepção inicial deu lugar a uma reflexão sobre a prática docente real, a qual exige resiliência frente às contingências do cotidiano escolar.

O episódio descrito, longe de ser um fracasso, revelou a importância da educação antirracista como forma de resistência simbólica. Nesse sentido, o painel, ainda que amassado e incompleto (Figura 9), tornou-se uma metáfora da própria luta antirracista, marcada por contratempos, danos e pela necessidade ininterrupta de persistência. Desse modo, o produto foi ressignificado, deixou de ser um mural fixo e tornou-se um instrumento pedagógico móvel, além de um símbolo do compromisso coletivo que seria revisitado nas aulas seguintes.

Figura 9 - Painel das Leis Antirracistas após repetidos deslocamentos, apresentando amassados e perda parcial de letra, evidenciando os desafios do uso pedagógico no espaço escolar



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Com o apoio dos alunos, o painel exposto na Figura 9 passou a ser levado para todas as aulas, sendo exposto e recolhido ao final de cada encontro. O movimento de dobrar, guardar e reutilizar o material configurou-se como prática simbólica de resistência. Em diversas aulas

posteriores, ouvi comentários como: “professora, vamos arrumar o painel de novo?”. Com base nisso, o painel passou a funcionar como evidência de que a História que produzimos, ainda que marcada por imperfeições, permanece viva e passível de reconstrução.

ETAPA 2 – Vestígios do racismo no Brasil – Fontes históricas e arte afro-brasileira

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Introduzir os estudantes aos conceitos básicos de pesquisa histórica, destacando o conceito fonte histórica.

A segunda etapa da sequência didática teve como objetivo apresentar aos estudantes os conceitos fundamentais da pesquisa histórica, realçando a importância das fontes e a forma como elas revelam as dimensões do passado e do presente. Nesse âmbito, buscou-se levá-los a perceber que o trabalho do historiador não se limita a documentos escritos, mas envolve imagens, discursos, objetos, registros digitais e outras expressões da experiência humana.

Primeira aula: Conceitos básicos de pesquisa histórica

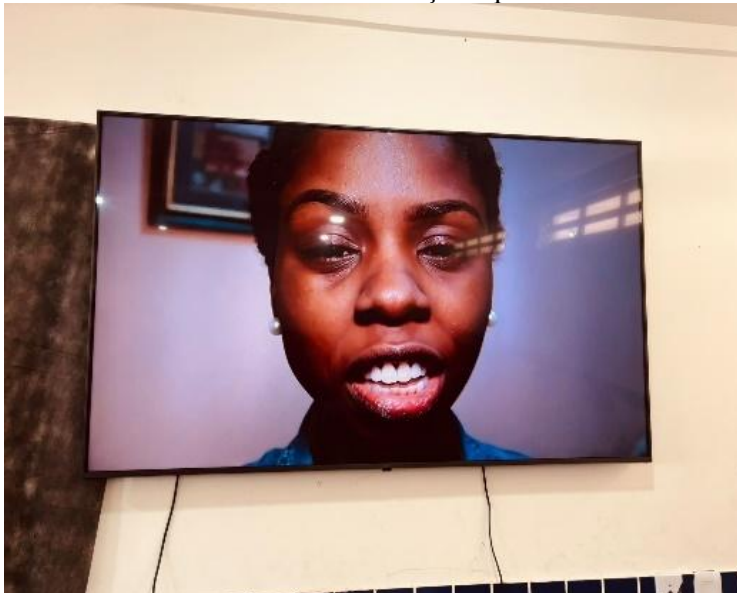
A aula começou com a leitura e a discussão do texto “O que são fontes históricas”, adaptado de Circe Bittencourt (2008). Durante a conversa inicial, expliquei que o historiador investiga rastros e memórias deixados pelas pessoas ao longo do tempo. Em seguida, solicitei aos alunos que identificassem, em seu próprio cotidiano, elementos que poderiam ser considerados fontes históricas, como fotografias, vídeos, mensagens, músicas, postagens digitais e reportagens. Muitos demonstraram surpresa ao perceber que os registros produzidos diariamente também podem adquirir valor como documentos históricos.

Posteriormente, apresentei o vídeo “Tour pelo meu rosto”, do canal “Papo de Pretas”¹⁷, como exemplo de fonte contemporânea que registra vivências, sentimentos e percepções relacionadas à identidade, à raça e ao racismo. Durante a exibição, observei reações diversas: estudantes negros e negras acompanharam com atenção e identificação, enquanto alguns alunos brancos, embora em sua maioria atentos, demonstraram momentos de dispersão e certo desconforto, especialmente quando o vídeo questionava padrões estéticos e privilégios frequentemente naturalizados. A Figura 10 registra a projeção desse material em sala de aula,

¹⁷ *Papo de Pretas* é um canal de YouTube que produz conteúdo sobre história, vivências e experiências de mulheres negras, abordando temas como identidade, racismo, estética, ancestralidade e relações raciais no Brasil. O vídeo “Tour pelo meu rosto” (publicado em 18 fev. 2020) propõe uma reflexão crítica sobre padrões de beleza eurocêntricos e os efeitos do racismo no corpo e na autoimagem de mulheres negras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CEOvHPvvis>.

destacando a narrativa que mobilizou afetos e reflexões.

Figura 10 - Projeção do depoimento utilizado na etapa de sensibilização da sequência didática, enfatizando vivências de discriminação e pertencimento racial



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

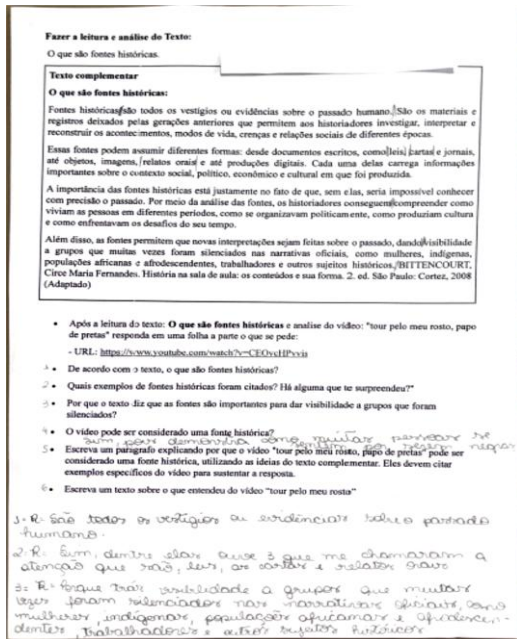
Ao tratar o racismo linguístico e as experiências relacionadas à identidade racial como objeto de análise, esta proposta pedagógica insere-se no campo do ensino de temas sensíveis, os quais demandam mediação crítica e intencional por parte do professor. Conforme destaca Alberti (2014, p. 3), “o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar [...], mas suscitar a reflexão dos alunos”. Dessa forma, a atividade desenvolvida buscou não apenas expor situações de discriminação, mas também promover a reflexão crítica, possibilitando aos estudantes problematizarem suas próprias percepções e experiências.

Sob essa ótica, foi realizada uma roda de conversa sobre o vídeo. Inicialmente, perguntei o que mais havia chamado a atenção dos discentes e por que aquelas falas poderiam ser consideradas históricas. As respostas foram variadas: alguns destacaram a coragem da jovem em expor suas dores e superações; outros mencionaram a forma afetiva com que o tema foi tratado; além disso, uma aluna ressaltou a importância da autoestima na construção da identidade. O diálogo foi marcado também por momentos de silêncio, indicando que o conteúdo mobilizou emoções e reflexões importantes.

A atividade escrita da aula foi desenvolvida em três momentos articulados. Primeiro, os educandos revisitaram a leitura do texto de Bittencourt (2008), o qual compreende que as fontes históricas incluem leis, cartas, jornais, objetos, imagens, relatos orais e produções digitais. Depois, o vídeo foi retomado como exemplo de documento que revela experiências sociais do

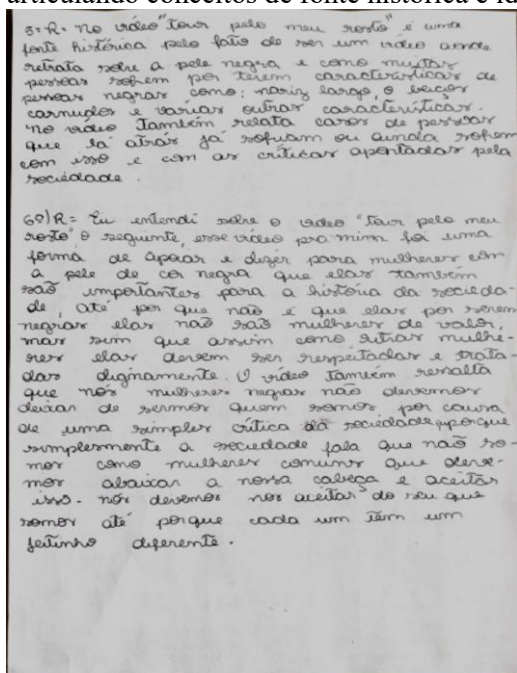
presente. Por fim, solicitei que cada estudante explicasse, individualmente, por que o vídeo poderia ser considerado uma fonte histórica e o que ele revelava sobre o racismo e a sociedade atual. As Figuras 11 e 12 ilustram o processo de escrita e análise e evidenciam como os alunos articularam conceitos de linguagem, memória e identidade.

Figura 11 - Atividade de análise do texto de Bittencourt (2008) e do vídeo “Tour pelo meu rosto”, articulando conceitos de fonte histórica e identidade racial



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Figura 12 - Atividade de análise do texto de Bittencourt (2008) e do vídeo “Tour pelo meu rosto”, articulando conceitos de fonte histórica e identidade racial (continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Na correção das atividades, foi observado que parte das produções permaneceu restrita à descrição do vídeo, o que indica a necessidade de fortalecer a articulação entre leitura e análise crítica. Ainda assim, foi possível identificar que muitos estudantes se encontram em processo de aquisição desse conhecimento, iniciando a construção da relação entre linguagem, memória e identidade. Nesse ponto, destaca-se a produção de uma aluna que, ao afirmar que “nós mulheres negras não devemos deixar de ser quem somos”, expressou sua identificação com a narrativa do filme e uma recusa em ser definida por expectativas externas. Tal postura pode ser compreendida à luz de Grada Kilomba (2019), ao indicar um movimento inicial de afastamento do lugar de outridade e de afirmação identitária.

Por fim, a primeira aula foi encerrada com a reflexão de que a História não está apenas nos livros e nos documentos clássicos, mas também nas vozes, nos corpos e nas narrativas que fazem parte do cotidiano. Essa compreensão serviu como base para a aula seguinte, a qual aprofundou o trabalho com imagens e representações do corpo negro.

Segunda aula: Explorando Linguagens e Contextos

A segunda aula foi iniciada com a retomada do texto “O que são fontes históricas” e do vídeo “Tour pelo meu rosto”, agora com foco na estética negra e na forma como o corpo negro é historicamente representado. Nesse momento, os alunos trouxeram exemplos de expressões comuns na comunidade em que vivem e no ambiente escolar, como “cabelo ruim”, “cabelo de bombril” ou “precisa alisar pra ficar bonito”. Ao discutirmos essas frases, muitos perceberam que aquilo que consideravam brincadeiras, na verdade, carregava significados discriminatórios. Houve reações diferentes, como curiosidade, relatos de experiências próprias e, em alguns casos, incômodo, especialmente entre os discentes que inicialmente não reconheciam o peso dessas expressões. O desconforto mostrou que a atividade provocou reflexão.

Com apoio da professora de Artes, a oficina de colagem foi iniciada. Os estudantes criaram retratos (Figura 13) que valorizavam a beleza negra, mediante o uso de materiais diversos, como papel colorido, lã, barbante, algodão, tintas, papel crepom, areia, grãos e recortes variados. O processo de criação favoreceu a colaboração e permitiu que os alunos expressassem percepções e memórias relacionadas aos seus corpos e aos de suas famílias.

Figura 13 - Produção artística dos estudantes na atividade de representações identitárias e letramento racial



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Durante a prática, surgiram comentários espontâneos, como: “Professora, esse cabelo é igual ao da minha tia, ela usa *black power*, dá pra fazer o cabelo com lã enrolada pra parecer mais real e está ficando lindo” (Figura 14). Tais relatos demonstraram identificação e valorização.

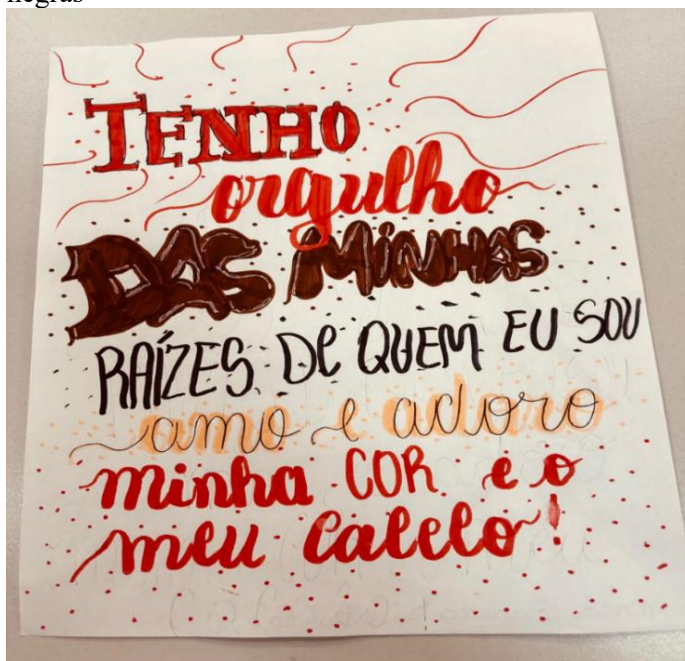
Figura 14 - Colagem produzida pelos estudantes para valorizar identidades negras e referências históricas e culturais



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Após a criação das colagens, cada obra recebeu uma frase criativa, elaborada e escrita pelos próprios alunos. As produções expressavam sentimentos de orgulho e pertencimento, como: “tenho orgulho de minhas raízes”; “de quem eu sou”; “amo e adoro a minha cor e o meu cabelo”, (Figura 15); “sou negro e amo meu cabelo”; “a cor da minha pele conta histórias”; “ser negro é ter raízes fortes”; “o cabelo crespo é símbolo de resistência”; “sou preto com orgulho”; “vidas negras importam”; e “respeito não tem cor, tem consciência”. As produções textuais contribuíram para que os discentes refletissem sobre identidade e ancestralidade, bem como funcionaram como um exercício de expressão, reconhecimento e afirmação positiva de si.

Figura 15 - Produção escrita dos estudantes afirmando autoestima, identidade e valorização das raízes negras



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Mais do que um exercício estético, a oficina se tornou um espaço de reconstrução simbólica, no qual os estudantes representaram o corpo negro com dignidade e beleza e ressignificaram estigmas historicamente associados a ele. Ao final da aula, as produções foram expostas pelos alunos, a fim de valorizar o trabalho coletivo na sala; posteriormente, seriam apresentadas na feira de artes. A etapa consolidou os aprendizados anteriores e preparou a turma para avançar na SD, a qual passaria a abordar, de forma mais direta, as expressões racistas presentes no cotidiano escolar.

ETAPA 3 – O racismo no Brasil: linguagem, história e permanências

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Identificar e compreender como o racismo se manifesta na linguagem e nas relações cotidianas, por meio da análise de vídeos, debates e atividades de reflexão.

A terceira etapa da sequência didática foi dedicada ao aprofundamento da compreensão dos estudantes sobre o racismo presente no vocabulário cotidiano e nas relações sociais, relacionando passado e presente por meio da análise de vídeos, debates e atividades de reflexão. Nesse sentido, a proposta buscou estimular uma leitura crítica sobre comportamentos e expressões naturalizadas, bem como demonstrar como determinadas palavras e atitudes carregam marcas históricas e culturais que atravessam gerações.

Para iniciar o encontro, retomei os conteúdos trabalhados nas etapas anteriores, especialmente a discussão sobre leis antirracistas e o papel das fontes históricas. Desse modo, procurei mostrar aos estudantes que as permanências do racismo na linguagem não são acidentais, mas resultam de processos sociais e históricos.

Primeira aula: Exposição de episódios do cotidiano marcados por racismo estrutural e comportamental

A primeira aula teve início com a exibição do filme *A Coisa Tá Preta*, disponível no YouTube¹⁸, o qual apresenta episódios do cotidiano marcados por racismo estrutural e comportamental, conforme ilustra a Figura 16. No começo da exibição, alguns estudantes demonstraram dispersão, com conversas paralelas e aparente desinteresse; contudo, ao longo do filme, tornaram-se mais atentos. Além do mais, o conteúdo gerou incômodo em determinados momentos, sobretudo quando cenas mais diretas questionavam privilégios e desigualdades raciais.

¹⁸ *A Coisa Tá Preta* é um filme disponível no canal **AfroflixBrasil** no YouTube, que aborda situações cotidianas de racismo estrutural e comportamental a partir de narrativas dramatizadas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_fNXmlqZOr8. Acesso em: 10 fev. 2025.

Figura 16 - Estudantes assistindo ao filme *A Coisa Tá Preta* como parte da atividade de análise crítica sobre representações raciais



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Ao final, foi realizada uma roda de conversa, na qual surgiram diferentes reações. Alguns discentes relacionaram o filme a acontecimentos atuais; outros trouxeram relatos de situações vividas por familiares ou amigos. Apareceu, ainda, a dificuldade de reconhecer o racismo quando este se apresenta de forma sutil, por meio de brincadeiras, comparações ou expressões comuns na língua.

Segunda aula: Análise Crítica de Narrativas Audiovisuais e Identificação de Práticas Racistas no Cotidiano

Na segunda aula, foi exibido o curta *Xadrez das Cores*¹⁹, que aborda as tensões raciais e sociais por meio da convivência entre uma senhora branca e sua empregada negra. Nessa ocasião, pedi aos estudantes que observassem a postura das personagens, as escolhas linguísticas e os gestos, de modo a estabelecer relações com práticas ainda presentes na sociedade contemporânea. Durante a exibição, (Figura 17), percebi que a turma estava mais atenta em comparação à aula anterior, possivelmente em função da familiaridade prévia com a temática. Após o filme, promovemos outra roda de conversa. As falas dos alunos mostraram diferentes níveis de compreensão, alguns apontaram situações claras de racismo presentes no curta, enquanto outros mencionaram experiências pessoais relacionadas ao tema.

¹⁹ *Xadrez das Cores* é um curta-metragem disponível no canal “Cinema Negro Brasil” no YouTube, por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=Tsj4Y6fxdSM>. Através de uma narrativa dramatizada, o curta explora as relações de poder e as tensões raciais no cotidiano, evidenciando práticas discriminatórias e seus efeitos nas subjetividades e nas interações sociais.

Figura 17 - Estudantes assistindo ao filme *Xadrez das Cores* durante atividade de análise crítica sobre racismo e desigualdades sociais



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Em seguida, pedi aos educandos que registrassem no caderno expressões racistas ouvidas e refletissem sobre seus contextos de uso. Nesse momento, surgiram frases como “serviço de preto”, “a coisa tá preta”, “não sou tuas negas” e “inveja branca”. Posteriormente, tais expressões foram analisadas coletivamente no quadro, estabelecendo-se conexões entre seus sentidos atuais e o passado escravocrata e colonial.

Na continuidade, iniciamos uma atividade de pesquisa com o uso de sites como o SESC Digital e o Portal Domínio Público. Nessa atividade, os grupos deveriam localizar imagens, charges e documentos que dialogassem com os exemplos apresentados. Os estudantes encontraram materiais diversos, desde fotografias antigas até postagens recentes que reforçam estereótipos raciais. Ao comparar esses registros, perceberam que, embora o contexto histórico tenha se transformado, muitas ideias permanecem.

As discussões dessa etapa exigiram atenção e sensibilidade. Enquanto, no primeiro vídeo, alguns alunos pareciam mais dispersos, no segundo, demonstraram maior envolvimento. Em ambos os casos, notei que o desconforto estava presente; contudo, tal aspecto mostrou-se relevante para a promoção da reflexão. Ademais, as rodas de conversa evidenciaram emoções variadas, como curiosidade, negação e reconhecimento. Durante o processo, o uso de fontes audiovisuais contribuiu para que os estudantes conectassem o passado estudado e o presente vivido.

Ao final das duas aulas, propus que cada discente escrevesse, de forma anônima, um breve texto sobre suas percepções e sentimentos após as exibições e debates. Durante a atividade, a turma permaneceu em silêncio. Alguns registraram experiências pessoais ou familiares; outros falaram de indignação; e houve, ainda, aqueles que confessaram nunca ter

pensado sobre o tema. Assim, a escrita anônima propiciou a expressão sincera, sem receio de julgamento.

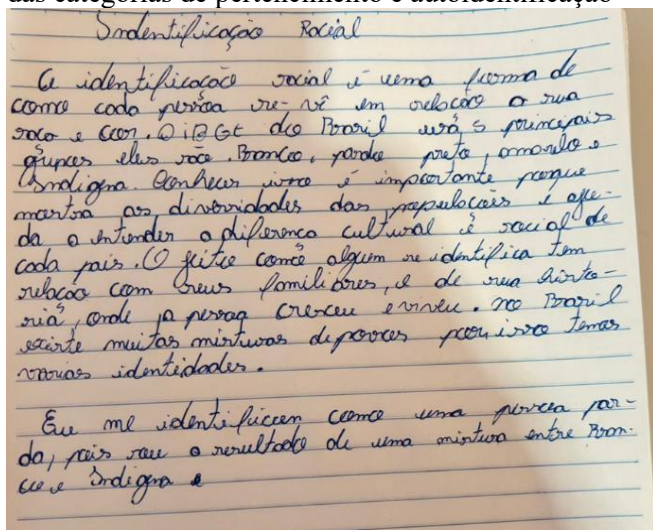
Atividade Complementar: Identidade racial e autodeclaração

Como desdobramento dessa etapa, propus uma atividade complementar, de caráter extraclasse, voltada ao estudo da identidade racial. A intenção consistiu em estimular os estudantes a refletirem sobre sua própria identidade, bem como entenderem como as categorias raciais são construídas socialmente. Durante a roda de conversa, emergiram dúvidas sobre a diferença entre cor e raça, sobre quem pode se identificar como negro e sobre como ocorre a autodeclaração racial no Brasil. Diante disso, e considerando o interesse e as incertezas manifestadas, decidi orientar uma pesquisa estruturada.

Na sequência, orientei os alunos a consultarem *sites* oficiais, como a Fundação Palmares, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o *Dicionário antirracista: termos para eliminar do seu vocabulário*, da Defensoria Pública do Distrito Federal (2023). Solicitei que investigassem o significado de raça no Brasil, o conceito de autodeclaração racial, as categorias utilizadas nas estatísticas nacionais e as razões pelas quais o ato de nomear-se é um gesto político.

Além da pesquisa, propus um exercício de autodeclaração racial anônima. Cada estudante deveria registrar, em um papel sem identificação, como se percebia racialmente após o estudo do tema: preto(a), pardo(a), branco(a), indígena ou outro. Expliquei que a atividade não tinha caráter classificatório, mas reflexivo, considerando que a percepção racial é influenciada por fatores sociais, familiares e históricos. Durante a realização, alguns estudantes demonstraram segurança, enquanto outros hesitaram, revisaram suas respostas ou solicitaram para refazer o registro. A Figura 18 exemplifica a prática.

Figura 18 - Reflexão escrita dos estudantes sobre identidade racial, evidenciando compreensão crítica das categorias de pertencimento e autoidentificação



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

A atividade revelou uma diversidade de percepções. Muitos discentes se autodeclararam pardos e relacionaram essa identificação à ideia de miscigenação familiar. Outros se declararam brancos, com base em aspectos fenotípicos ou de origem familiar. Um grupo menor se identificou como preto, expressando orgulho. Houve, ainda, menções a ascendência indígena. De modo geral, os registros mostraram uma relação entre identidade racial e vivências pessoais.

Para alguns educandos, essa foi a primeira oportunidade de refletir sobre o próprio pertencimento racial. Para outros, constitui-se como um momento de afirmação identitária, frequentemente silenciadas. Logo, concluímos que discutir raça no contexto escolar não se restringe à transmissão de conceitos, mas implica a construção de um espaço seguro, no qual os sujeitos possam se reconhecer e se compreender no âmbito da diversidade brasileira.

ETAPA 4 – Produção de verbetes sobre expressões racistas

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Produzir verbetes explicativos sobre expressões racistas do cotidiano, desenvolvendo a pesquisa da origem e do significado dessas expressões e estimulando a reflexão crítica sobre o uso da linguagem.

A quarta etapa da sequência didática marcou um momento de síntese e produção, em que os estudantes passaram do debate e da análise para o início da escrita. Nesse âmbito, o objetivo consistiu em levar a turma a pesquisar, compreender e reescrever criticamente expressões racistas presentes no cotidiano, mediante a produção de verbetes. Além disso, a

proposta aprofundou o trabalho desenvolvido nas etapas anteriores e possibilitou que os alunos utilizassem procedimentos básicos de pesquisa histórica em uma atividade prática.

Primeira aula: Problematização de expressões racistas do cotidiano

A aula teve início com a exibição de dois vídeos curtos, (Figura 19), intitulados “Frases racistas do cotidiano - Parte 1” e “Parte 2”²⁰, os quais reúnem expressões comuns utilizadas no dia a dia e que carregam sentidos discriminatórios. Embora breves, os vídeos funcionaram como uma sensibilização inicial, pois apresentam situações realistas prontamente reconhecidas pelos estudantes.

Figura 19 - Exibição dos vídeos “Frases racistas do cotidiano – Parte 1 e Parte 2” para introdução à análise crítica de expressões discriminatórias presentes no dia a dia



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Em seguida, foi exibido o vídeo “Uma Grande Lição das Nossas Crianças Sobre o Racismo”²¹, Figura 20, que trouxe relatos de crianças as quais comentaram episódios de discriminação e refletiram sobre a força das palavras. Durante a exibição, os alunos mantiveram-se atentos e, em alguns momentos, reagiram de forma espontânea, por intermédio da menção a trechos que lhes chamaram mais atenção.

²⁰ Os vídeos “Frases racistas do cotidiano – Parte 1” e “Frases racistas do cotidiano – Parte 2” estão disponíveis no YouTube e reúnem exemplos de expressões de uso corrente que carregam sentidos racistas e discriminatórios, sendo utilizados como recurso pedagógico para problematizar o racismo linguístico no cotidiano escolar. Parte 1 - disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=link_parte1. Parte 2 - disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=link_parte2.

²¹ O vídeo “Uma Grande Lição das Nossas Crianças Sobre o Racismo” está disponível no YouTube, por meio do link: https://www.youtube.com/watch?v=kSxfom_eRYk.

Figura 20 - Estudantes assistindo ao vídeo “Uma Grande Lição das Nossas Crianças Sobre o Racismo” como sensibilização para a discussão sobre permanências do racismo na sociedade



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

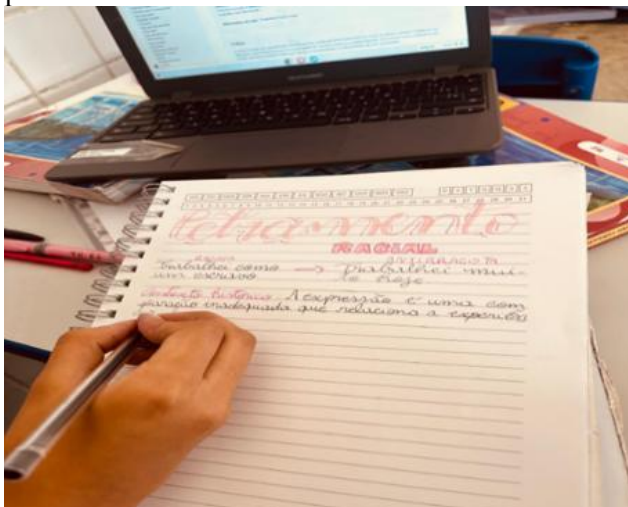
Após os vídeos, organizamos uma discussão em pequenos grupos. Cada grupo debateu sobre expressões preconceituosas ouvidas na escola, na família ou na internet. As conversas foram marcadas por relatos variados e, em alguns casos, por espanto, quando os discentes perceberam que determinadas frases, utilizadas por eles próprios, possuíam origem discriminatória. Na sequência, ocorreu um debate coletivo, com vistas a ampliar as reflexões construídas nos grupos.

Segunda aula - Produção de verbetes e análise crítica de expressões racistas

Os alunos registraram no caderno as expressões que apareceram na discussão, acompanhadas de suas impressões iniciais sobre possíveis significados e impactos. Esse registro constituiu-se como material de apoio para a atividade escrita subsequente.

Com a turma sensibilizada, iniciamos a atividade principal: a produção de verbetes. Cada grupo selecionou uma expressão racista considerada comum, como “cabelo ruim”, “mercado negro”, “a coisa tá preta”, “não sou tuas negas”, entre outras que surgiram espontaneamente nas discussões. A partir dessa escolha, os estudantes foram orientados a pesquisar a origem e o contexto histórico dessas expressões (Figura 21). Para isso, utilizaram materiais previamente selecionados, como o *Tire o racismo do vocabulário: glossário de palavras racistas e suas substituições*, de Francis Solange Vieira Tourinho (2022) e o *Dicionário antirracista: termos para eliminar do seu vocabulário*, da Defensoria Pública do Distrito Federal (2023), disponíveis em formato digital.

Figura 21 - Estudante registrando pesquisas sobre expressões racistas e seus contextos históricos no processo de letramento racial



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Com base nas informações coletadas, os grupos produziram seus verbetes seguindo um modelo simples e acessível. Desse modo, cada verbete foi concebido como um texto breve de esclarecimento e conscientização, redigido em linguagem clara, com o intuito de ser compartilhado com a comunidade escolar.

A produção dos verbetes dinamizou o ambiente da sala de aula. Alguns grupos demonstraram surpresa ao constatar que expressões aparentemente inofensivas possuem relação direta com o período escravocrata. Outros se mostraram impactados ao perceber que os significados originais de determinadas palavras ainda permanecem no imaginário social. Em diversos momentos, as discussões extrapolaram a atividade proposta e incorporaram relatos pessoais e reflexões sobre experiências vividas. Nesse processo, os alunos dialogaram entre si, formularam questionamentos, compararam informações e buscaram explicar, com suas próprias palavras, o peso histórico e social de cada expressão.

Durante o desenvolvimento da atividade, realizei o acompanhamento contínuo dos grupos, com orientação individualizada, a fim de sanar dúvidas e auxiliar na transformação das descobertas em textos objetivos e coerentes. Outrossim, a produção contou com o apoio da professora de Língua Portuguesa, que orientou os estudantes quanto à clareza, à coesão e à precisão das definições. Paralelamente, a docente de Artes contribuiu com a revisão estética e o *layout* dos verbetes e sugeriu o uso de cores, símbolos e formatações adequadas. A Figura 22 expõe o painel coletivo de verbetes.

Figura 22 - Painel coletivo de verbetes produzidos pelos estudantes, ressignificando expressões racializadas no contexto do letramento racial



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Ao final dessa etapa, evidenciamos que os estudantes compreenderam seu papel como produtores de conhecimento. Dessa maneira, percebemos que a atividade contribuiu para a construção de uma postura mais crítica e para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a transformação da escola em um espaço mais consciente e antirracista.

ETAPA 5: Aplicação da Atitude Historiadora – Análise de Fontes Históricas e Fechamento Interdisciplinar

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Desenvolver a atitude historiadora por meio da análise crítica de fontes históricas e literárias sobre a escravidão, compreendendo como esse sistema estruturou o racismo no Brasil e identificando permanências desse passado no presente.

Na quinta etapa da SD, os estudantes foram convidados a exercitar a chamada “atitude historiadora”, aproximando-se do fazer histórico como prática interpretativa e investigativa. Nesse sentido, esta etapa teve como objetivo introduzir os discentes aos fundamentos da pesquisa histórica, especialmente à crítica externa e interna das fontes, bem como possibilitar que reconhecessem a escravidão como uma relação histórica fundamental para a compreensão da formação do racismo estrutural brasileiro.

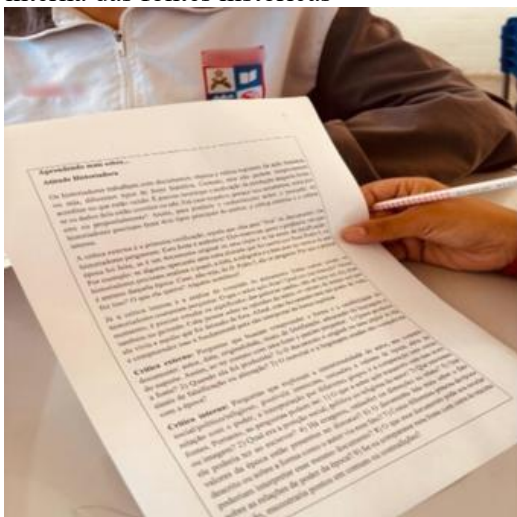
Primeira aula: Desenvolvendo a atitude historiadora

Inicialmente, apresentei aos alunos o conceito de “Atitude Historiadora”, conforme

orienta a BNCC para o Ensino de História, explicando que o historiador não se limita a reunir documentos; precisa investigá-los criticamente. Para tanto, destaquei os dois procedimentos fundamentais do método histórico: a crítica externa e a crítica interna.

A crítica externa diz respeito à análise material e contextual da fonte, considerando quem a produziu, quando, em que circunstâncias, com qual objetivo e se o documento é autêntico. Por sua vez, a crítica interna envolve a interpretação do conteúdo, a identificação dos possíveis interesses do autor, bem como a análise de silêncios, omissões e das relações de poder presentes em seu discurso. Na sequência, expliquei que essas camadas de leitura permitem compreender que todo documento expressa um ponto de vista, sendo, portanto, impossível interpretá-lo de forma neutra. A Figura 23 ilustra o estudo do conceito de atitude historiadora e do método histórico.

Figura 23 - Estudante estudando o conceito de atitude historiadora e os métodos de crítica externa e interna das fontes históricas



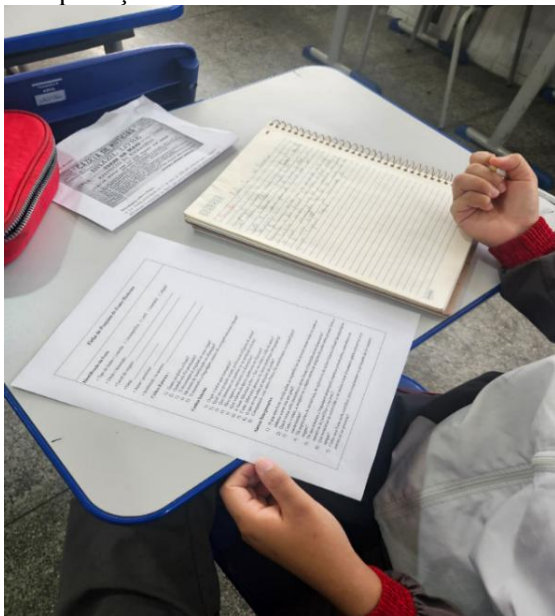
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Segunda aula: Análise de fontes históricas e produção do resumo estendido

A partir dessa introdução conceitual, organizei os estudantes em grupos e distribuí as fontes selecionadas para a investigação: trechos da *Gazeta do Rio de Janeiro* (1811), contendo anúncios de pessoas escravizadas fugitivas; fragmento do jornal *O Homem de Côr* (1833), para representar a imprensa negra no período imperial; a íntegra da *Lei Áurea* (1888); excertos do romance *Um Defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves (2006); e trechos da obra *Querido Estudante Negro*, de Barbara Carine (2024). Além disso, cada grupo recebeu uma ficha de coleta de dados, estruturada com base em questões orientadoras da crítica externa e interna. Nesse momento, foram apresentadas instruções detalhadas sobre o preenchimento do instrumento, com vistas a reforçar que a análise deveria contemplar não apenas o que a fonte

explicita, mas também aquilo que silencia. A Figura 24 exemplifica o momento prático.

Figura 24 - Estudante utilizando a ficha de análise para investigar fontes históricas e registrar interpretações críticas



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Durante esta etapa, tornou-se necessário reavaliar o uso da obra *Cultura e Opulência do Brasil* (1711), de André João Antonil. Embora se trate de uma fonte extremamente rica, percebi que sua linguagem setecentista demandaria um tempo e mediação incompatíveis com a carga horária disponível. Por isso, decidi não a utilizar diretamente em sala de aula, mantendo-a apenas no Produto Educacional como sugestão para aprofundamentos futuros.

Ao longo da leitura e da análise das fontes, observei que os alunos apresentaram reações diferentes, conforme a natureza dos documentos. A linguagem arcaica da *Gazeta do Rio de Janeiro* provocou estranhamento inicial; contudo, gerou reflexões importantes. Um dos grupos, por exemplo, destacou que a escravidão era tratada com naturalidade no jornal, o que evidencia que o racismo não se limitava a atos individuais, mas era legitimado institucionalmente. Em contrapartida, o contato com *O Homem de Côr* favoreceu a identificação dos discentes com uma voz negra que se opunha ao discurso dominante. Nesse momento, fiz algumas intervenções pedagógicas, como releituras orientadas de cada texto, a fim de demonstrar que a História muda conforme o ponto de vista de quem conta.

Ao analisar a *Lei Áurea*, os alunos foram instigados a refletirem sobre sua brevidade e, sobretudo, acerca da ausência de medidas de reparação econômica e social. Nesse instante, destacou-se a pergunta de uma aluna: “então a liberdade foi só no papel?”, a qual sintetiza o avanço da turma em direção à construção da consciência histórica, ainda que de forma inicial.

Diante disso, percebi que os estudantes começaram a compreender que o passado é objeto de disputas e que suas consequências estruturam o presente.

Ao final da atividade, cada grupo iniciou a elaboração do resumo estendido, percebido como uma síntese analítica que exigia a mobilização dos conhecimentos construídos ao longo da SD, conforme explicita a Figura 25. Entretanto, a etapa revelou dificuldades iniciais relacionadas à escrita, o que demandou a adoção de uma postura mais mediadora. Dessa maneira, foram realizadas leituras coletivas, explicações detalhadas e retomadas de trechos, com o intuito de favorecer a compreensão. Ademais, a parceria com a professora de Língua Portuguesa foi essencial nesse processo, pois, enquanto eu trabalhei a dimensão histórica e interpretativa das fontes, ela contribuiu com a revisão formal dos textos.

Figura 25 - Estudante analisando fontes históricas e registrando interpretações a partir da crítica externa e interna dos documentos



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

A etapa foi concluída com a realização de uma roda de conversa, na qual os estudantes compartilharam suas interpretações e dificuldades. Em minhas anotações de campo, destaquei o comentário de um aluno: “por isso temos que estudar História, para não esquecer as ruindades que já foram feitas”. Tal afirmação sintetiza o alcance pedagógico da atividade, uma vez que, ao exercitarem a atitude historiadora, os discentes compreenderam que a pesquisa histórica não se limita à reconstrução do passado, mas constitui uma forma de olhar criticamente o presente e agir sobre ele.

Por fim, a etapa consolidou a proposta da SD como prática de letramento racial e de formação cidadã. Ao analisarem fontes diversas, os estudantes reconheceram vozes historicamente silenciadas, identificaram relações de poder e compreenderam que a escravidão

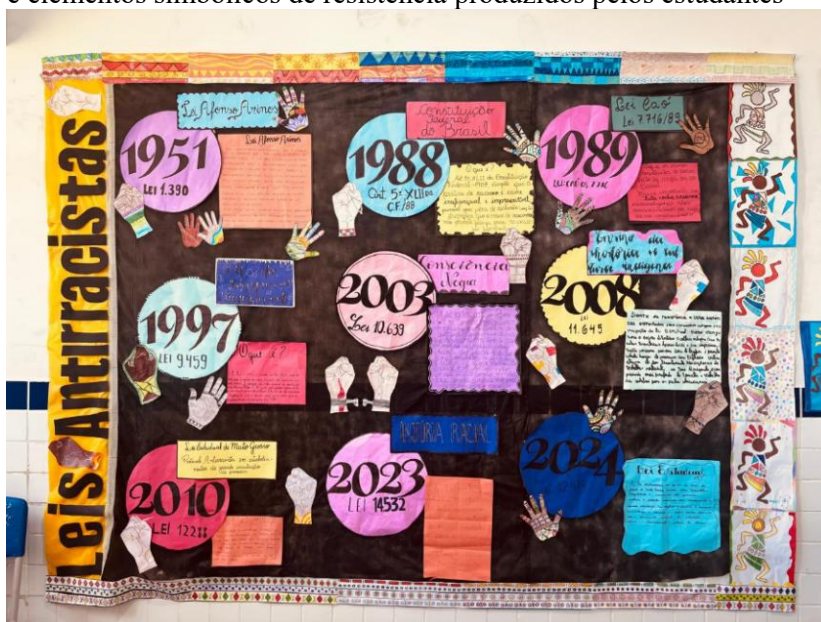
não é apenas um fato histórico distante, mas um dos fundamentos das desigualdades contemporâneas. Assim, a iniciação à pesquisa histórica se mostrou uma ferramenta antirracista e contribuiu para o fortalecimento do compromisso ético e crítico dos discentes diante da sociedade em que estão inseridos.

4.5 A culminância da Sequência Didática

O encerramento da Sequência Didática (SD) concretizou-se na exposição final dos trabalhos, realizada no próprio espaço da sala de aula. Mantivemos o ambiente de intervenção, com o intuito de valorizar a familiaridade do espaço e propiciar sua ressignificação pelos discentes, compreendendo-o não apenas como um local de instrução, mas também como um território de autoria e de representação identitária.

Os trabalhos expostos incluíram o painel das leis antirracistas (Figura 26), verbetes do glossário conceitual, colagens, autorretratos, análises de fontes históricas e registros escritos. Ao circularem pelo espaço, os estudantes realizaram um exercício metacognitivo, no qual revisitaram suas narrativas, perceberam seus avanços e identificaram as conexões estabelecidas entre o estudo da História, a linguagem e o enfrentamento ao racismo.

Figura 26 - Painel das Leis Antirracistas: reformulação coletiva marcada pela adição de mãos estilizadas e elementos simbólicos de resistência produzidos pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Além do mais, o processo de socialização ocorreu por meio da apresentação oral dos trabalhos, momento em que os educandos expuseram suas produções e explicaram como o

material havia sido elaborado. Tal reconhecimento da própria capacidade de produzir e comunicar conhecimento, e não apenas consumi-lo, aproxima-se da concepção de educação libertadora proposta por Paulo Freire (1967) e, posteriormente, discutida por bell hooks (2017), na qual professores e estudantes se reconhecem como sujeitos ativos e parceiros na construção coletiva do saber.

O envolvimento emocional demonstrou ser um indicador significativo dos avanços no letramento racial. Os discentes ficaram visivelmente contentes ao observarem seus trabalhos expostos e organizados (Figura 27). A cada produção analisada, emergiram comentários de surpresa, identificação e, sobretudo, orgulho. Dessa forma, a sala foi permeada por um clima de pertencimento, resultante de um processo que valorizou e legitimou a autoria discente.

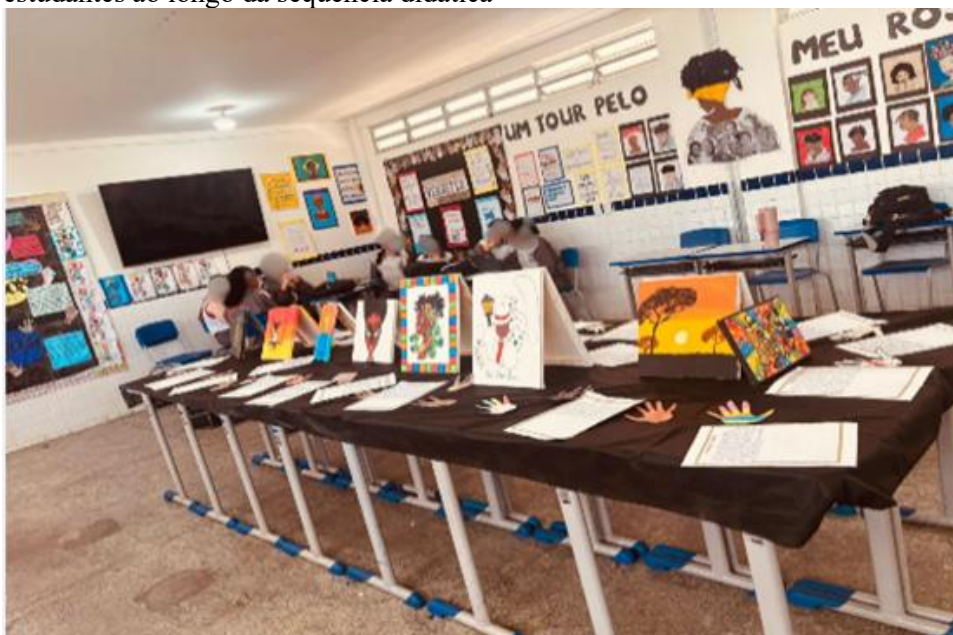
Figura 27 - Painel “Um tour pelo meu rosto”, inspirado no vídeo utilizado na aula para discutir identidade e representações raciais



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Outrossim, a circulação de visitantes externos, colegas, docentes e coordenação, conferiu ao trabalho um alcance formativo institucional. Os retornos positivos acerca da profundidade das análises e da organização da exposição contribuíram para o fortalecimento da autoestima dos alunos. Desta feita, consolidou-se a percepção de que a pesquisa histórica, quando utilizada como ferramenta de letramento racial, pode transformar a aprendizagem individual e as dinâmicas relacionais no ambiente escolar. A Figura 28 apresenta a montagem da exposição final, na qual foram reunidas as produções artísticas e textuais elaboradas pelos estudantes ao longo da SD.

Figura 28 - Montagem da exposição final, reunindo produções artísticas e textuais elaboradas pelos estudantes ao longo da sequência didática



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Para a exposição final, o painel das Leis Antirracistas foi reformado coletivamente pelos estudantes, com o apoio direto da professora de Artes. Nesse contexto, a interdisciplinaridade manifestou-se por meio de uma atividade específica de criação de mãos estilizadas e de elementos gráficos associados ao tema da resistência. Essas produções foram, posteriormente, incorporadas ao painel, o que reforçou a dimensão simbólica da luta antirracista ao longo dos desafios enfrentados durante a SD. Ademais, foram acrescentadas bordas decorativas e representações de mãos em gesto de resistência, a fim de conferir ao painel maior expressividade estética e política. Destarte, o resultado não apenas embelezou a composição visual, mas também consolidou o painel como um marcador simbólico da persistência, da autoria coletiva e do sentido formativo que atravessou todo o processo. A Figura 29 apresenta a exposição final da SD.

Figura 29 - Exposição final da sequência didática, com a turma reunida para apresentar as produções sobre pesquisa histórica e letramento racial



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2025

Ao final, o retorno afetivo dos estudantes, materializado em agradecimentos, sintetizou o sucesso da intervenção. Ao deixar a sala, permaneci com a convicção de que a experiência havia promovido transformações significativas em todos os envolvidos: nem eu, nem eles, éramos mais os mesmos. Tal impacto configura-se, portanto, como um indicativo de eficácia da SD enquanto Produto Educacional, capaz de promover uma educação antirracista. As imagens registradas documentam ainda o envolvimento dos discentes no processo investigativo, evidenciando como a análise das fontes históricas se materializou nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

4.6 Análise e Discussão dos Resultados

O percurso formativo descrito anteriormente não se limitou à mera transmissão de conteúdos; ao contrário, buscou propiciar a participação ativa e a vivência dos sujeitos, fundamentando-se na perspectiva de que a educação é um ato político e dialógico (Freire, 2007). Nesse sentido, ao iniciar a investigação pelo labirinto das leis antirracistas brasileiras, o acesso direto à legislação permitiu aos alunos vivenciarem a pesquisa orientada, estabelecendo contato com as marcas de uma luta secular contra a desigualdade.

O contato com o tempo histórico revelou-se uma categoria relacional fundamental: para

alguns, o passado parecia uma distância intransponível; para outros, as permanências do racismo faziam com que leis de décadas anteriores parecessem tragicamente atuais. Conforme sugere Fernando Seffner (2019), a dinâmica entre mudanças e permanências define o esforço dos sujeitos históricos em contextos de disputa.

Do ponto de vista metodológico, os alunos acessaram e analisaram a legislação disponível no Portal Planalto. Nessa perspectiva, vivenciaram a pesquisa orientada e tiveram contato com um histórico de lutas voltadas ao enfrentamento da desigualdade e do racismo. A sequência de leis evidenciou, simultaneamente, avanços e lacunas, indicando a necessidade de uma atuação contínua. Assim, embora o Estado busque responder às desigualdades, o racismo persiste elemento estrutural da sociedade, conforme aponta Silvio Almeida (2019).

Essa imersão na temporalidade, materializada na construção de linhas do tempo e na organização de períodos, permitiu que o fato histórico fosse convertido em conceito (Gonçalves, 2019). O estranhamento dos alunos diante da demora de séculos na conquista de direitos evidenciou que a distância temporal é atravessada por vivências contemporâneas. Tal inquietação não é apenas uma dúvida escolar, mas um indício de que o conhecimento histórico cumpria sua função de atribuir sentido ao presente a partir das questões do passado (Rüsen, 1992).

Um ponto relevante foi a compreensão do tempo como categoria relacional. Para muitos discentes, o ano de 1950 parecia muito distante; entretanto, para outros, apesar de antiga, a legislação apresentava efeitos limitados. A situação coloca em tela a própria dinâmica das mudanças e das permanências, que, conforme Fernando Seffner (2019), atuam em sintonia. Todo processo histórico é marcado por tensões entre forças de transformação e de permanência, configurando disputas políticas entre diferentes grupos sociais, ou sujeitos históricos (Seffner, 2019).

Ao elaborarem a linha do tempo (Figura 9), trabalhamos a noção de periodização, ou seja, a relação entre fato e conceito, de acordo com a definição de Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Maria Dias Oliveira no verbete “Periodização”, do *Dicionário de Ensino de História* (2019). Nesse processo, ao organizarem a sequência das leis, os estudantes selecionaram marcos, estabeleceram relações e construíram uma compreensão própria sobre o percurso legislativo. Registros no caderno de campo trazem comentários como: “Profe, mas por que demorou tanto para ter outra lei?” ou “se essa lei é de 1951, parece que não mudou quase nada até hoje”. Tais manifestações indicam que os alunos começaram a perceber o ritmo das mudanças históricas e a identificar permanências estruturais, em diálogo com as reflexões de Seffner (2019) acerca das relações entre continuidade e transformação no processo histórico.

Nesse ponto, a relação entre experiência e expectativa, discutida por Gonçalves (2019), a partir de Koselleck (2006), contribui para interpretar o estranhamento dos discentes diante de leis consideradas muito antigas ou ineficientes. A distância temporal, para eles, não é apenas uma questão de datas, é atravessada por vivências contemporâneas do racismo, as quais influenciam a leitura que realizam das legislações. Tal aspecto evidencia que o enfrentamento ao racismo não se resume à existência de normas, mas envolve disputas sociais mais amplas.

Outrossim, os resultados mostram que, embora tenham identificado informações essenciais, a maioria dos estudantes produziu registros ainda descritivos, o que corresponde ao estágio inicial das representações do pensamento histórico (Barca, 2004). Esse dado confirma que a SD foi estruturada de forma a criar condições reais de progressão (Zabala, 2014). A elaboração coletiva do painel cronológico também reforçou o envolvimento da turma, funcionou como espaço de autoria e fortaleceu a sensação de pertencimento ao processo.

Alguns limites, entretanto, ficaram evidentes. Parte dos estudantes demonstrou dificuldade em relacionar a legislação aos efeitos concretos no cotidiano; outros, por sua vez, apresentaram uma leitura linear do tempo, pressupondo que a existência de leis seria suficiente para eliminar desigualdades. Tais limitações demonstram a necessidade de aprofundar as discussões nas aulas, especialmente no que se refere à linguagem e ao racismo estrutural.

Ao considerar esses limites, a minha inquietação inicial deu lugar a um movimento de compreensão pedagógica. Com isso, entendi que o meu papel não era exigir análises prontas ou respostas acabadas, mas acolher os tateios, as dúvidas e os silêncios dos educandos como parte constitutiva do processo formativo. Nesse âmbito, o desenvolvimento da consciência histórica revelou-se como um processo gradual e, por vezes, silencioso, construído ao longo do tempo e por meio de mediações intencionais. Tal como uma semente, esse despertar não ocorre de forma imediata; contudo, uma vez iniciado, tende a produzir deslocamentos significativos na forma como os sujeitos se relacionam com o passado e interpretam o presente.

Além disso, ao recorrer a diferentes recursos e linguagens, utilizamos a exibição de uma cena da novela *Garota do Momento* como dispositivo de sensibilização. Essa estratégia possibilitou que os estudantes estabelecessem conexões entre o rigor do aparato legislativo e as nuances das formas contemporâneas de violência simbólica. Sob essa ótica, tal aproximação dialoga com a afirmação de Gabriel Nascimento (2019), ao considerar a linguagem como um território de disputa. Ao longo das discussões, foi possível reforçar, junto aos alunos, a visão de Munanga (2004), mostrando que o combate ao racismo exige uma leitura muito atenta e crítica das estruturas de poder que permeiam a sociedade.

O movimento inicial da SD abriu caminhos para o desenvolvimento do LRC. Foi

possível notar a turma situando-se historicamente ao identificar lacunas, contradições e lutas concretas que atravessam as leis antirracistas no Brasil. Ao propiciar esse contato direto com a pesquisa, ensinando os alunos a analisar fontes e a compreender a periodização, percebemos que os educandos aprenderam conteúdos e prepararam-se para reflexões cada vez mais aprofundadas.

Posteriormente, ao nos debruçarmos sobre a temática dos estereótipos raciais, por meio da análise do vídeo “Tour pelo meu rosto”, a pesquisa buscou problematizar concepções cristalizadas acerca do corpo negro. Para compreender o funcionamento dessas amarras sociais, recorremos à definição de Carla Meinerz (2019), que descreve o estereótipo como um mecanismo de representação estática e fixa, capaz de esvaziar a complexidade humana ao reduzi-la a uma imagem simplificada e imutável.

Tal operação de redução materializa-se no cotidiano, como ilustra o relato de Djamila Ribeiro (2019) sobre a experiência de seu irmão, trompetista de orquestra na Baixada Santista. O fato de ele ser recorrentemente questionado se tocava pandeiro, ao se apresentar como músico, evidencia o mecanismo do estereótipo em ação. Nesse caso, o problema, como destaca a autora, não reside no instrumento em si, mas na ideia preconcebida que restringe os espaços de atuação possíveis para o homem negro. Portanto, o diálogo entre a teoria de Meinerz (2019) e o exemplo de Ribeiro (2019) reforça a necessidade de tensionar essas visões limitantes que incidem sobre a população negra.

Sob essa ótica, percebemos que o ensino de História se torna um instrumento fundamental para lidarmos criticamente com esses estereótipos. Afinal, as aulas não podem se limitar à transmissão de conhecimentos; ao contrário, precisam envolver a reflexão sobre a historicidade dessas imagens e representações. Com essa intenção, o uso do vídeo configurou-se como um recurso capaz de romper com a visão engessada sobre o corpo negro, historicamente naturalizada. A escolha desse material fundamenta-se na compreensão de que a sensibilidade da imagem e o diálogo com as redes sociais alcançam dimensões que, muitas vezes, o texto jurídico falha. Dessa maneira, o envolvimento da turma demonstrou que o letramento racial passa, necessariamente, pelo afeto e pela estética.

Além do mais, o material analisado permitiu que os estudantes questionassem as caricaturas históricas, por meio de um contraponto necessário às representações homogêneas ainda presentes nos livros didáticos. Essa provocação se materializou nas produções da turma: em lugar de padrões únicos, emergiram autorretratos repletos de vida, com cabelos crespos em diversas formas, acompanhados de frases de autoafirmação que celebravam suas raízes e tons de pele.

Ao ocuparem o lugar de protagonismo, os alunos construíram um conjunto de imagens que contrasta fortemente com representações do passado restritas à dor ou à escravidão, tão comum nos materiais escolares (Silva, 2011). Ao tensionarmos esses discursos, o vídeo deixou de ser apenas um recurso didático e passou a constituir-se como uma ponte, possibilitando que os educandos resgatassem a diversidade de suas próprias trajetórias e experiências, ao mesmo tempo em que combatiam o apagamento de suas identidades.

O trabalho com diferentes fontes históricas permitiu aos estudantes compreender que o conhecimento sobre o passado resulta do trabalho intelectual do historiador. Nesse processo, as fontes ocupam um lugar central e não se restringem a um conjunto limitado de fatos, documentos oficiais ou temáticas tradicionais. Ao contrário, os historiadores se debruçam sobre uma ampla variedade de temas e registros, o que evidencia o caráter plural e abrangente do conhecimento histórico.

Nesse sentido, ao utilizar um vídeo veiculado no YouTube, foi possível destacar, juntamente com os estudantes, que toda produção humana pode ser interrogada como fonte histórica. Livros, jornais, músicas, redes sociais, programas de televisão, achados arqueológicos e registros digitais constituem documentos produzidos em contextos específicos e passíveis de análise histórica. Para cada tipo de fonte, existem procedimentos próprios de abordagem; contudo, todas compartilham o fato de serem produções humanas e, portanto, documentos históricos.

Como resultado da atividade, a maioria dos alunos conseguiu avaliar os vídeos como fontes históricas, compreendendo que estas não precisam, necessariamente, estar localizadas em arquivos, bibliotecas ou museus. Nesse ínterim, uma fonte pode estar no espaço doméstico, ter autoria desconhecida, não conter data precisa ou circular exclusivamente no ambiente virtual, sem que isso inviabilize sua validade enquanto documento histórico (Bittencourt, 2008).

No que se refere às atividades desenvolvidas pelos estudantes, destaca-se a importância da proposição de uma atividade complementar, a qual não havia sido prevista inicialmente e foi efetivada de forma mais individualizada. Para tanto, solicitamos aos alunos que realizassem uma pesquisa orientada nos sites da Fundação Cultural Palmares, do IBGE e no *Dicionário antirracista: termos para eliminar do seu vocabulário*, da Defensoria Pública do Distrito Federal (2023) e registrassem de forma anônima sua autodeclaração racial, com o objetivo de refletir sobre como as categorias raciais são construídas socialmente e influenciadas por vivências familiares, culturais e históricas. A estratégia possibilitou maior organização das ideias dos educandos e permitiu observar, com mais clareza, como cada participante compreendia aspectos relacionados à autodeclaração racial. As produções revelaram que a

autodeclaração não se constitui apenas como um reflexo direto do fenótipo, mas também como resultado de vivências familiares, culturais e sociais.

Entretanto, quando os estudantes buscaram se autodefinir racialmente, a noção biológica de raça mostrou-se predominante. Em uma das falas analisadas, um aluno afirmou identificar-se como “pardo”, por compreender sua origem como resultado da mistura entre branco e indígena. Tal interpretação evidencia a força do fenótipo na construção das identidades raciais no Brasil, em detrimento de uma compreensão fundamentada na experiência cultural e social. Ainda que um indivíduo possua determinada ascendência étnica, sua vivência pode estar profundamente marcada por outros pertencimentos, o que nem sempre é considerado no processo de autodeclaração.

Além disso, a centralidade do fenótipo na leitura da identidade racial no contexto brasileiro possibilita uma reflexão à luz das contribuições de Kabengele Munanga (1999), especialmente no que se refere à mestiçagem e aos limites do mito da democracia racial, bem como das proposições de Sueli Carneiro (2005). Ambos contribuem para compreender como o racismo estrutura subjetividades e produz hierarquias simbólicas com base em maior ou menor proximidade com a branquitude. Diferentemente de outros contextos, como o norte-americano, no qual a pertença racial se organiza a partir de critérios históricos distintos, no Brasil o fenótipo exerce papel determinante na forma como os sujeitos se percebem e são percebidos socialmente.

Desse modo, a fala do estudante expressa uma concepção individual, bem como revela a permanência de uma lógica racial estruturante que atravessa a sociedade brasileira em busca de um embranquecimento. Ao ouvir esses relatos, notei o peso da responsabilidade docente, uma vez que eu ensinava categorias estatísticas, bem como mediava conflitos de identidade. Logo, cada fala anônima pode ser compreendida como um indício de como a História tende a auxiliar esses jovens na organização de si diante de um passado marcado por apagamentos.

Em vista disso, a análise expande-se para a compreensão de que o racismo se manifesta por meio de práticas explícitas de discriminação e se reproduz de forma estrutural nas linguagens, nos discursos e nos comportamentos cotidianos, aspecto que se tornou visível nas dificuldades iniciais dos estudantes em reconhecer determinadas expressões como racistas. Na percepção de Silvio Almeida (2019), o racismo estrutura as relações sociais e institucionais e atravessa práticas aparentemente neutras e naturalizadas. Dessa forma, a linguagem emergiu, ao longo da Etapa 3, como um espaço para o desenvolvimento do letramento racial crítico, nos termos de Gabriel Nascimento (2019). Assim, a História foi mobilizada como ferramenta de leitura crítica do presente, propiciando aos estudantes a problematização inicial das permanências do racismo no cotidiano escolar.

Os resultados evidenciam que a linguagem constitui um dos principais territórios de reprodução do racismo estrutural. Durante as discussões iniciais, muitos discentes demonstraram dificuldade em reconhecer determinadas expressões como racistas, classificando-as como “brincadeiras”, “modos de falar” ou práticas comuns da convivência social. Tal naturalização indica como o racismo linguístico se perpetua de forma sutil, incorporado ao cotidiano, o que reforça a importância de abordá-lo a partir de uma perspectiva histórica. Ao compreenderem que palavras e expressões carregam sentidos produzidos em contextos específicos, os participantes passam a perceber a linguagem como herança de um passado marcado pela escravidão e pela hierarquização racial.

O primeiro vídeo, “A Coisa Tá Preta”, trata-se de um documentário que articula depoimentos, reflexões e elementos poéticos, com vistas a evidenciar como o racismo se manifesta de forma explícita ou velada nas experiências cotidianas de pessoas negras, relacionando vivências individuais a estruturas sociais mais amplas. Durante sua exibição, os estudantes demonstraram reações variadas, como dispersão, silêncios e certa resistência diante das situações apresentadas, sobretudo quando o material expunha desigualdades e privilégios raciais de forma direta. Ao longo da apresentação, foi possível perceber que os educandos se encontravam, tal como indica bell hooks (2020), na primeira etapa do desenvolvimento do pensamento crítico. Ou seja, começavam a identificar o “quem”, o “que”, o “quando”, o “onde” e o “como” das situações racistas. Paulatinamente, os estudantes retomaram o desejo de saber.

Em um segundo momento, com a exibição do vídeo “Xadrez das Cores”, que recorre ao recurso da dramatização para explicitar relações de poder e hierarquias raciais no cotidiano, foi possível perceber avanços no desenvolvimento dos alunos, que passaram a apresentar maior capacidade de análise e avaliação das situações. Além do mais, a turma mostrou-se mais sensível à problemática. A análise das reações revelou diferenças significativas na recepção dos materiais.

A priori, parte dos estudantes apresentou dispersão e resistência, especialmente diante de cenas que expunham de forma direta privilégios e desigualdades raciais. No entanto, à medida que a sequência avançou, observamos maior envolvimento e atenção, sobretudo durante a exibição do segundo vídeo. Esse movimento indica que o incômodo gerado pelas narrativas não deve ser compreendido como falha didática, mas como elemento pedagógico constitutivo do processo de conscientização. Destarte, ficou evidente que os “estudantes não se tornam pensadores críticos da noite para o dia” (hooks, 2020, p. 33).

As rodas de conversa realizadas após as exibições dos vídeos passaram a ocupar um lugar importante no processo de escuta e de construção coletiva de sentidos. Nas falas dos

discentes, foi possível observar compreensões distintas sobre as situações apresentadas, as quais oscilaram entre o reconhecimento de práticas racistas e tentativas de negá-las ou minimizá-las. Comentários como “essa mulher se acha”, utilizados para se referir à patroa que demonstrava domínio do xadrez e inferiorizava a cuidadora negra, revelam como ideias de mérito, arrogância e hierarquia racial atravessam o discurso de forma naturalizada.

Para além das falas, os silêncios e as hesitações também se mostraram significativos, pois sugerem que o processo de reflexão envolveu aspectos cognitivos e emocionais. Tais momentos indicam que o contato com o tema não se limitou à dimensão informativa, mas provocou deslocamentos iniciais na forma como os participantes passaram a se posicionar diante das situações analisadas.

Manter o equilíbrio emocional da turma diante de vocabulários racistas foi o meu maior desafio. Senti, por vezes, o peso do silêncio que pairava na sala. Nessas situações, a minha sensibilidade como educadora foi testada, exigindo a construção do que Verena Alberti (2014) denomina como “ambiente seguro”, no qual o erro pudesse ser transformado em reflexão. Senti que a minha voz precisava ser firme no combate ao preconceito, e acolhedora em relação às subjetividades em formação, compreendendo que o letramento racial é um caminho de idas e vindas.

Nesse ponto, a mediação docente foi fundamental para organizar o debate em sala de aula e auxiliar os estudantes na compreensão das situações analisadas. Observou-se que algumas falas se apoiavam em interpretações imediatas, como quando afirmavam que “é sempre a mesma coisa, a pessoa às vezes não fala por maldade”, ou em julgamentos morais, a exemplo do comentário “essa mulher se acha”, já mencionado em referência à personagem analisada. Essas leituras, centradas na intenção individual ou na avaliação do comportamento, demandaram intervenções pautadas em perguntas que possibilitaram o deslocamento da discussão para uma compreensão histórica e social mais ampla.

Dessa maneira, a problematização da origem das expressões, a atenção a quem é colocado em posição de vantagem ou desvantagem, mesmo no momento em que isso não aparece de forma explícita, e a reflexão sobre os efeitos desiguais da linguagem foram estratégias para orientar o diálogo e evitar que a discussão se limitasse a opiniões pessoais. Ao questionar as falas e solicitar que palavras e comportamentos fossem relacionados a processos históricos mais amplos, foi possível ampliar as interpretações sem exigir dos discentes uma problematização autônoma ainda não consolidada. Assim, a ação docente atuou como elemento estruturante do processo formativo, criou condições para que os estudantes iniciassem uma leitura menos naturalizada do cotidiano e articulou, de modo inicial, linguagem, História e

relações de poder.

Outrossim, a pesquisa e a análise de expressões racistas presentes no cotidiano escolar possibilitaram a identificação de permanências do passado escravocrata na linguagem contemporânea. A descoberta de suas origens históricas provocou surpresa e desconforto, aspecto que contribuiu para a ruptura com a ideia de neutralidade da linguagem. Ao relacionarem essas expressões aos contextos históricos que as produziram, os estudantes deram os primeiros passos na construção de relações entre História, linguagem e poder e iniciaram a compreensão do racismo como fenômeno histórico e estrutural (Almeida, 2019).

Na sequência, a escrita anônima revelou-se uma estratégia relevante para a escuta das aprendizagens em curso, pois permitiu a expressão mais livre de percepções e experiências. Nesse âmbito, os registros indicaram indignação e reconhecimentos ainda iniciais do racismo como problema histórico, o que configura a escrita como um espaço de elaboração subjetiva e de avanços graduais no letramento racial, em um ambiente de maior segurança emocional, conforme compreende hooks (2017), ao tratar da educação como prática formativa e relacional.

Cabe, ainda, analisar de forma mais detida a Figura 18, a partir da perspectiva da EREER. Entre os elementos mobilizados pelo estudante na elaboração destaca-se o entendimento de que a identificação racial é um processo que envolve a forma como a pessoa se vê, se reconhece socialmente e se localiza historicamente, além de articular raça, cor, pertencimento e trajetória familiar. Nesse sentido, o texto demonstra um nível significativo de letramento racial, porque ultrapassa a mera descrição estética das categorias raciais e alcança uma dimensão histórico-identitária. Ademais, ao mencionar diferentes grupos raciais e, principalmente, ao associar a categoria “parda” à sua ancestralidade indígena e branca, o educando rompe com uma visão passiva e assume uma postura ativa de reconhecimento de suas raízes, aspecto central da proposta da EREER.

Notamos, também, a referência aos critérios do IBGE, o que sugere a compreensão da identidade racial como um dado político e social, construído a partir de classificações historicamente situadas. Tal percepção é fundamental para o enfrentamento do racismo, pois indica que o estudante reconhece que as categorias raciais não são neutras, mas produzem efeitos concretos nas relações sociais. Além disso, a ênfase na história familiar aponta para um movimento de valorização das memórias e das trajetórias e tende a contribuir para o combate ao apagamento histórico de grupos subalternizados. Portanto, a compreensão dialoga diretamente com os princípios da EREER, conforme orientam a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), ao promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial e a valorização das heranças indígenas e africanas na formação da sociedade

brasileira.

Do ponto de vista pedagógico, o texto deve ser lido, ainda, como um registro da construção de subjetividade do sujeito. Desta feita, a escrita do estudante pode ser compreendida como uma expressão do processo de formação da consciência, na medida em que revela a capacidade de refletir sobre si, sobre o pertencimento racial e sobre a própria inserção social.

Ao mobilizar categorias raciais, referências institucionais e elementos da história familiar, o discente demonstra que sua produção escrita não se limita à reprodução de informações, mas se constitui como um espaço de elaboração consciente da experiência vivida. Nessa perspectiva, a escrita atua como prática mediadora entre o sujeito e o mundo social, visto que permite a organização do pensamento, a atribuição de sentidos às próprias origens e a construção de uma consciência histórica e crítica. Conforme argumenta Vygotsky (2008), as funções psicológicas superiores se constituem inicialmente no plano social para, posteriormente, serem internalizadas, o que evidencia que o ato de escrever opera como um instrumento de tomada de consciência, por meio do qual o indivíduo passa a reconhecer-se como sujeito histórico, situado em relações sociais marcadas por diferenças, desigualdades e memórias coletivas.

Ao propor a produção dos verbetes, a SD possibilitou a articulação entre pesquisa histórica, seleção de informações e organização conceitual, demonstrando não apenas a retomada dos conteúdos trabalhados nas etapas anteriores, mas também os limites e as possibilidades desse processo de apropriação. O movimento evidenciou como a passagem da oralidade para a escrita tensionou a necessidade de maior rigor conceitual, o que permitiu observar avanços iniciais na compreensão histórica da linguagem, ainda marcados por diferentes tempos e níveis de elaboração entre os grupos.

Além do mais, ao investigar a origem de expressões racistas, os participantes passaram a reconhecer que palavras de uso cotidiano não são neutras, mas atravessadas por relações de poder. As reações observadas, como surpresa e questionamentos pontuais, devem ser interpretadas como indícios de deslocamentos iniciais na percepção sobre a linguagem. Comentários como “eu nem sabia que já acontecia na época da escravidão” indicam o início de uma ruptura com a ideia de que o racismo se manifesta apenas de forma explícita e deslocam a reflexão para as práticas linguísticas naturalizadas.

Essa percepção converge para as reflexões de Nilma Lino Gomes (2017), a qual discute como o processo de desnaturalização do racismo exige uma profunda reeducação do olhar e da linguagem. Ao compreenderem que o vocabulário carrega heranças históricas, os estudantes

enfrentam o que a autora define como estratégias de silenciamento e negação do racismo brasileiro. Igualmente, ainda que em um contexto distinto, a obra de Grada Kilomba (2019) permite entender que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um arquivo vivo do trauma colonial. Para a autora, a terminologia cotidiana muitas vezes funciona como um dispositivo que mantém o sujeito racializado em uma posição de subalternidade. Desta feita, quando os alunos se surpreendem com a origem das palavras, realizam, na terminologia de Kilomba (2019), um ato de “descolonização do saber”.

Sob essa ótica, ao perceberem a não neutralidade das palavras, os discentes acessam saberes emancipatórios, e sua surpresa torna-se o marco do rompimento com a invisibilidade do racismo estrutural. Tais movimentos, embora ainda situados no plano da sensibilização, o que é compatível com o tempo pedagógico e o nível de escolarização, demonstram que o aprendizado sobre as relações raciais se constitui, conforme defende a autora, como um processo que uniu o plano cognitivo ao político e sensível (Kilomba, 2019).

Outrossim, a mediação docente foi fundamental para orientar a escrita dos verbetes e auxiliar os alunos na reflexão sobre os significados das expressões analisadas, a fim de evitar interpretações superficiais. A colaboração interdisciplinar com Língua Portuguesa e Artes ampliou esse processo, ao integrar reflexão conceitual e linguagem visual. O painel coletivo, desse modo, deve ser compreendido como registro provisório de um percurso em construção, e não como produto final.

Ao longo das atividades desenvolvidas foram observados limites, especialmente a permanência de abordagens descritivas e a dificuldade de articular linguagem, História e poder. Tais limites, entretanto, não devem ser compreendidos como fragilidades da proposta, mas como expressão de diferentes pontos de partida no processo de aprendizagem histórica. Isso porque, conforme assinala Isabel Barca (2004, p. 143), “esta visão gradual é importante no que diz respeito à avaliação formativa, se queremos valorizar pontos de partida diferentes e, assim, promover uma progressão individualizada dos alunos”, ao lembrar, com base em Peter Lee, que “a aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada” (Barca, 2004, p. 143).

Durante a SD, a autoria discente tornou-se mais evidente quando alguns grupos avançaram para além da descrição, como observado na problematização do termo “lista negra” e na proposta de substituição por “lista proibida”. Esse movimento indica um exercício inicial de consciência histórica aplicada à linguagem, no qual a pesquisa histórica passa a operar como instrumento de intervenção na cultura escolar.

Ademais, a elaboração dos verbetes evidencia aproximações graduais à compreensão da

linguagem como prática social historicamente situada. Ao investigar a origem de expressões racistas, os estudantes passaram a reconhecer que palavras de uso cotidiano não são neutras, mas atravessadas por relações de poder. A leitura dialoga com a proposição de Gabriel Nascimento (2019), ao afirmar que, embora o racismo seja produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, é pela língua que ele materializa suas formas de dominação. Trata-se, portanto, de um movimento inicial de problematização, ainda marcado por diferentes tempos e níveis de elaboração entre os grupos.

Nesse âmbito, a percepção da língua como arquivo de tensões sociais serviu de base para que a intervenção avançasse em direção à construção de uma atitude historiadora. Por meio da análise crítica de fontes históricas e literárias sobre a escravidão, os estudantes buscaram compreender como esse sistema estruturou o racismo no Brasil e, simultaneamente, identificaram permanências desse passado no presente. Esse exercício marcou um momento relevante da SD, sobretudo por colocar os estudantes em contato direto com procedimentos próprios do trabalho do historiador.

Ao analisarem fontes primárias e confrontarem diferentes registros sobre a abolição da escravidão, os alunos foram introduzidos à compreensão de que o conhecimento histórico, tal como a linguagem analisada anteriormente, não se apresenta como um relato único ou neutro; ao contrário, trata-se de uma construção produzida a partir de escolhas, recortes e interpretações. O contato inicial com o fazer histórico dialoga com a concepção de Jörn Rüsen (1992), para quem a aprendizagem histórica envolve a atribuição de sentido ao passado a partir das questões do presente. Ainda que de forma orientada e incipiente, foi observada a ampliação do olhar dos discentes sobre o passado, em consonância com o tempo pedagógico disponível e com o nível de escolarização da turma.

Essa evolução tornou-se materialmente visível no exercício de análise comparativa de fontes, no qual o confronto entre as edições da *Gazeta do Rio de Janeiro* e o texto da Lei Áurea permitiu trabalhar, de maneira mediada, a ideia de que os documentos históricos não dizem tudo e que determinados aspectos da experiência histórica permanecem silenciados. Durante a atividade, ficou evidente que os estudantes ainda não conseguiam problematizar narrativas de forma autônoma; contudo, o exercício de contraponto documental levou-os a estranhar diferenças entre os registros e a perceber ausências no discurso oficial.

Todavia, cabe destacar a fala de uma aluna que questionou se a liberdade concedida era “só no papel”. Tal manifestação pode ser compreendida nesse contexto não como uma elaboração analítica consolidada, mas como um indício inicial de inquietação histórica, mobilizado a partir das provocações realizadas em sala. As inquietações ratificam a ideia de

que o aprendizado histórico, no nível escolar, inicia-se justamente pelo estranhamento daquilo que anteriormente estava naturalizado.

Na continuidade da SD, os registros produzidos pelos alunos, decorrentes do contato direto com as fontes, demonstram mais do que respostas prontas; eles evidenciam uma escrita histórica ainda em formação, cheia de vida e de tateios. É fato que, na maioria dos textos, prevaleceram descrições e sínteses, o que revela o desafio natural de encontrar uma voz própria para articular argumentos autorais. No entanto, esses limites não devem ser vistos como falhas, mas como indicativos relevantes do processo de aprendizagem.

Como salienta Isabel Barca (2004), o pensamento histórico não amadurece em linha reta; ao contrário, caminha em passos graduais, muitas vezes oscila entre a dúvida e a descoberta. Nesse ínterim, o que realmente brilha nas produções analisadas é um deslocamento sensível de postura: os participantes começaram a olhar para o “documento oficial” com desconfiança, ainda que inicial. Mesmo que esse estranhamento não tenha se convertido em uma análise teórica profunda, ele marca o nascimento de um olhar crítico, no qual o aluno deixa de aceitar o passado como algo dado e passa a questionar o que as entrelinhas podem ocultar.

Esse movimento, contudo, não representa a consolidação da atitude historiadora, mas o início de um processo formativo. A dúvida, o estranhamento e a percepção de lacunas foram construídos de forma orientada, a partir da mediação docente, e não como resultado de uma análise autônoma dos estudantes. Nesse sentido, funcionou como um espaço de introdução ao questionamento histórico, criando condições para que os alunos comesçassem a compreender que os discursos históricos são atravessados por relações de poder e por processos de silenciamento, conforme discute Gabriel Nascimento (2019) ao tratar do racismo linguístico e de sua materialização na linguagem.

Do ponto de vista da prática docente e da pesquisa, esse momento reafirmou que o trabalho com fontes históricas, nos anos finais do Ensino Fundamental, pode contribuir para a formação de um olhar menos naturalizado sobre o passado. A iniciação à pesquisa histórica, nesse contexto, não teve como objetivo formar pequenos historiadores, mas possibilitar que os estudantes compreendessem que a História é resultado de interpretações e que os documentos precisam ser interrogados. Trata-se, portanto, de um processo gradual, o qual exige continuidade, retomadas e aprofundamentos ao longo da trajetória escolar.

Assim, os resultados observados na execução da SD devem ser entendidos como indícios de um percurso formativo em construção. A atitude historiadora não se estabelece de forma imediata, nem se manifesta plenamente em uma atividade. Ao contrário, ela começa a ser delineada por meio de aproximações sucessivas, sempre mediadas pela prática pedagógica

e pelo contato orientado com fontes históricas. Portanto, consolidou-se um momento de aprofundamento da SD, o qual reafirma, a partir da experiência em sala de aula, a pertinência da iniciação à pesquisa histórica como estratégia pedagógica viável para o enfrentamento do racismo no ensino de História no Ensino Fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou de que maneira a articulação entre iniciação à pesquisa histórica e letramento racial poderia contribuir para enfrentar essas práticas no cotidiano escolar. A pesquisa partiu da premissa de que o racismo, por ser um fenômeno estrutural consolidado ao longo do tempo, manifesta-se de modo naturalizado nos discursos e nos vocabulários que circulam na escola. Diante disso, o ensino de História foi assumido como um campo fértil para questionar tais heranças, por intermédio de uma postura pedagógica comprometida com a EREER, em consonância com a proposta de “pedagogia engajada” de bell hooks (2017).

Nesse sentido, os resultados apresentados ao longo do Capítulo 4 evidenciam que a articulação entre a iniciação à pesquisa histórica e o letramento racial contribuiu diretamente para o alcance do objetivo central desta investigação. Isso ocorreu porque tal articulação possibilitou a problematização de práticas linguísticas e comportamentais naturalizadas no cotidiano escolar.

Outrossim, a análise do percurso histórico e das normas vigentes demonstra que as conquistas advindas das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constituem marcos fundamentais das lutas do Movimento Negro. No entanto, os dados colhidos indicam que o respaldo jurídico, por si só, não assegura transformações reais no cotidiano escolar. Nesse contexto, a permanência de currículos eurocêntricos, as lacunas na formação docente e a predominância de ações isoladas explicitam um descompasso entre a legislação e a prática educativa. Por conseguinte, tal cenário exige que o professor de História assuma uma postura intencional e mediadora na produção de novos saberes escolares.

No plano teórico, a investigação permitiu identificar o racismo linguístico e comportamental como mecanismos centrais de reprodução das desigualdades. Desta feita, expressões que parecem inofensivas carregam, na verdade, um peso histórico de opressão e impactam diretamente a construção da identidade dos estudantes. Como sustenta Gabriel Nascimento (2019), a linguagem é um dos pilares de sustentação do racismo, o que torna o letramento racial uma ferramenta essencial para qualificar o debate, deslocando-o de julgamentos morais para uma análise histórica e política do problema.

No âmbito da prática pedagógica, a experiência em sala de aula revelou que a iniciação à pesquisa histórica funciona como um caminho eficaz, ao transformar o vocabulário cotidiano em objeto de estudo. Ao trabalharem com fontes variadas, os alunos foram instigados a notar que as palavras não são neutras, mas carregam marcas de relações de poder. Dessa maneira, a articulação entre passado e presente, conforme evidenciado na análise dos resultados, favoreceu

o amadurecimento da consciência crítica, bem como proporcionou condições para que os participantes passassem a identificar, ainda que de forma gradual, as raízes do racismo em termos utilizados atualmente.

Para além dos aspectos cognitivos, frisamos o envolvimento progressivo dos estudantes ao longo da SD. Situações marcadas por insegurança e estranhamento deram lugar ao interesse e à curiosidade, conforme evidenciado em falas e interações registradas no caderno de campo. Nesse âmbito, a participação nas atividades, a construção coletiva do painel e a produção dos verbetes revelaram não apenas aprendizagem, mas também engajamento e identificação com a proposta desenvolvida.

As rodas de conversa, em especial, evidenciam a dimensão sensível do processo educativo, ao mobilizarem emoções diversas, como curiosidade, negação, desconforto e reconhecimento. Tais momentos indicam que o trabalho com o racismo em sala de aula não se limita à dimensão conceitual, mas envolve, igualmente, experiências subjetivas e processos de deslocamento de perspectivas.

Além do mais, a intervenção docente constituiu o diferencial para que a pesquisa não se limitasse a um exercício acadêmico, mas se configurasse como um meio de estimular a autonomia dos estudantes e de desconstruir preconceitos. Embora o processo tenha enfrentado desafios, como barreiras iniciais, resistências diante de temas sensíveis e dificuldades em reconhecer determinadas expressões como racistas, tais aspectos confirmam que a educação antirracista se constrói de forma gradual e contínua.

Entre os limites observados, destacamos, ainda, questões estruturais do ambiente escolar, como restrições institucionais e burocráticas que impactaram o desenvolvimento das atividades. Esse cenário evidencia que o trabalho pedagógico antirracista exige não apenas esforço docente, mas também condições institucionais favoráveis. Ainda assim, tais dificuldades foram ressignificadas como parte do próprio processo formativo e reforçaram a compreensão da educação antirracista como prática de resistência.

Além disso, o Produto Educacional resultante deste estudo, estruturado como uma SD, sintetiza os aprendizados e as práticas discutidos ao longo da pesquisa. O material serve como suporte metodológico para outros professores, ao oferecer-lhes bases teóricas e caminhos práticos para a aplicação da pesquisa histórica em diferentes contextos. Sua organização em etapas, aliada à flexibilidade de aplicação, evidencia, ainda, o potencial de replicabilidade da proposta, o que permite que outros docentes desenvolvam práticas alinhadas à ERER de forma contínua e articulada ao currículo. Nessa perspectiva, esperamos que a proposta contribua para que outros docentes abordem a temática de forma transversal e contínua e supere o caráter

pontual e datado frequentemente associado às celebrações escolares.

Apesar de os resultados alcançados serem significativos, esta investigação não esgota o tema. Pelo contrário, abre possibilidades para que estudos futuros aprofundem o impacto do letramento racial em outros segmentos educacionais, como nos Anos Iniciais, bem como analisem de que modo o uso de tecnologias e acervos digitais pode ampliar a pesquisa histórica no contexto escolar. Torna-se relevante, ainda, investigar como o fortalecimento da identidade racial impacta o desempenho escolar global, com vistas a consolidar a educação antirracista como uma política de permanência e êxito para alunos negros e indígenas.

Em última análise, a articulação entre o método de pesquisa histórica e a perspectiva do letramento racial fortalece o ensino de História como ferramenta de transformação social. Ao investigar a origem das palavras e ao problematizar suas permanências, a escola cumpre sua função de formar sujeitos conscientes e comprometidos com a equidade. Compreendemos, a partir desta pesquisa, que o ensino de História, quando articulado à investigação e ao letramento racial, amplia suas possibilidades formativas e se consolida como espaço de enfrentamento ao racismo em suas dimensões mais naturalizadas, bem como reafirma o combate ao racismo como um dever ético e político inerente à prática docente.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Mais da metade dos brasileiros presenciou ato de racismo, aponta pesquisa.** Brasília, 19 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/mais-da-metade-dos-brasileiros-presenciou-ato-de-racismo>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- AGUIAR, Antônio Barros. O debate em torno das ações políticas do Movimento Negro no processo histórico da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 273-293, 2021.
- ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas.** Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN), Caicó, 2014.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES-BRITO, Alan; BOOTZ, Vitor Eduardo Buss; MASSONI, Neusa Teresinha. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 917-954, dez. 2018.
- ANDRADE, Lilian Santos de; CEREZER, Osvaldo Mariotto. O prescrito e o vivido no cotidiano escolar: percursos e ações de professores na implementação da Lei nº 10.639/03. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 26, p. 140-162, 2023.
- ARAÚJO, Edvaldo Marques *et al.* Racismo internalizado: uma perspectiva analítico-comportamental. **Perspectivas em análise do comportamento**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 342-353, 2022.
- ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de História: aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma Educação Histórica de Qualidade: Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131-147.
- BARTHES, Roland. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1977.
- BATISTA, Eliane Laurindo; CAETANO, Joane Marieli Pereira. O uso do rap no combate ao racismo. **Revista Letras Raras**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2024.
- BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO, Eliete *et al.* (org.). **Educação, escolarização e identidade negra.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez,

2008.

BOASSI, Hanna. Garota do momento: apagamento racial e disputa por protagonismo na teledramaturgia brasileira. **PET Letras - Universidade Federal de Santa Catarina**, 12 maio 2025. Disponível em: <https://petletras.paginas.ufsc.br/2025/05/12/garota-do-momento-apagamento-racial-e-disputa-por-protagonismo-na-teledramaturgia-brasileira/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BONILLA-SILVA, Eduardo *et al.* Repensar o racismo: rumo a uma interpretação estrutural. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 256-283, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/diretrizes-curriculares-nacionais>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1390-3-julho-1951-361802-norma-atualizada-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7716-5-janeiro-1989-356354-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; SOUZA, Davison da Silva; SOBRINHA, Zélia Maria Lemos Andrade. Letramento racial crítico. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2022.

CABRAL, Laleska Vitória; BARBOSA, Maria Valéria. Ensino de história e cultura afro-brasileira e a desconstrução do racismo na educação. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 51-68, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/10963>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 361-378, maio/ago. 2011.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CASTILLO, María Juliana Beltrán. Estudos de racismo em livros didáticos e perspectivas para investigar racismo científico em livros de ciência. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 9, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2001.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **O estudo da temática afro-brasileira e indígena em Mato Grosso**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à Lei**: caminhos da Lei 10.639/03. 2011. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORTES, Suelen Gonçalves; PEREIRA, Mateus Camargo. Rumos da pesquisa brasileira em educação física escolar e a interseccionalidade. **Corpoconsciência**, [S. l.], p. e17944, 2024.

COSTA, Luciano Gonsalves (org.). **História e cultura afro-brasileira**. Maringá: EDUEM, 2010.

COSTA, Raphael Luiz Silva da; DUTRA, Diego França. A lei 10639/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. **Encontro Nacional de**

Prática de Ensino Em Geografia, [S. l.], v. 10, p. 1-15, 2009.

COSTA, Warley da. “**Negro**” na sala de aula de História: currículo e produção da diferença. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

COUTINHO, Gabriela; OLIVEIRA, Talita. Racismo cotidiano e trauma no contexto escolar. **Caderno de Letras**, [S. l.], n. 40, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex. **University of Chicago Legal Forum**, 1989.

DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL. **Dicionário antirracista**: termos para eliminar do seu vocabulário. Distrito Federal, 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **África - Revista do Centro de Estudos Africanos**, São Paulo, 2005.

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

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

FELIPE, Delton Aparecido. A construção de estratégias para a educação para as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. **Educação das Relações Étnico-Raciais**, [S. l.], n. 1, 2024.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 99, p. 257-293, 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; BARBOSA, Aline. Entrevista com Aparecida de Jesus Ferreira. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material Didático e Prática Docente**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, SP, 2001.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

GEVEHR, Daniel Luciano; ALVES, Darlã. Educação étnico-racial na escola. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-30, 2016.

GOMES, Arilson dos Santos *et al.* **Cartilha Antirracista da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. Redenção: UNILAB, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de educação**, [S. l.], v. 23, p. 75-85, ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e258226, 2021.

GONZALES, Anderson; GOMES, Antonio José Ferreira; TAVARES, Simária Monteiro; LIMA, Laise Katiane Alencar; MARCHESINI, Renato; SILVA, Cecília Mendes da. O papel do docente como mediador pedagógico na educação contemporânea: estratégias, desafios e reflexões sobre a prática educacional. **Revista Acadêmica de Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1-20, 2024.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, [S. l.], n. 92/93, 1988.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GUSMÃO, Ramon Lamoso *et al.* Por uma Pedagogia antirracista: a formação inicial de pedagogos e a Lei nº 10.639/2003. **Mosaico**, [S. l.], v. 16, n. 25, p. 548-572, 2024.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO ALANA; GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Instituto da Mulher Negra. **Lei 10.639/03: como as redes municipais de ensino têm promovido a educação para as relações étnico-raciais**. São Paulo: Instituto Alana; Geledés, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br>. Acesso em: 9 jun. 2025.

INSTITUTO NELSON WILIANS. **Cartilha manual antirracista**. 2023. Disponível em: <https://inw.org.br/wp-content/uploads/2023/11/Cartilha-Manual-Antirracista.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

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

LEAL, Halina Macedo. A interseccionalidade como base do feminismo negro. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 21-32, 2021.

LE MOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, Thayara Cristina de Souza. **A cultura de luta antirracista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MAC GINITY, Eliane Goulart. **Ensino de História, narratividade e racismo: o potencial ético da aula de História**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes et al. Educação antirracista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 33-50, 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Cartilha Educação Antirracista: informações básicas sobre leis, conceitos e práticas para promoção da equidade racial nas escolas**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2024b. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Lei nº 12.479, de 9 de abril de 2024. Institui o Protocolo Antirracista determinando aos estabelecimentos de grande circulação de pessoas que implementem medidas de prevenção, conscientização e acolhimento de vítimas em situações de racismo. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá-MT, 9 abr. 2024a.

MATTE JÚNIOR, Alexandre Aloys; ALVES, Darlã; GEVEHR, Daniel Luciano. Representação da etnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da Educação Básica. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 40-47, 2017.

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

MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei nº 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz; GONÇALVES, Márcia de Almeida; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

MELO, Susy Cléa Lisboa. **A arte na elaboração de sequências didáticas para aulas de história de alunos dos anos finais do ensino fundamental na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

MOORE, Carlos. Prefácio. In: CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque, LIMA, Valdeir M. do R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

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

MOREIRA, Marcos. Alves; SANTANA, José Valdir Jesus de. Formação docente frente ao ensino de História e cultura afro-brasileira. In: **Fórum Internacional de Pedagogia**, 5., 2013.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila Xavier de. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar? **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 13, n. 33, p. 24-44, jan./jun. 2020.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 37, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 30 maio 2025.

NASCIMENTO, Eduardo França *et al.* Movimento negro no Brasil e as políticas de ações afirmativas. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 01-23, 2024.

NASCIMENTO, Gabriel. Racismo linguístico é sobre palavras? Um prefácio. **Língu@Nostr@**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 03-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/lnostra/article/view/15616>. Acesso em: 7 fev. 2025.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2019.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. **A lei e os livros: transformações na produção didática após a Lei 10.639/03**. 2016. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

NUNES, Patrícia Gouvêa *et al.* Relações étnico-raciais e escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 18, n. 56, p. 211-232, 2021.

OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e Educação: Escola, Identidades, Cultura e Políticas Públicas**. São Paulo, Ação Educativa/ANPED, 2005.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. São Paulo: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda de. Um currículo multicultural. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Identidade negra**. São Paulo/Rio de Janeiro: Ação Educativa/ANPEd, 2003.

ORTIZ, Gisele. Só não enxerga quem não quer. **Revista Avisala**, [S. l.], n. 23, 2005.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira. Letramento racial crítico. **Travessias**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 90-106, 2019.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, 2008.

PIMENTEL, Celeste Aparecida; PEREIRA, Antonio; MACHADO, Célia Tanajura. Nós temos racismo sim, deveríamos agir contra e não só discutir: o currículo praticado e as questões étnico-raciais na escola. **Revista Linhas**, [S. l.], v. 24, n. 55, p. 124-153, 2023.

PINHEIRO, Livia Maria do Rego; MACIEL, Ana Ingrid Rodrigues; ROCHA, Gabriela da Silva. Racismo linguístico: a desconstrução do vocabulário racista no contexto escolar. **Revista Ceará Científico**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 25-32, 2023. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/cearacientifico/article/view/1011>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PINOTTI, Melina Lima. O movimento negro e a configuração da Lei 10.639/03. *In*: **XIII Encontro Regional de História**, Coxim-MS, 2016. Disponível em: https://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/47/1477018313_ARQUIVO_artigocompleto.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 1-23, 2008.

RAMOS, Adjane dos Santos. **As relações étnico-raciais no cotidiano escolar**: reflexões a partir de uma escola pública estadual de Maceió. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: os princípios fundamentais do pensamento histórico. Brasília: Editora UnB, 1992.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/K6nMrtbTHFH6Pp6GbH5QRVN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SALLES, Fabiano Lange; IVENICKI, Ana. Currículo multicultural decolonial. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 835-855, 2021.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia. **História & documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 2009.

SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na BNCC? **Eccos Revista Científica**, [S. l.], n. 60, 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEFFNER, Fernando. Mudança e permanência. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 168-172.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou e o que permanece. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Assis Leão; SILVA, Clesivaldo. A BNCC e a Educação Étnico-Racial. **Revista PesquisEduca**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553-570, 2021.

SILVA, Caroline Felipe Jango da. **Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP**. 2018. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2018.

SILVA, Giselda Shirley da; SILVA, Vandeir José da; GONÇALVES, Maria Célia da Silva. Educação das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Educação In Loco**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 34-50, 2021.

SILVA, Luzinete Santos da. **A aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SILVA, Monica Martins da. Vinte anos da Lei 10.639/03. **Revista História Hoje**, Edição Especial, 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Entre Brasil e África**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVA, Vanessa Almeida; ARRUDA, Dyego. O mito da democracia racial e seus reflexos na percepção social sobre as políticas públicas de ações afirmativas no Brasil. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, [S. l.], v. 16, n. 48, p. 681-701, 2023.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Formação de professores de História**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva *et al.* Formação docente na perspectiva da educação antirracista. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, 2022.

TOURINHO, Francis Solange Vieira. **Tire o racismo do vocabulário**: glossário de palavras racistas e suas substituições, 2022.

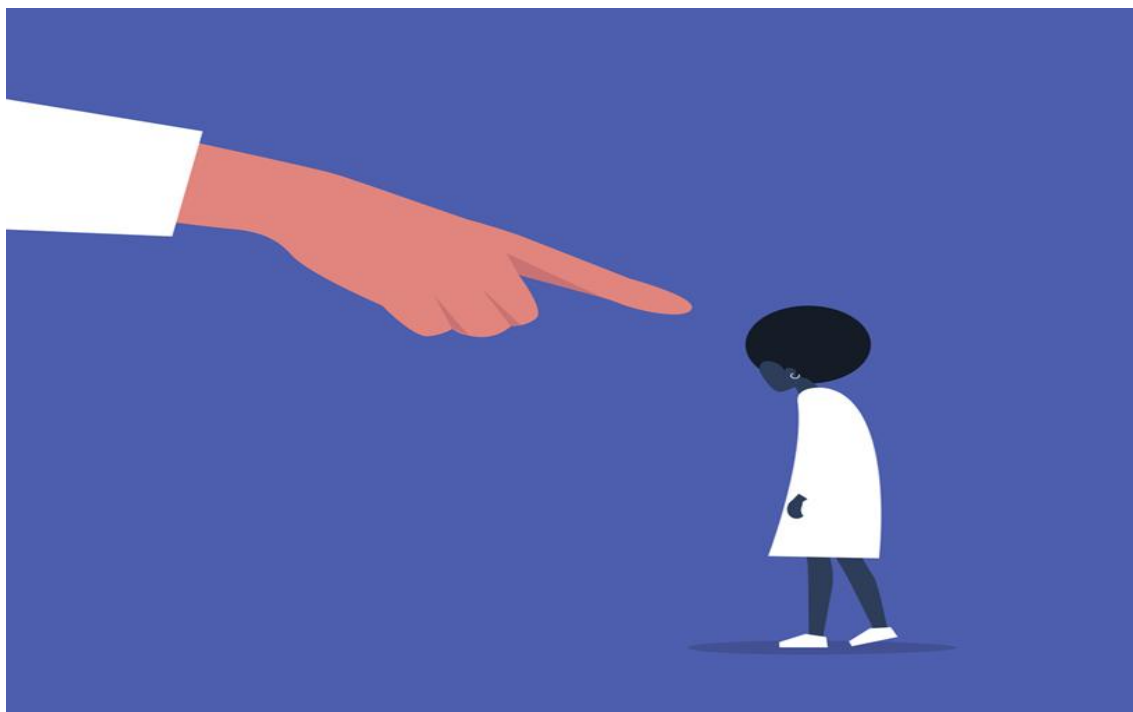
TWINE, France Winddance; STEINBUGLER, Amy. Racial literacy. **Du Bois Review**, 2006.

VIEIRA, Bárbara Danielle Morais. Letramento racial. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 15, p. 53-64, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Penso, 2014.

**APÊNDICE A - Sequência Didática: mapeando comportamentos e vocabulários racistas
- uma atitude historiadora no Ensino de História**



Fonte: <http://periodicos.ufam.edu.br/Decifrar/index>

Esta proposta didática tem como objetivo desenvolver uma reflexão crítica sobre o comportamento racista e o racismo linguístico e estrutural, utilizando o estudo da história como ferramenta de análise e transformação social. Os estudantes serão orientados a identificar esses comportamentos e expressões racistas presentes no cotidiano, analisar seus impactos e propor estratégias para sua desconstrução. As atividades incluirão a análise de fontes históricas, debates, produção textual e seminários, contribuindo para um aprendizado significativo e contextualizado.

A compreensão da história desempenha um papel importante na problematização e na superação de práticas racistas, além de evidenciar como a linguagem influencia e sustenta estruturas de poder. Essa abordagem está alinhada aos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), o que reafirma o compromisso com um ensino antirracista.

Público-Alvo:

Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

Duração:

A sequência será desenvolvida em 5 etapas, com 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivos:

- Desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre o racismo estrutural e comportamento racista.
- Introduzir conceitos e metodologias da pesquisa histórica aplicada à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).
- Identificar e analisar expressões racistas no cotidiano, traçando sua origem e impacto.
- Capacitar os alunos a produzir conhecimento sobre o racismo por meio de verbetes, produção de textos e seminários.
- Incentivar a participação ativa dos estudantes na construção de uma sociedade mais justa.

ETAPA 1: Introdução à temática do racismo - Existe racismo no Brasil?

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Sensibilizar os estudantes para a temática e introduzir conceitos básicos de pesquisa histórica.

Contextualização Inicial: Apresentar a sequência didática para os estudantes

1) Introdução

- Apresenta-se aos estudantes o tema da aula oficina e a relevância da discussão sobre racismo, falas racistas e os impactos do preconceito na sociedade.

2) Sensibilização

- Vídeo 1: Cena da novela *Garota do Momento* (a atriz principal é acusada de furto em uma loja de sabonetes e decide reagir ao constrangimento). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/13090862/>

A protagonista da novela cita a existência de uma lei de combate ao racismo, ela se referia à lei Afonso Arinos. Essa foi a primeira iniciativa, sancionada em 1951, a abordar esse assunto, tornando a discriminação racial um crime. Portanto, estabelecia punições para quem tratasse pessoas de forma desrespeitosa devido à cor ou à raça. Criada pelo deputado Afonso Arinos, seu objetivo era combater a exclusão racial em um contexto de crescente mobilização dos movimentos negros e de influências externas, como o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos. Apesar de ser um avanço importante na luta contra o racismo no Brasil, a

legislação teve aplicação limitada e foi posteriormente complementada por leis mais abrangentes.

O Quadro 3 apresenta um histórico das leis antirracistas. (o quadro poderá apresentado aos estudantes via projeção ou de forma impressa)

Quadro 3 - Histórico das leis antirracistas

LEI / NORMA	ANO	AUTOR(A) / PROPONENTE	CONTRIBUIÇÃO PRINCIPAL	CONTEXTO HISTÓRICO
Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390)	1951	Senador Afonso Arinos (UDN–MG)	Tipifica a discriminação racial como contravenção penal .	Pressão internacional após a Segunda Guerra Mundial; início da legislação antirracista.
Constituição Federal (art. 5º, XLII)	1988	Assembleia Constituinte	Define o racismo como crime inafiançável e imprescritível .	Retorno à democracia e consolidação de direitos humanos.
Lei Caó (Lei nº 7.716)	1989	Deputado Carlos Alberto Caó	Criminaliza condutas de discriminação racial em espaços públicos e privados .	Avanço legislativo impulsionado por militância negra e nova CF/88.
Lei nº 9.459	1997	Congresso Nacional	Altera a Lei Caó para incluir injúria racial com base em raça, etnia, religião e origem nacional.	Pressões sociais por penalização mais clara de ofensas raciais.
Lei nº 10.639	2003	MEC / Movimento Negro	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.	Marco inicial da EREER na política educacional.
Lei nº 11.645	2008	Governo Federal / MEC	Estende a obrigatoriedade da Lei 10.639 para incluir História e Cultura Indígena .	Ampliação da valorização da diversidade étnica e histórica no currículo.
Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288)	2010	Senador Paulo Paim (PT–RS)	Estabelece diretrizes para promoção da igualdade racial e combate às desigualdades em áreas como educação, trabalho e saúde.	Resultado de décadas de mobilização do movimento negro.
Lei nº 14.532	2023	Senado Federal / STF	Equipara o crime de injúria racial ao de racismo , aumentando a punição e eliminando possibilidade de fiança.	Pressão popular e decisões do STF consolidam entendimento jurídico antirracista.

Lei Estadual nº 12.479 (MT)	2024	Assembleia Legislativa do Mato Grosso	Obriga estabelecimentos com grande circulação de pessoas (shoppings, escolas, supermercados etc.) a adotar medidas antirracistas: treinamentos de equipe, canais de denúncia, acolhimento a vítimas, preservação de provas e incentivo à paridade racial nos quadros. Prevê sanções em caso de descumprimento .	Ação estadual concreta de enfrentamento ao racismo institucional e cotidiano.
------------------------------------	------	---------------------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1951, 1988, 1989, 1996, 2003, 2008, 2010, 2023) e Mato Grosso (2024b).

ATIVIDADE

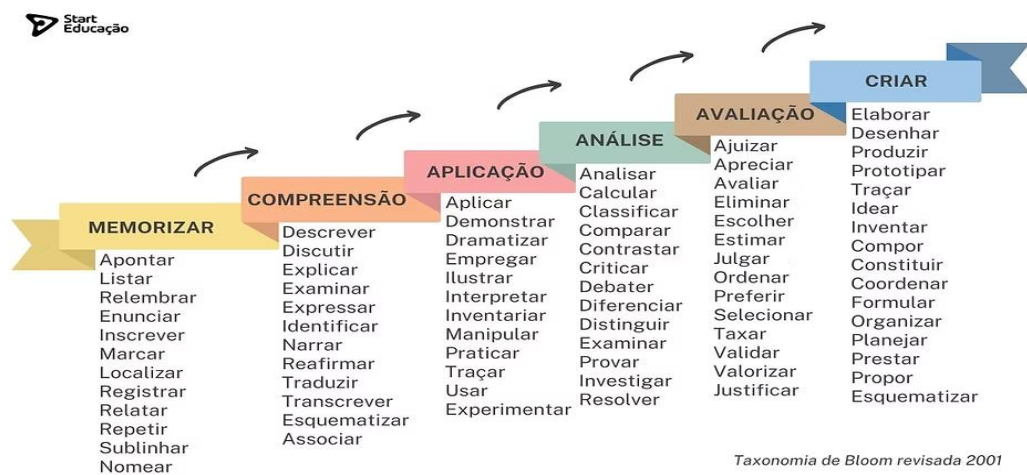
Para o professor:

Apresentação

Após apresentar o quadro, será disponibilizado para os alunos o material para consulta.

A atividade consistirá em criar um mural visual e interativo que ilustre a evolução das leis contra a discriminação racial no Brasil, contribuindo para difundir as políticas públicas para a igualdade racial.

A atividade tem por objetivo desenvolver algumas habilidades de acordo com a Taxonomia de Bloom (veja imagem a seguir), especialmente: **memorizar, esquematizar, ilustrar e criar**.



1) ORGANIZAÇÃO:

- A produção final será um painel com todos os cards.

2) MATERIAIS

Produção manual:

- Papel kraft, cartolina ou papel cartão e pardo (base da linha do tempo), Papel colorido (para destacar datas e eventos).
- Canetas coloridas, marcadores ou hidrocores.
- Régua, tesoura, cola, fitas adesivas coloridas ou washi tapes.

3) PROCEDIMENTOS

Produção do Card – informações (pesquisa):

- Elementos obrigatórios no card:

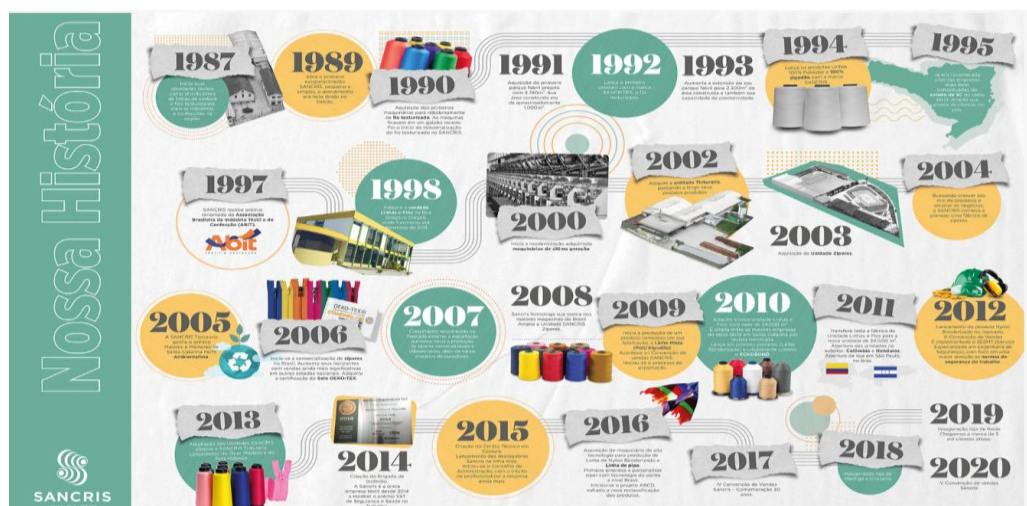
- Nome da lei
- Ano
- Breve resumo (até 5 linhas)
- Imagem, símbolo ou desenho ilustrativo

Organização da Linha do Tempo:

- Definir o espaço de montagem: pode ser uma parede, mural da sala ou uma linha de barbante com pregadores.
- Dispor os cards em ordem cronológica, do evento mais antigo ao mais recente.

Apresentação das leis em forma de seminários pelos grupos.

Veja, a seguir, alguns exemplos ilustrativos da nossa proposta de linha do tempo.



ETAPA 2: Vestígios do racismo no Brasil

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Introduzir aos estudantes os conceitos básicos de pesquisa histórica, destacando o conceito fonte histórica imagética.

APRENDENDO MAIS SOBRE...

O que são fontes históricas

Fontes históricas são todos os vestígios ou evidências sobre o passado humano. São os materiais e registros deixados pelas gerações anteriores, que permitem aos historiadores investigar, interpretar e reconstruir os acontecimentos, modos de vida, crenças e relações sociais de diferentes épocas.

Essas fontes podem assumir diferentes formas: desde documentos escritos, como leis, cartas e jornais, até objetos, imagens, relatos orais até produções digitais. Cada uma delas carrega informações importantes sobre o contexto social, político, econômico e cultural em que foi produzida.

A importância das fontes históricas está justamente no fato de que, sem elas, seria impossível conhecer com precisão o passado. Por meio da análise das fontes, os historiadores conseguem compreender como viviam as pessoas em diferentes períodos, como se organizavam politicamente, como produziam cultura e como enfrentavam os desafios do seu tempo.

Além disso, as fontes permitem que novas interpretações sejam feitas sobre o passado, dando visibilidade a grupos, os quais muitas vezes foram silenciados nas narrativas oficiais, como mulheres, indígenas, populações africanas e afrodescendentes, trabalhadores e outros sujeitos históricos.

Fonte: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História na sala de aula:** os conteúdos e sua forma. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Adaptado)

ATIVIDADE

Após a leitura do texto: O que são fontes históricas, responda:

- De acordo com o texto, o que são fontes históricas?
- Quais exemplos de fontes históricas foram citados? Alguma te surpreendeu?
- Por que o texto diz que as fontes são importantes para dar visibilidade a grupos que foram silenciados?

Fonte 1 - O corpo negro na história e sua representação

Apresente o vídeo

Vídeo 2: O vídeo “Tour pelo meu rosto” e explicar que ele traz uma perspectiva pessoal e reflexiva, que ajuda a entender como o racismo afeta diretamente as pessoas.

- Assistir ao vídeo: “Tour pelo meu rosto”, do Papo de Pretas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CEOvcHPvvis>.

ATIVIDADE

Roda de conversa com questões sobre o tema:

- O vídeo pode ser considerado uma fonte histórica?
- Escreva um parágrafo explicando por que o vídeo “Tour pelo meu rosto”, do Papo de Pretas, pode ser considerado uma fonte histórica, utilizando as ideias do texto complementar. Eles devem citar exemplos específicos do vídeo para sustentar a resposta.
- Escreva um texto sobre o que entendeu do vídeo “Tour pelo meu rosto”.

ETAPA 3: O racismo no Brasil

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: introduzir conceitos básicos de pesquisa histórica

Contextualização inicial:

- Utilização de fontes visuais: - Assistir ao vídeo: *A coisa tá preta*. Filme completo disponível no youtube, por meio do link: https://www.youtube.com/watch?v=_fNXmlqZOr8.
- Debate sobre racismo estrutural e linguístico, contextualizando com a legislação vigente (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008).
- Referências utilizadas: Serbilla Jesuino & Salgado Ribeiro (2021) sobre a implementação da EREER na BNCC.
- *Brainstorming* coletivo sobre expressões racistas que os alunos conhecem ou já ouviram, orientado pelas perguntas:
 - a) Quais expressões racistas vocês já ouviram?
 - b) Em que contextos elas são utilizadas?
 - c) Como vocês acham que essas expressões surgiram?

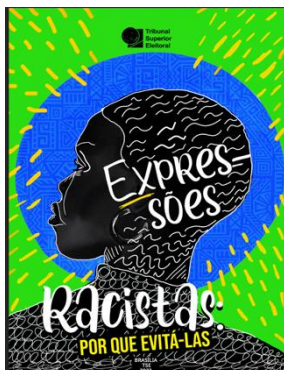
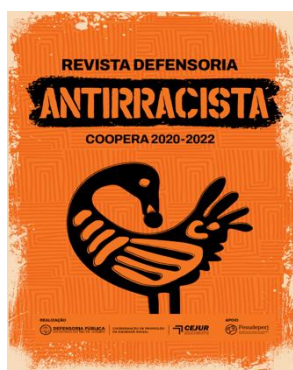
Sites Sugeridos:

- [SESC Digital](#) – Possui exposições virtuais e materiais sobre cultura e sociedade que podem incluir charges e ilustrações históricas.
- [Portal Domínio Público](#) – Acesso a obras de domínio público, incluindo ilustrações e fotografias históricas.

Comparação entre discursos do passado e do presente:

- Discussão sobre como o vocabulário racista foi construído historicamente e se perpetua na atualidade.
- Coletar exemplos de discursos ou publicações atuais que utilizem termos ou expressões racistas.
- Cada grupo deverá elaborar um quadro comparativo que destaque as similaridades e as diferenças na forma de expressar o racismo, debatendo como e por que certos termos se perpetuam.

Para o professor: é possível consultar e disponibilizar para os estudantes as publicações recentes sobre racismo na linguagem, como o e-book do Tribunal Superior Eleitoral sobre expressões racistas e o Manual de Comunicação Antirracista (disponível na Defensoria Pública).



Acesse em: https://sindicato.sinterpba.org.br/wp-content/uploads/2024/06/2022_tse_expressoes_racistas_evitalas.pdf
<https://defensoria.rj.def.br/uploads/arquivos/86d6bc7bcb64e3584059b65c2e634f8.pdf>

ETAPA 4: Produção de Verbetes sobre Expressões Racistas

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: introduzir conceitos básicos de pesquisa histórica.

Contextualização inicial:

- Análise de vídeos: *Frases racistas do cotidiano* (parte 1 e 2)
 - a) Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=link_parte1
 - b) Parte 2: https://www.youtube.com/watch?v=link_parte2
- Exibição do vídeo: *Uma Grande Lição Das Nossas Crianças Sobre o Racismo* - https://www.youtube.com/watch?v=kSxfom_eRYk
- Discussão em grupos sobre expressões populares preconceituosas.
- Debate coletivo, com registros no caderno para reflexões futuras.

- Investigação e escrita de verbetes.

ATIVIDADE

- Os alunos escolhem e pesquisam utilizando os chromebook disponíveis na escola as expressões racistas que consideram comuns (ex. "cabelo ruim", "mercado negro").
- Pesquisa da origem e do contexto histórico dessas expressões com base no *Tire o racismo do vocabulário: glossário de palavras racistas e suas substituições*, de Francis Solange Vieira Tourinho (2022) e no *Dicionário antirracista: termos para eliminar do seu vocabulário* (Defensoria Pública do Distrito Federal, 2023).
 - a) <http://escola.defensoria.df.gov.br/easjur/wp-content/uploads/2023/11/Dicionario-Antirracista-termos-para-eliminar-do-seu-vocabulario-v7-2.pdf>
- Produção de verbetes/cards explicativos, que serão reunidos em um glossário coletivo.

Modelo para os verbetes/cards:

- a) Definição da expressão.
- b) Contexto histórico.
- c) Impacto social.
- d) Alternativas antirracistas.



https://www12.senado.leg.br/institucional/responsabilidade-social/equidade/pages/comite_/projeto-racismo-em-pauta

ETAPA 5: O racismo no Brasil – A escravidão como relação histórica fundamental do racismo

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: introduzir conceitos básicos de pesquisa histórica.

Contextualização inicial:

- Exibição do vídeo: *Uma breve história sobre o racismo no Brasil* - https://www.youtube.com/watch?v=Pd_qvuIFMuY.

APRENDENDO MAIS SOBRE...

Atitude Historiadora

Os historiadores trabalham com documentos, objetos e vários registros da ação humana, ou seja, diferentes tipos de fonte histórica. Contudo, eles não podem simplesmente acreditar no que estão vendo. É preciso investigar a motivação da produção daquela fonte, se os dados dela estão corretos ou não. Em caso negativo, por que isso aconteceu, seria por erro ou propositalmente? Assim, para produzir o conhecimento sobre o passado, os historiadores precisam fazer dois tipos principais de análise: a crítica externa e a crítica interna.

A crítica externa é a primeira verificação, aquela que olha para “fora” do documento. Os historiadores perguntam: Essa fonte é autêntica? Eles observam quem a produziu, em que época foi feita, se é um documento original ou uma cópia e se há sinais de falsificação. Por exemplo: se alguém apresenta uma carta dizendo que foi escrita por Dom Pedro I, os historiadores precisam analisar o papel, a tinta, a caligrafia e a data para ter certeza de que é mesmo daquela época. Caso, não seja, de D. Pedro I, ele se pergunta: Por que a pessoa fez isso? O que ela queria? Alguém acreditou?

Já a crítica interna é a análise do conteúdo do documento. Entre outras coisas, os historiadores costumam perguntar: O que o autor quis dizer? Qual era sua intenção? Nesse momento, é preciso estudar os significados das palavras usadas, não só hoje em dia, mas também no passado. Cabe pensar sobre as opiniões do autor, os valores do tempo em que ele vivia e aquilo que foi deixado de fora. Afinal, todo documento tem um ponto de vista, e compreender isso é fundamental para não interpretar de forma ingênua.

Crítica externa: Perguntas que buscam compreender a forma e a credibilidade do documento: autor, data, originalidade, sinais de falsificação, adequação da linguagem e do suporte. Assim, ao ter contato com uma fonte é preciso perguntar: 1) Quem produziu a fonte? 2) Quando ela foi produzida? 3) O documento é original ou uma cópia? 4) Há sinais de falsificação ou alteração? 5) O material e a linguagem usados são compatíveis com a época?

Crítica interna: Perguntas que exploram a intencionalidade do autor, seu contexto social/político/religioso, possíveis interesses, omissões e valores de época, além da relação com o poder, a interpretação por diferentes grupos e a comparação com outras fontes. Portanto, as perguntas podem ser: 1) O que o autor quis transmitir com esse texto ou imagem? 2) Qual era a posição social, política ou religiosa do autor? 3) Que interesses ele poderia ter ao escrever? 4) Há exageros, omissões ou distorções no relato? 5) Que valores da época estão presentes no discurso? 6) O documento fala mais sobre o fato descrito ou sobre a forma como o autor via esse fato? 7) Como diferentes pessoas da época poderiam interpretar esse mesmo documento? 8) O que esse documento pode nos revelar sobre as relações de poder da época? 9) Se eu comparasse essa fonte com outra do mesmo período, encontraria pontos em comum ou contradições?

Para o professor:

Esse processo de análise das fontes faz parte daquilo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chama de “atitude historiadora”: a capacidade de investigar criticamente o passado, questionar as origens, intenções e significados das fontes. Ao desenvolver essa atitude, os alunos não apenas aprendem História, mas também fortalecem a habilidade de interpretar informações do presente, evitando aceitar versões únicas e superficiais da realidade.

ATIVIDADE

Com os fragmentos de textos fornecidos os alunos deverão fazer a crítica interna e externa das fontes, de modo a construir um resumo estendido sobre a fonte. O estudante deverá mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da realização dessa sequência didática.

Procedimento:

- 1) Os alunos serão organizados em grupos.
- 2) Cada grupo receberá as mesmas fontes.
- 3) A leitura será mediada pela professora de História, com apoio da professora de Língua Portuguesa e uso de dicionários.
- 4) Será fornecido aos estudantes uma ficha de coleta de dados do documento, seguindo os questionamentos apontados em crítica interna e crítica externa.

FICHA DE COLETA DE DADOS

FONTE 1: ANTONIL, André João, 1650-1716. **Cultura e Opulência do Brasil por suas Drogas e Minas.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

Fragmento:

O que pertence ao sustento, vestido e moderação do trabalho, claro está que se lhes não deve negar, porque a quem o serve, deve o senhor de justiça dar suficiente alimento, mezinhas na doença, e modo com que decentemente se cubra e vista, como pede o estado de servo, e não aparecendo quase nu pelas ruas. E deve também moderar o serviço de sorte que não seja superior às forças dos que trabalham, se quer que possam aturar. No Brasil, costumam dizer que para o escravo são necessários três PPP, a saber Pau, Pão e Panoz. E posto que comecem mal, principiando pelo castigo que é o pau, com tudo prouvera a Deus que tão abundante fosse

o comer e o vestir como muitas vezes é o castigo dado por qualquer causa pouco provada ou levantada, e com instrumentos de muito rigor, ainda quando os crimes são certos, de que se não usa nem com os brutos animais, fazendo algum senhor mais caso de um cavalo que de meia dúzia de escravos, pois o cavalo é servido e tem quem lhe busque capim, tem pano para o suor, e sela e freio dourado.

Dos escravos novos se há de ter maior cuidado, porque ainda não têm modo de viver como os que tratam de plantar suas roças. E os que as têm por sua indústria, não convém que sejam só reconhecidos por escravos na repartição do trabalho, e esquecidos na doença e na farda. Os domingos e dias santos de Deus, eles os recebem? e quando seu senhor lhes tira e os obriga a trabalhar como nos dias de serviço, se amofinam e lhe rogam mil pragas. Costumam alguns senhores dar aos escravos um dia em cada semana para plantarem para si, mandando algumas vezes com eles o feitor para que se não descuidem. E isto serve para que não padeçam fome, nem cerquem cada dia a casa de seu senhor pedindo-lhe a ração de farinha. Porém não lhes dar farinha nem dia para a plantarem, e querer que sirvam de sol a sol no partido, de dia e de noite com pouco descanso no engenho, como se admitirá no tribunal de Deus sem castigos, Se o negar a esmola a quem com grave necessidade a pede é negá-la a Cristo Senhor Nosso, como ele o diz no Evangelho, que será negar o sustento e o vestido ao seu escravo? E que razão dará de si quem dá serafina e seda e outras galas às que são ocasião da sua perdição.

[...]

Não castigar os excessos que eles cometem seria culpa não leve. Porém estes se hão de averiguar antes para não castigar inocentes, e se hão de ouvir os delatados; e convencidos, castigar-se-ão com açoites moderados, ou com os meterem uma corrente de ferro por algum tempo, ou tronco. Castigar com ímpeto, com ânimo vingativo, por mão própria e com instrumentos terríveis, e chegar talvez aos pobres com fogo ou lacre ardente, ou marcá-los na cara, não seria para se sofrer entre bárbaros, muito menos entre cristãos católicos. O certo é que se o senhor se houver com os escravos como pai, dando-lhes o necessário para o sustento e vestido, algum descanso no trabalho, se poderá também depois haver como senhor, e não estranharão, sendo convencidos das culpas que cometeram, de receberem com misericórdia o justo e merecido castigo.

Informações sobre a fonte:

No início do século XVIII, o jesuíta italiano Giovanni Antonio Andreoni, conhecido como Antonil, escreveu uma das obras mais importantes para o conhecimento da economia e

da sociedade colonial brasileira: *Cultura e Opulência do Brasil por suas Drogas e Minas* (1711).

Antonil viveu no Brasil e observou de perto como funcionava a economia da colônia portuguesa. Em sua obra, descreveu os principais produtos que garantiam riqueza à Coroa e aos grandes proprietários de terras: o açúcar, o tabaco, o algodão, o gado e, sobretudo, o ouro que começava a ser explorado nas Minas Gerais.

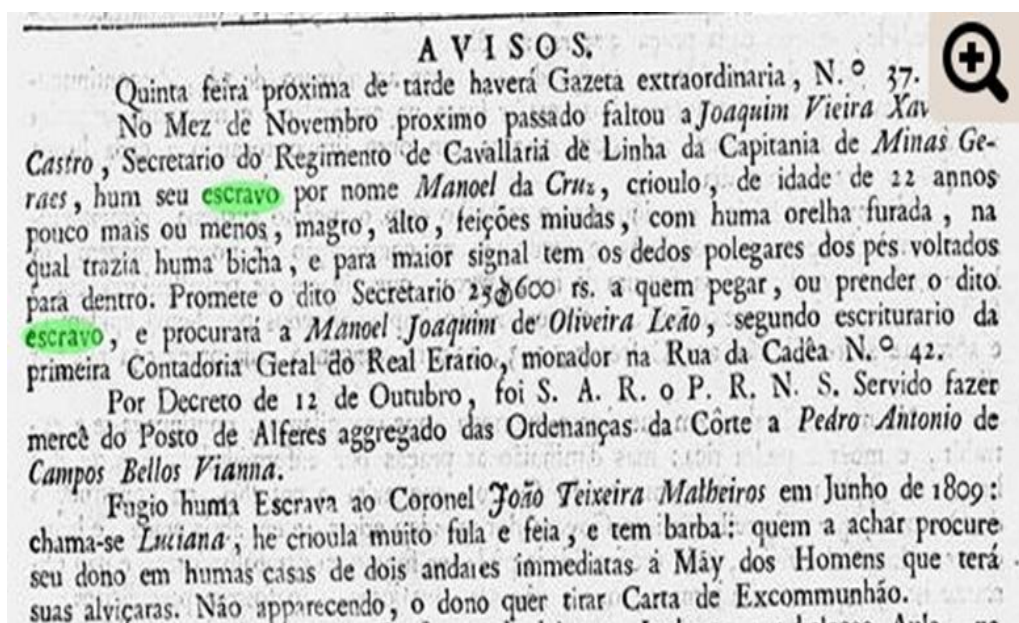
Mais do que listar produtos, Antonil mostrou como a sociedade estava organizada. Ele descreveu o funcionamento dos engenhos de açúcar, as técnicas agrícolas, o comércio e, principalmente, o papel central do trabalho compulsório dos africanos escravizados. Sem essa mão de obra, segundo ele, a produção não teria sustentação.

O livro foi considerado tão detalhado que chegou a ser censurado pela Coroa Portuguesa. As autoridades temiam que a divulgação de informações tão precisas sobre a riqueza e o funcionamento da economia colonial despertasse o interesse de outros países europeus pela exploração do Brasil.

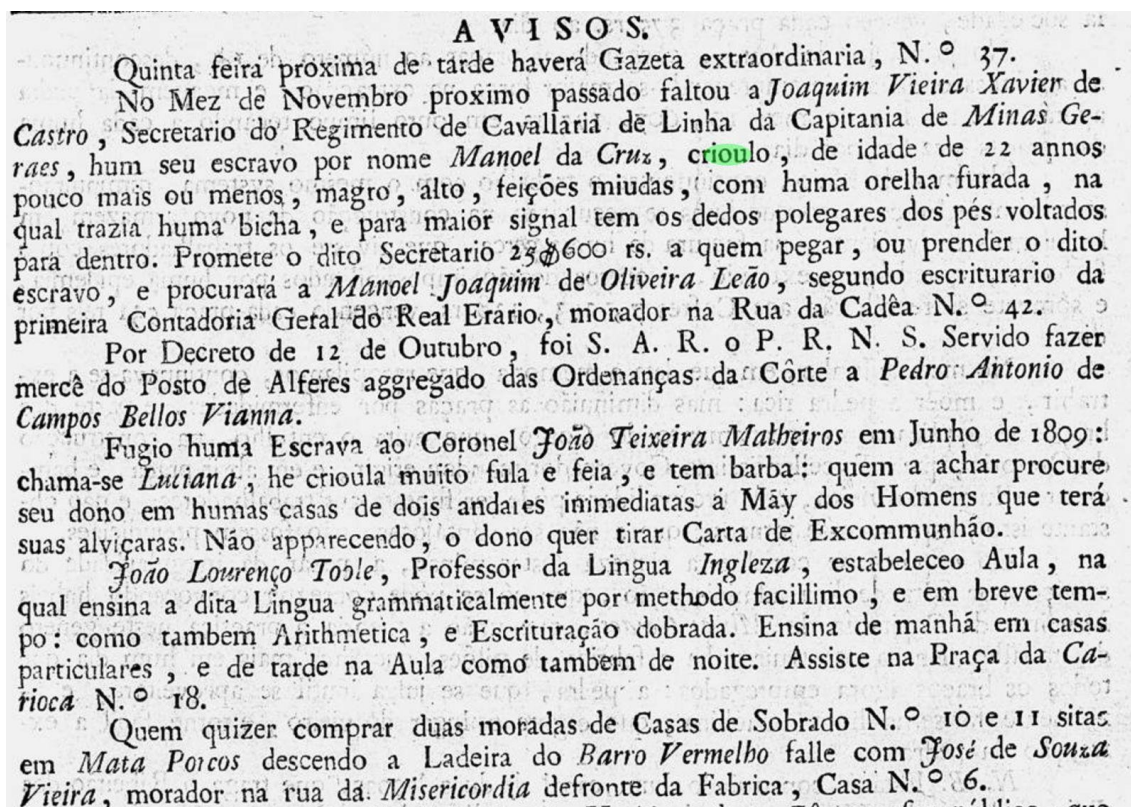
Hoje, a obra de Antonil é fundamental para os historiadores porque revela, em detalhes, como funcionava a economia colonial. Ao mesmo tempo, ajuda a refletir sobre as bases históricas das desigualdades sociais no Brasil, que têm suas raízes na exploração da terra e do trabalho escravizado.

FONTE 2: Gazeta do Rio de Janeiro (RJ) - 1808 a 1822. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=749664&pagfis=690>

Fragmento 1:



Fragmento 2:



Informações sobre a fonte:

Gazeta de Notícias foi um dos jornais mais importantes do Rio de Janeiro no final do século XIX e no início do XX. Fundada em 1875 por Elísio Mendes e Ferreira de Araújo, a publicação destacou-se por sua modernidade editorial e por introduzir inovações no jornalismo brasileiro, como o uso de ilustrações, a preocupação com o estilo literário e a diversificação das seções.

Com tiragem expressiva e ampla circulação, a *Gazeta de Notícias* tornou-se uma referência na imprensa carioca, acompanhando o processo de urbanização e modernização da então capital do Império e, mais tarde, da República. O jornal abrigou textos de importantes escritores e cronistas da época, entre eles Machado de Assis, José do Patrocínio, Olavo Bilac, Coelho Neto e Rui Barbosa, contribuindo para consolidar a relação entre literatura e imprensa.

Além de cobrir temas políticos e econômicos, o periódico dedicava espaço à cultura, à sociedade e às transformações urbanas do Rio de Janeiro, refletindo o cotidiano e os debates intelectuais do período. Sua linguagem acessível e seu formato atraente ajudaram a aproximar o público leitor da imprensa e a difundir novas formas de opinião pública.

A *Gazeta de Notícias* permaneceu em circulação até 1942, deixando um importante legado histórico e cultural. Hoje, suas edições estão preservadas e digitalizadas pela

Hemeroteca Digital Brasileira, constituindo uma fonte valiosa para pesquisadores interessados na história da imprensa, da literatura e da sociedade brasileira.

A seção “Avisos” da *Gazeta de Notícias* reunia comunicados públicos, anúncios comerciais e informações de interesse cotidiano, refletindo aspectos da vida social, econômica e urbana do Rio de Janeiro no período.

Fonte: BRASIL. Biblioteca Nacional. **Gazeta de Notícias**. Rio de Janeiro, 1875-1942. Disponível em: <http://memoria.bn.br>.

FONTE 3:

Fragmento do texto:



Informações sobre a fonte:

A Lei Áurea, promulgada em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel, extinguiu oficialmente a escravidão no Brasil, sem prever indenização aos proprietários nem medidas de integração para os libertos. Representou o fim formal de mais de três séculos de trabalho escravo, resultado das lutas de pessoas escravizadas, movimentos abolicionistas e pressões internacionais.

Fonte: BRASIL. **Lei nº 3.353**, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm.

FONTE 4: O homem de côr. Rio de Janeiro: Typ. Fluminense de Brito, n. 1, 1833.
https://acervo.bn.gov.br/sophia_web/acervo/detalhe/1115090
<http://memoria.bn.gov.br/DocReader/701815/1>.

Fragmento de texto:



Informações sobre a fonte:

Criado em 1833 pelo jornalista, poeta, tipógrafo e livreiro Francisco de Paula Brito, *O Homem de Côr*, pioneiro da imprensa negra, foi o primeiro jornal brasileiro a lutar contra a discriminação racial. Nas primeiras páginas de suas edições, trazia a transcrição do parágrafo XIV do artigo 179 da Constituição de 1824: “Todo o Cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis, políticos e militares, sem outra diferença que não seja a de seus talentos e

virtudes”. A partir de sua 3ª edição, o periódico passou a se chamar *O Mulato* ou *O Homem de Cór.* Apesar da curta existência, a iniciativa inspirou o surgimento, no mesmo ano, de outros jornais como *O Brasileiro Pardo*, *O Lafuente*, *O Cabrito* e *O Meia Cara*, constituindo-se, assim, a primeira imprensa negra do Brasil.

FONTE 5: GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

Fragmento do texto:

[...] O tumbeiro apitou e partiu pouco tempo depois que paramos de ouvir barulhos na parte de cima, quando acabaram se acomodar todos os homens, ouvimos um só apito, tão baixo que pareci surgido de longe.

[...] Eu tentava imaginar outras coisas para esquecer a vontade de fazer xixi, até que a Taiwo reclamou novamente e a Tanisha disse à minha avó que ela teria que fazer ali mesmo, deitada, como provavelmente todos faríamos quando desse vontade, sem que houvesse terra para jogar por cima. A minha avó então rasgou um pedaço da roupa e o deu à Taiwo, para que se enxugasse depois, tomando cuidado para o xixi não escorrer e molhar a cabeça do homem que estava deitado aos seus pés. O homem não reclamou e nem se mexeu, então eu disse que queria fazer também. Estava acostumada a fazer xixi em qualquer lugar, até mesmo no meio da rua, mas fechada naquele porão era muito difícil. Principalmente por saber que, ao ouvir o barulho ou sentir o cheiro, alguém mais poderia ficar com vontade e fazer também, aumentando o ranço daquele lugar. Tive nojo quando peguei o pano já molhado com o xixi da Taiwo e quis desistir, mas não consegui segurar. Senti o xixi escorrendo por entre as pernas e apertei o máximo que pude uma contra a outra, para que não escorresse muito longe e não molhasse mais o meu vestido, que ainda estava úmido da água do mar. O tumbeiro apitou mais uma vez e pareceu ganhar velocidade, e eu só pensava na hora em que nos deixariam sair dali para tomar a fresca.

Durante dois ou três dias, não dava para saber ao certo, a portinhola no teto não foi aberta, ninguém desceu ao porão e estava quase impossível respirar. Algumas pessoas se queixavam de falta de ar e do calor, mas o que realmente incomodava era o cheiro de urina e de fezes. A Tanisha descobriu que se nos deitássemos de bruços e empurrássemos o corpo um pouco para a frente, poderíamos respirar o cheiro da madeira do casco do tumbeiro.

Era um cheiro de madeira velha impregnada de muitos outros cheiros, mas, mesmo assim, muito melhor, talvez porque do lado de fora ela estava em contato com o mar. Quando não conseguíamos mais ficar naquela posição, porque dava dor no pescoço, a minha avó dizia

para nos concentrarmos na lembrança do cheiro, como se, mesmo de longe e fraco, ele fosse o único cheiro a entrar pelo nariz, principalmente quando o navio começou a jogar de um lado para outro. As pessoas enjoaram, inclusive nós, que vomitamos o que não tínhamos no estômago, pois não comíamos desde o dia da partida.

Informações sobre o texto:

A obra *Um defeito de cor*, escrita por Ana Maria Gonçalves e publicada em 2006, é um romance histórico que se tornou um marco na literatura brasileira contemporânea. A narrativa é apresentada em primeira pessoa por Kehinde, uma mulher africana que, já idosa, escreve uma longa carta a seu filho desaparecido, Luís Gama, figura real da história do Brasil, conhecido como poeta, jornalista e abolicionista. A partir dessa carta, a autora reconstrói a trajetória da protagonista desde sua infância na África, sua captura e travessia no navio negreiro, sua vida como escravizada na Bahia e sua posterior luta pela liberdade e pelo retorno ao continente africano.

O romance é extenso e detalhado, apresentando uma narrativa densa que mistura memória individual e história coletiva. Por meio da voz de Kehinde, o leitor é conduzido por uma reflexão profunda sobre a escravidão, a identidade e a resistência do povo negro. Ana Maria Gonçalves dá voz a uma personagem feminina negra, transformando-a em sujeito da história, e, assim, questiona o apagamento das mulheres e dos africanos nas narrativas tradicionais sobre a formação do Brasil. A autora também recupera elementos da cultura africana, como as tradições orais, as religiões e os modos de vida, compondo um retrato sensível e poderoso da experiência da diáspora africana.

A escrita de Ana Maria Gonçalves é marcada por uma linguagem que mistura o português com expressões africanas, o que reforça o caráter híbrido e mestiço da cultura brasileira. A oralidade e o tom confessional aproximam o leitor da narradora, criando uma sensação de escuta e testemunho. A obra combina o realismo histórico com aspectos simbólicos e espirituais, especialmente ligados à religiosidade iorubá, o que amplia a dimensão poética e cultural do texto.

Um defeito de cor é, portanto, mais do que um romance histórico; é uma narrativa de resistência e memória. Ao dar protagonismo à experiência de uma mulher negra, Ana Maria Gonçalves reconta a história do Brasil a partir de um ponto de vista até então marginalizado. O livro denuncia as violências da escravidão, mas também celebra a força, a dignidade e a capacidade de reconstrução do povo negro. Com essa obra, a autora contribui para uma reparação simbólica na literatura e na história, inserindo-se entre os grandes nomes da literatura

afro-brasileira contemporânea.

Fonte: SILVA, Cidinha da. **Um defeito de cor**: uma epopeia da mulher negra africana e brasileira. Revista Palmares, Fundação Cultural Palmares, Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br>

FONTE 6: PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Querido estudante negro**. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2021.

Fragmento do texto:

Negra eu?

Uma coisa curiosa é que sempre tive uma compreensão racial acerca de mim como uma jovem “morena”/ “cor de amendoim”, “marrom-bombom”, não me lia de fato como uma menina negra. Tipo, eu sabia que não era branca, mas também achava que negras eram pessoas pretas iguais a você e o cara do coletivo, saca? Mas eu descobri que eu era negra pelas trocas com aquelas pessoas e pelas leituras que eu fiz. Foi muito doido ver que no meu caso entender a negritude passou pelo tanto de experiências ruins que a minha estética me proporcionou.

Ando bastante pensativa sobre essas coisas, sabe?

Lá na escola tem um parceiro que tem até avô branco italiano, mas uns dias atrás levou três baculejos da polícia num mesmo final de semana.

Pra você ver, nem respeitaram a ascendência do brother. Sendo sincera, eu dou risada, não da situação em si, mas é que agora, com o surgimento das cotas raciais, uma série de afro-oportunistas passou a se declarar negros em virtude de terem uma avó negra ou um avô negro, mas isso é diferente no Brasil. Aqui o que conta é a leitura estética social, ou melhor, a leitura do fenótipo da pessoa, né?

Se pensar bem, o pessoal não respeita nem grana, imagina ascendência. E só você olhar para as situações vividas por você e sua mãe.

Um absurdo, cara, vez ou outra ela ser barrada na entrada dos eventos de juristas em que ela palestra. A gente sabe que isso não acontece com pessoas brancas.

É por isso que gosto do conceito do quilombismo, outra coisa que aprendi lá no coletivo.

Fiquei com raiva só de pensar que a gente aprende que quilombo é um lugar de negro fugitivo e covarde, que, ao se esconder, preferiu abandonar os outros no sofrimento. Aprendemos que quilombo é algo do tempo passado, mas isso só funciona dentro da lógica ocidental branca.

Quilombo é uma organização existencial.

Informações sobre o texto:

A obra *Querido estudante negro*, escrita por Barbara Carine Soares Pinheiro e publicada em 2021, é um livro que combina reflexões, cartas e narrativas voltadas à valorização da identidade negra e ao enfrentamento do racismo estrutural no ambiente escolar e acadêmico. A autora, que é professora, pesquisadora e ativista antirracista, dirige-se diretamente a estudantes negros e negras, buscando acolhê-los e encorajá-los diante de dificuldades impostas por uma sociedade marcada pela desigualdade racial.

O livro se destaca por sua linguagem acessível, afetiva e pedagógica, que articula experiência pessoal, crítica social e fundamentos teóricos do pensamento negro. Barbara Carine propõe uma escrita que é, ao mesmo tempo, política e amorosa, transformando o texto em um espaço de escuta, reconhecimento e fortalecimento da autoestima. A autora também reflete sobre o papel da escola e da universidade como lugares que ainda reproduzem exclusões, mas que podem se tornar espaços de resistência e transformação.

Mais do que uma obra de denúncia, *Querido estudante negro* é um gesto de esperança e afirmação. Ao dialogar com o leitor de maneira próxima e sensível, Barbara Carine reafirma a importância da presença negra na educação e na produção do conhecimento, defendendo o direito de ser, existir e aprender em plenitude.

Fonte: SANTOS, Luana Tolentino. **Querido estudante negro**, de Barbara Carine: uma carta de amor e resistência. Geledés — Instituto da Mulher Negra, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br>.

FICHA DE PESQUISA DE FONTE HISTÓRICA

Identificação da Fonte

- Tipo de fonte: () escrita () iconográfica () oral () material () digital
- Título / descrição: _____
- Local de origem: _____
- Data: _____
- Autor / produtor: _____
- Instituição ou acervo: _____

Crítica Externa

- 1) Quem produziu a fonte?
- 2) Quando ela foi produzida?
- 3) O documento é original ou uma cópia?
- 4) Há sinais de falsificação ou alteração?
- 5) O material e a linguagem usados são compatíveis com a época?

Crítica Interna

- 1) O que o autor quis transmitir?
- 2) Qual era a posição social, política ou religiosa do autor?
- 3) Que interesses ele poderia ter ao produzir a fonte?
- 4) Há exageros, omissões ou distorções?
- 5) Que valores da época aparecem no discurso?
- 6) A fonte fala mais sobre o fato ou sobre a visão do autor?
- 7) Como diferentes pessoas da época poderiam interpretá-la?
- 8) O que revela sobre as relações de poder?
- 9) Comparando com outras fontes, há semelhanças ou contradições?

Síntese Interpretativa

- 1) O que esta fonte revela sobre as experiências de pessoas escravizadas ou sobre o sistema escravista em geral?
- 2) Quais vozes estão presentes e quais foram silenciadas nesse documento?

- 3) Como o texto, a imagem ou o objeto retrata as relações de poder entre pessoas livres e escravizadas?
- 4) Há expressões de resistência, de agência ou de sobrevivência cultural das populações negras?
- 5) De que maneira a linguagem empregada expressa preconceitos, estereótipos ou tentativas de justificar o racismo?
- 6) Que memórias da escravidão e do racismo esse documento ajuda a preservar ou a apagar?
- 7) Como essa fonte pode contribuir para compreender as permanências do racismo estrutural no presente?

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**MAPEANDO COMPORTAMENTOS E
VOCABULÁRIOS RACISTAS.**

Uma atitude historiadora no Ensino de História

MARIA LUCIENE PEREIRA
DE BRITO TOMASONI



PROF**HISTÓRIA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA



APRESENTAÇÃO

Esta proposta didática tem como objetivo desenvolver uma reflexão crítica sobre o comportamento racista e o racismo linguístico e estrutural, utilizando o estudo da história como ferramenta de análise e transformação social. Os estudantes serão orientados a identificar esses comportamentos e expressões racistas presentes no cotidiano e analisar seus impactos e propor estratégias para sua desconstrução. As atividades incluirão a análise de fontes históricas, debates, produção textual e seminários, contribuindo para um aprendizado significativo e contextualizado.

A compreensão da história desempenha um papel importante na problematização e superação de práticas racistas, além de evidenciar como a linguagem influencia e sustenta estruturas de poder. Essa abordagem está alinhada aos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), reafirmando o compromisso com um ensino antirracista.



Público-Alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta, entretanto, também pode ser usada para outros anos e seguimentos

Duração: A sequência será desenvolvida em 5 etapas, com 2 aulas de 45 minutos cada

Objetivos:

- Desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre o racismo estrutural e comportamento racista.
- Introduzir conceitos e metodologias da pesquisa histórica aplicada à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).
- Identificar e analisar expressões racistas no cotidiano, traçando sua origem e impacto.
- Capacitar os alunos a produzir conhecimento sobre o racismo por meio de verbetes, produção de textos e seminários.
- Incentivar a participação ativa dos estudantes na construção de uma sociedade mais justa.

Metodologia:

A proposta vale-se de diferentes metodologias ativas como rodas de conversa, exposição dialógica, pesquisa, elaboração de murais, entre outras que colocam o estudante no centro do processo.

Organização:

Cada etapa, no geral, está organizada em introdução, desenvolvimento e uma atividade prática. Há ainda a possibilidade de realizar as atividades de forma interdisciplinar

Habilidades BNCC

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Quanto às **competências gerais** as atividades propostas, cada uma a sua maneira, buscam dar conta de várias delas, observe o infográfico a seguir. Cabe dizer que o infografico foi produzido pela IA NotbookLM usando como fonte os dado dos sites Educa Mais Brasil e Observatório Movimento Pela Base.

Guia Rápido: As 10 Competências Gerais da BNCC

As Competências Gerais da BNCC representam um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para que os alunos possam exercer a cidadania e responder aos desafios do século 21. Este guia detalha o "O que" e o "Para que" de cada uma delas.



Conhecimento

O que: Valorizar conhecimentos sobre o mundo físico, social e digital.

Para que: Entender a realidade e colaborar com a sociedade.

1



Repertório Cultural

O que: Valorizar manifestações artísticas e culturais.

Para que: Fruir e participar de diversas práticas artístico-culturais.

2

Pensamento Científico, Crítico e Criativo

O que: Exercitar a curiosidade intelectual.

Para que: Investigar causas, testar hipóteses e criar soluções.



3



Cultura Digital

O que: Criar e utilizar tecnologias de forma crítica e ética.

Para que: Resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.

4

Comunicação

O que: Utilizar diferentes linguagens.

Para que: Compartilhar informações e sentimentos, visando o entendimento mútuo.



5

Trabalho e Projeto de Vida

O que: Apropriar-se de conhecimentos e experiências.

Para que: Fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao projeto de vida.



6



Argumentação

O que: Argumentar com base em fatos e informações confiáveis.

Para que: Defender ideias e decisões comuns com base na ética.

7

Autoconhecimento e Autocuidado

O que: Conhecer-se e apreciar-se na diversidade humana.

Para que: Cuidar da saúde física e emocional, lidando com as próprias emoções.



8



Empatia e Cooperação

O que: Exercitar o diálogo e a resolução de conflitos.

Para que: Promover o respeito ao outro, à diversidade e aos direitos humanos.

9

Responsabilidade e Cidadania

O que: Agir pessoal e coletivamente com autonomia e resiliência.

Para que: Tomar decisões baseadas em princípios éticos e sustentáveis.



10

ESTRUTURA

A sequência didática foi planejada de forma contínua ao longo do ano, organizada em cinco etapas, com encontros flexíveis, a serem adaptados à realidade de cada contexto escolar.

06

EXISTE RACISMO NO BRASIL?

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Sensibilizar os estudantes para a temática e introduzir conceitos básicos de pesquisa histórica.

13

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PRIMEIROS CONCEITOS

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Introduzir o conceitos básicos da pesquisa histórica

20

ATIVIDADE EXTRA: O CORPO NEGRO E A AUTOIDENTIFICAÇÃO

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Facilitar o processo de tomada de consciência de sua identidade a partir da arte.

27

VESTÍGIOS DO RACISMO NO BRASIL

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Sensibilizar o estudante de modo a identificar expressões racistas.

32

VERBETES ANTIRRACISTAS

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Produzir verbetes antirracistas com base em pesquisa histórica, valorizando trajetórias da população negra e promovendo o enfrentamento ao racismo.

38

ATTITUDE HISTORIADORA E AS MARCAS DA ESCRAVIDÃO

Carga horária: 2 aulas (45 minutos cada)

Objetivo: Analisar, por meio de fontes históricas, o racismo no Brasil e seus impactos sociais.

Caro (a) Professor (a),

Para iniciarmos essa atividade gostaria de tecer algumas considerações sobre a temática abordada nessa sequência didática.

Ao abordar o racismo como objeto de análise em sala de aula, nós professores inserimos nossa prática no campo do ensino de temas sensíveis, que exige planejamento, mediação cuidadosa e compromisso ético. Conforme discutido por Alberti (2014), trabalhar com questões controversas não tem como finalidade provocar ou constranger os estudantes, mas favorecer a reflexão crítica e o desenvolvimento de posicionamentos conscientes. Assim, ao desenvolver essa proposta de sequência didática é fundamental que o docente organize as atividades de modo a promover o diálogo, o respeito e a compreensão das relações entre linguagem, identidade e desigualdades sociais.

No primeiro momento, recomendamos que o professor estabeleça, juntamente com a turma, combinados de convivência que orientem as discussões, reforçando a importância da escuta, do respeito às diferenças e da não ridicularização dos colegas. Esse cuidado é essencial para criar um ambiente seguro e acolhedor, no qual os estudantes se sintam confortáveis para participar e compartilhar experiências, sobretudo quando o tema envolve vivências de discriminação. Durante as discussões, é importante que o docente atue como mediador, intervindo de forma pedagógica sempre que surgirem comentários preconceituosos ou interpretações equivocadas. Nessas situações, o professor deve transformar o conflito em oportunidade de aprendizagem, explicando por que determinadas falas podem ser discriminatórias e incentivando os alunos a refletirem sobre suas próprias atitudes e concepções. Dessa forma, o trabalho contribui para a consolidação de uma prática pedagógica alinhada à educação antirracista, promovendo o respeito à diversidade cultural presentes na sociedade.

PARA O (A)
PROFESSOR(A)

Apresentação da proposta:

Inicie contextualizando a sequência didática, explicando aos estudantes os objetivos da aula-oficina.

Introdução do tema:

Apresente o tema do racismo no Brasil de forma dialogada, estimulando que os estudantes compartilhem percepções iniciais sobre o tema.

Sensibilização com recurso audiovisual:

Exiba o trecho selecionado da novela Garota do Momento, orientando os estudantes a observar a situação de constrangimento vivida pela personagem e sua reação diante da acusação racista.

INTRODUÇÃO

Observe atentamente a contextualização apresentada pelo(a) professor(a) sobre a sequência didática e o objetivo da aula.

Reflita sobre o que você entende por racismo e de que forma ele se manifesta no cotidiano. Esteja preparado(a) para compartilhar suas ideias.

Assista à cena da novela Garota do Momento, observe:

1. A situação vivida pela personagem;
2. A reação dela diante da acusação;
3. A menção à existência de uma lei de combate ao racismo.

Vídeo 1: Cena da novela Garota do Momento: Beatriz mostra a sua bolsa e prova que não roubou nada.

Veja em:

<https://globoplay.globo.com/v/13090862>

Beatriz mostra sua bolsa e prova que não roubou nada
Garota do Momento



DESENVOLVIMENTO

Na cena da novela, a personagem menciona a existência de uma lei contra o racismo. Ela está se referindo à Lei Afonso Arinos, criada em 1951. Essa foi a primeira lei no Brasil a tratar do racismo, tornando a discriminação racial um crime e prevendo punições para atitudes desrespeitosas relacionadas à cor ou à raça das pessoas.

A lei foi proposta pelo deputado Afonso Arinos em um período em que os movimentos negros estavam mais organizados e também influenciados por lutas por direitos civis em outros países, como os Estados Unidos. Apesar de ter sido um avanço importante, essa lei teve pouca aplicação na prática e, com o tempo, precisou ser complementada por outras leis mais completas.

A luta da população negra, no campo jurídico é antiga. Luiz Gama é considerado o primeiro advogado negro do Brasil. Assita à reportagem abaixo e conheça um pouco mais da sua atuação em favor da liberdade. Após o vídeo vamos observar a tabela com as leis antirracistas.

Vídeo 2: Reportagem da BBC New Brasil sobre Luís Gama.

Veja em: <https://www.youtube.com/watch?v=7koVmirZ3bA>



PARA O (A)

PROFESSOR(A)

Mediação:

Após o vídeo, explique brevemente o contexto da Lei Afonso Arinos (1951), ressaltando seu caráter pioneiro, suas limitações e sua importância histórica na luta antirracista.

Análise comparativa:

Apresente a tabela com o histórico das leis antirracistas, incentivando a leitura coletiva e a reflexão sobre avanços, permanências e desafios no enfrentamento ao racismo no Brasil.

Encaminhamento ao debate:

Estimule perguntas e comentários, conduzindo a discussão para a compreensão do racismo como um problema histórico e estrutural, que exige conhecimento, posicionamento crítico e ação coletiva.

Lei / Norma	Ano	Autor(a) / Proponente	Contribuição principal	Contexto histórico
Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390)	1951	Senador Afonso Arinos (UDN-MG)	Tipifica a discriminação racial como contravenção penal.	Pressão internacional após a Segunda Guerra Mundial
Constituição Federal (Art. 5º, XLII)	1988	Assembleia Constituinte	Define o racismo como crime inafiançável e imprescritível.	Retorno à democracia e consolidação de direitos humanos.
Lei Caó (Lei nº 7.716)	1989	Deputado Carlos Alberto Caó	Criminaliza condutas de discriminação racial em espaços públicos e privados.	Avanço legislativo impulsionado por militância negra e nova CF/88.
Lei nº 9.459	1997	Congresso Nacional	Altera a Lei Caó para incluir injúria racial com base em raça, etnia, religião e origem nacional.	Pressões sociais por penalização mais clara de ofensas raciais.
Lei nº 10.639	2003	MEC / Movimento Negro	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica.	Marco inicial da EREER na política educacional.
Lei nº 11.645	2008	Governo Federal / MEC	Estende a obrigatoriedade da Lei 10.639 para incluir História e Cultura Indígena.	Ampliação da valorização da diversidade étnica e histórica no currículo.
Lei nº 14.532	2023	Senado Federal / STF	Equipara o crime de injúria racial ao de racismo, aumentando a punição e eliminando possibilidade de fiança.	Pressão popular e decisões do STF consolidam entendimento jurídico antirracista.
Lei Estadual nº 12.479 (MT)	2024	Assembleia Legislativa do Mato Grosso	Exige que estabelecimentos adotem medidas antirracistas, com punições em caso de descumprimento.	Ação estadual concreta de enfrentamento ao racismo institucional e cotidiano.

PARA O (A)
PROFESSOR(A)

Organização:

prepare os materiais de consulta que serão disponibilizados aos estudantes. Explique o objetivo da atividade, destacando que o mural busca compreender a evolução das leis de combate ao racismo no Brasil e divulgar políticas públicas voltadas à igualdade racial.

Divida a turma em grupos de 3 a 4 estudantes e distribua (ou sorteie) uma lei diferente para cada grupo, garantindo que o conjunto contemple períodos distintos da história brasileira. Oriente os estudantes quanto aos elementos obrigatórios do card e ao limite de texto, reforçando a importância da clareza e da linguagem adequada.

ATIVIDADE – MURAL DAS LEIS ANTIRRACISTAS NO BRASIL

Crie um mural visual e interativo que represente a evolução das leis de combate em relação ao debate sobre a discriminação racial no Brasil.

Organização da turma

A turma será dividida em grupos de 3 a 4 estudantes. Cada grupo ficará responsável pela produção de um card sobre uma lei antirracista específica. Ao final, todos os cards formarão um painel coletivo.

Materiais

Para a produção manual, serão utilizados papel kraft, cartolina, papel cartão ou papel pardo (base da linha do tempo), papel colorido, canetas coloridas, marcadores ou hidrocores, régua, tesoura, cola e fitas adesivas coloridas.

Procedimentos

Cada grupo deverá pesquisar a lei sorteada ou indicada e produzir um card contendo, obrigatoriamente: Nome da lei, Ano de criação, Breve resumo (até cinco linhas) e Imagem, símbolo ou desenho ilustrativo. Será construído coletivamente um mural com as leis. Siga as orientações a seguir.

PARA O (A) PROFESSOR(A)

Estimule o trabalho colaborativo e o cuidado com a apresentação visual.

Defina, junto à turma, o local de montagem da linha do tempo e oriente a organização cronológica dos cards. Durante a socialização, incentive que cada grupo apresente a lei de forma objetiva, destacando sua importância, seus avanços e seus limites no enfrentamento ao racismo.

Finalize a atividade promovendo uma reflexão coletiva sobre como as leis antirracistas se relacionam com o cotidiano dos estudantes e com os desafios atuais da luta por igualdade racial.

Interdisciplinaridade:

A atividade poderá ser desenvolvida com a participação da equipe de Educação Artística.

ATIVIDADE – MURAL DAS LEIS ANTIRRACISTAS NO BRASIL

Montagem do mural

Definiram com a turma o local de exposição. Organizem os cards em ordem cronológica, do mais antigo ao mais recente, formando a linha do tempo.

Verifiquem se todos os cards estão bem posicionados e se as informações podem ser facilmente lidas.

Veja a seguir um modelo de mural:



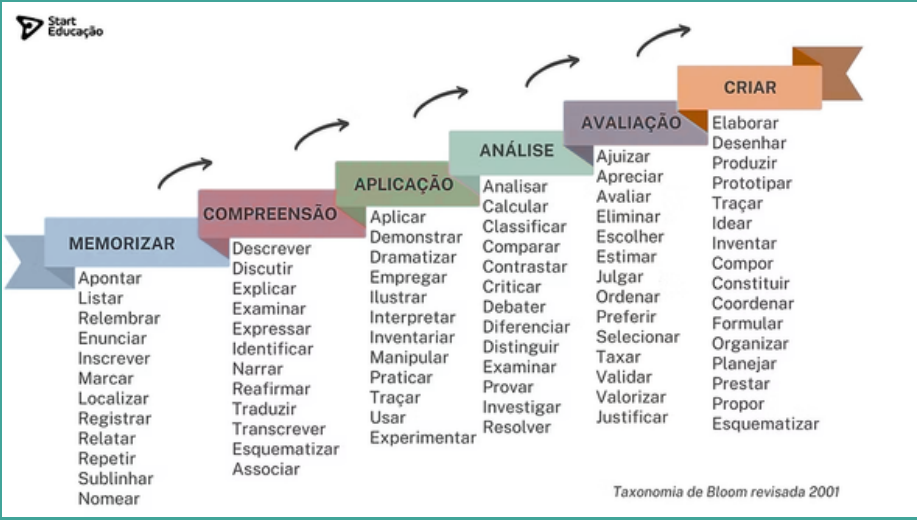
Refletindo

Após a montagem do mural, reflitam em grupo e registrem de forma escrita:

- O que as leis revelam sobre a luta contra o racismo no Brasil ao longo do tempo?
- Quais avanços e limites ainda podem ser percebidos?
- De que forma essas leis se relacionam com situações do cotidiano e da escola?

PARA O(A) PROFESSOR(A)

A atividade tem por objetivo desenvolver algumas habilidades de acordo com a Taxonomia de Bloom (veja imagem a seguir), especialmente: memorizar, esquematizar, ilustrar e criar, veja o quadro a seguir:



A construção da linha do tempo mobiliza os níveis iniciais da Taxonomia de Bloom, como lembrar e compreender, ao levar os estudantes a identificar datas, leis e conceitos relacionados ao combate ao racismo no Brasil, bem como a explicar o contexto e os objetivos dessas legislações. Ao pesquisar e produzir os cards, os alunos também aplicam conhecimentos históricos na elaboração de materiais informativos.

Na organização cronológica e na socialização da atividade, os estudantes avançam para níveis mais complexos, como analisar, ao comparar mudanças e permanências ao longo do tempo, avaliar, ao refletir sobre os avanços e limites das leis antirracistas, e criar, ao construir coletivamente um mural visual que atribui sentido histórico e social ao conteúdo estudado.

Para saber mais: PEREIRA, Glaucimeire de Carvalho; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Manual didático: (re)construindo as práticas avaliativas com a Taxonomia Revisada de Bloom. Lorena: Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, 2024.

PARA O (A)
PROFESSOR(A)

Apresentação da proposta:

Explique aos estudantes que, nesta etapa, o objetivo é compreender como o trabalho do historiador.

Introdução do tema:

Inicie a aula retomando brevemente a discussão realizada anteriormente sobre a existência do racismo no Brasil, destacando que, além de aparecer em situações do cotidiano e na legislação, o racismo também pode ser identificado por meio de diferentes registros produzidos ao longo do tempo. Destaque a imagem abaixo como um exemplo de fonte histórica.

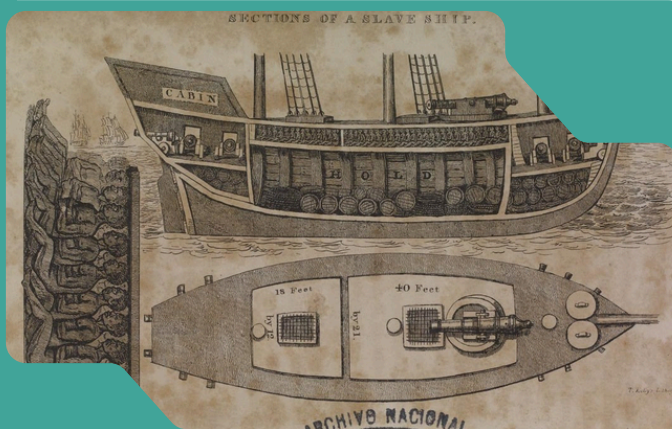
Apresente o texto

“Aprendendo mais sobre” como um material de leitura importante para aquisição de conceitos.

INTRODUÇÃO

Na etapa anterior, nos questionamos sobre a existência do racismo no Brasil. Para isso, analisamos diferentes materiais, entre eles uma cena de novela — uma obra de ficção inspirada no cotidiano dos brasileiros — e uma série de leis relacionadas à temática racial. Essas fontes nos ajudaram a perceber que o racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas também está presente em práticas sociais, representações e estruturas legais construídas historicamente.

A partir dessa reflexão, avançamos agora para compreender como o trabalho do historiador pode nos ajudar a desenvolver uma atitude antirracista. Para tanto, é preciso lembrar que a escrita da história ocorre através da leitura e análise das fontes. Veja a seguir o que são fontes históricas



Aprendendo mais sobre...

Fontes históricas:

Fontes históricas são todos os vestígios ou evidências sobre o passado humano. São os materiais e registros deixados pelas gerações anteriores que permitem aos historiadores investigar, interpretar e reconstruir os acontecimentos, modos de vida, crenças e relações sociais de diferentes épocas.

Essas fontes podem assumir diferentes formas: desde documentos escritos, como leis, cartas e jornais, até objetos, imagens, relatos orais e até produções digitais. Cada uma delas carrega informações importantes sobre o contexto social, político, econômico e cultural em que foi produzida.

A importância das fontes históricas está justamente no fato de que, sem elas, seria impossível conhecer com precisão o passado. Por meio da análise das fontes, os historiadores conseguem compreender como viviam as pessoas em diferentes períodos, como se organizavam politicamente, como produziam cultura e como enfrentavam os desafios do seu tempo.

Além disso, as fontes permitem que novas interpretações sejam feitas sobre o passado, dando visibilidade a grupos que muitas vezes foram silenciados nas narrativas oficiais, como mulheres, indígenas, populações africanas e afrodescendentes, trabalhadores e outros sujeitos históricos.

Fonte: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História na sala de aula: os conteúdos e sua forma. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Adaptado)

PARA O (A) PROFESSOR(A)

Mediação:

Após a leitura coletiva ou individual do texto, oriente os estudantes a responderem às questões propostas, incentivando respostas completas e fundamentadas no texto.

Análise:

Durante a socialização das respostas, estimule a participação oral.

Destaca:

1)diversidade de tipos de fontes históricas; 2) a importância da análise crítica das fontes; 3)O papel das fontes na ampliação das narrativas históricas, especialmente no que diz respeito às populações negras. 4)Aproveite esse momento para reforçar que fontes históricas não se limitam a documentos antigos e escritos.

DESENVOLVIMENTO

Após a leitura do texto: “Aprendendo mais sobre...”, responda:

- De acordo com o texto, o que são fontes históricas?
- Quais exemplos de fontes históricas foram citados? Alguma que te surpreendeu?
- Por que o texto diz que as fontes são importantes para dar visibilidade a grupos que foram silenciados?

Assim, é importante **lembrar que:**

- Fontes históricas são todos os vestígios ou registros deixados pelos seres humanos no passado e no presente, que ajudam a conhecer e compreender a História.
- Há vários tipos de fontes como documentos escritos, como leis, cartas e jornais, além de objetos, imagens, relatos orais e produções digitais.
- As fontes históricas permitem conhecer as experiências e histórias de grupos que não apareceram nas narrativas oficiais, como a população negra, mulheres, indígenas e trabalhadores, permitindo novas interpretações do passado.

Agora que vocês já sabem o que é uma fonte histórica, vamos analisar um vídeo de uma plataforma da internet

PARA O (A) PROFESSOR(A)

Mediação:

Inicie essa etapa apresentando brevemente Gabi das Pretas (Gabriela Oliveira) como comunicadora e produtora de conteúdo que utiliza as redes sociais para refletir sobre racismo, identidade e estética negra, destacando que o vídeo é um relato pessoal

Durante a exibição, oriente os estudantes a observarem: 1) as falas da autora; 2) as experiências relatadas; 3) as relações entre corpo, identidade e racismo; 4) os sentimentos e reflexões provocados pelo vídeo.

Caso necessário, faça pausas estratégicas para garantir a compreensão do conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

O vídeo 3, “Tour pelo meu rosto – Papo de Pretas” é uma narrativa pessoal e reflexiva, na qual a autora compartilha experiências vividas a partir de seu corpo e de sua identidade. Por meio de seu relato, é possível perceber como o racismo atua diretamente sobre o corpo negro, influenciando olhares, julgamentos e vivências individuais.

Ao assistir ao vídeo, observe com atenção as situações apresentadas e reflita sobre como esse tipo de relato pode ser considerado uma fonte histórica. Assim, Note quem narra a experiência, em que contexto o relato foi produzido, quais acontecimentos são destacados e quais interpretações aparecem na fala.

Vídeo 3: “Tour pelo meu rosto” Canal Papo DePretas

Veja em:

<https://www.youtube.com/watch?v=CEOvCHPvvis>



PARA O (A) PROFESSOR(A)

Organização:

Organize a turma em círculo; combine regras básicas, como respeitar a fala do colega, não interromper e evitar comentários ofensivos, criando um ambiente seguro de diálogo. Explique que a roda de conversa tem como objetivo refletir sobre o vídeo e relacioná-lo ao conceito de fonte histórica, não havendo respostas certas ou erradas.

Análise:

Ao dar início a roda de conversa ressalte aos estudantes que o objetivo não é julgar a experiência narrada, mas compreendê-la como um testemunho que ajuda a analisar como o racismo atua sobre os corpos negros. Incentive a participação voluntária e faça a mediação sempre que necessário.

ATIVIDADE – RODA DE CONVERSA

Organização da turma:

Dirijam-se para o espaço indicado pelo(a) professor(a) e sentem-se em círculo, de forma que todos consigam se ver e se ouvir.

Procedimentos:

1) Atenção às regras de convivência

Respeitem a fala dos colegas, não interrompam, escutem com atenção e evitem comentários ofensivos ou desrespeitosos.

2) Participação na conversa

Compartilhem suas opiniões e reflexões sobre o vídeo, falando apenas quando se sentirem à vontade. Não há respostas certas ou erradas.

3) Escuta ativa

Prestem atenção nas falas dos colegas e do(a) professor(a), refletindo sobre diferentes pontos de vista.

4) Relação com o conteúdo

Durante a conversa, pensem em como o vídeo pode ser considerado uma fonte histórica e no que ele ensina sobre o racismo na sociedade.



PARA O(A) PROFESSOR(A)

Organização:

Organize a turma em círculo; combine regras básicas, como respeitar a fala do colega, não interromper e evitar comentários ofensivos, criando um ambiente seguro de diálogo. Explique que a roda de conversa tem como objetivo refletir sobre o vídeo e relacioná-lo ao conceito de fonte histórica, não havendo respostas certas ou erradas.

Análise:

Ao dar início a roda de conversa ressalte aos estudantes que o objetivo não é julgar a experiência narrada, mas compreendê-la como um testemunho que ajuda a analisar como o racismo atua sobre os corpos negros. Incentive a participação voluntária e faça a mediação sempre que necessário.

ATIVIDADE – REGISTRO ESCRITO

Organização da turma:

Dirijam-se para o espaço indicado pelo(a) professor(a) e sentem-se em círculo, de forma que todos consigam se ver e se ouvir.

Procedimentos:

Após a conversa, vamos fixar o aprendizado através da elaboração de um texto com apenas dois parágrafos com:

1) O vídeo pode ser considerado uma fonte histórica?

Escreva um parágrafo explicando por que o vídeo "tour pelo meu rosto, papo de pretas" pode ser considerado uma fonte histórica, utilizando as ideias do texto Aprendendo mais sobre.. Fontes Históricas.

A produção deverá citar exemplos específicos do vídeo para sustentar a resposta.

2) Qual é o significado do vídeo "tour pelo meu rosto" para você?

Para responder a essa pergunta, reflita sobre o que o vídeo "Tour pelo meu rosto" te fez pensar ou sentir. Considere as experiências narradas, as mensagens sobre racismo e identidade e como elas se relacionam com a realidade em que vivemos. Você pode falar sobre o que aprendeu com o vídeo, o que mais chamou sua atenção.

Introdução:

Essa atividade estimula a reflexão sobre identidade, pertencimento e referências culturais por meio da colagem como expressão visual. Busca desenvolver autonomia criativa, valorização das diferenças e respeito às diversas formas de expressão. A socialização das produções incentiva a escuta, o diálogo e a compreensão das experiências individuais como fontes de memória e interpretação histórica e social.

"Black is beautiful"



Vídeo 4: Por que o cabelo é tão importante no movimento negro - CANAL BBC. Veja em:

<https://www.youtube.com/watch?v=CEOvcHPvvis>

Antes de começar a colagem, vamos ver o vídeo acima. Ele explora por que o cabelo tem importância histórica e cultural no movimento negro, mostrando como diferentes tipos de penteados e cuidados com o cabelo foram, ao longo do tempo, mais do que escolhas estéticas: eram e ainda são marcas de pertencimento, identidade, resistência e representações culturais.

Esse conteúdo pode inspirar o seu trabalho com colagem, porque assim como no vídeo discutimos como aspectos da aparência e cultura carregam significados profundos, na colagem artística você também faz escolhas que comunicam partes importantes de quem você é. Ao selecionar imagens, cores, palavras e materiais, você está expressando elementos que contam algo sobre sua história, sua identidade e o que você valoriza. Observe no vídeo como o cabelo pode representar identidade coletiva e individual ao longo da história.

A seguir leia o infográfico que apresenta ideias centrais sobre estética e racismo. Ele foi produzido a partir do texto de Nilma Lino Gomes, Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra, bell hook, Olhares negros: raça e representação e Cida Bento, Pacto de Branquitude.

A Estética Negra como Resistência Política

O racismo estrutural utiliza a estética branca como ferramenta de exclusão socioeconômica, filtrando acesso a espaços de prestígio. A afirmação da identidade negra atua como resistência política.

A Estética como Ferramenta de Exclusão

O Padrão de "Boa Aparência"

Associação institucional de traços europeus ao profissionalismo, filtro de exclusão



Barreira no Mercado de Trabalho



A Branquitude como Norma

A construção do europeu como "homem universal", tornando outras variações "exóticas" ou inferiores



O Controle através da Ideologia

O Mito da Democracia Racial



Ideologia que mascara a desigualdade e incentiva ao branqueamento

A Falácia da Meritocracia



Racismo Institucional



A Estética como Resistência e Cura

"Visibilidade não é Poder" – Alerta do movimento Black Power sobre a diferença entre representatividade visual e poder real

Personalismo Negro (Guerreiro Ramos)



Ato político de assumir a condição negra para subverter padrões e combater a "ideologia de brancura"

Cura da Subjetividade



Processo de romper com a internalização de estereótipos racistas para reconstruir a própria consciência

PARA O (A) PROFESSOR(A)

O corpo negro e a ideia de raça

A ideia de raça está intimamente ligada ao processo de colonização que teve lugar a partir das grandes navegações do século XV.

Naquele momento, com a "descoberta" de novos mundos, a ideia de uma classificação das populações com base em seus traços fenotípicos e do grau de desenvolvimento de uma sociedade, tomando como padrão a Europa, fez surgir uma gramática social que dividia as populações em diferentes raças. De um lado, os europeus, brancos, povo visto como mais desenvolvido e provido de maior intelecto, e de outro, os nativos americanos, asiáticos e africanos, que eram considerados como uma raça inferior.

Essa classificação racista, com base na diferenciação fenotípica, ou seja, nos marcadores corporais, esteve ancorada em discursos jurídicos, religiosos e científicos. Com base na teoria da evolução de Charles Darwin (1808-1882), por exemplo, o darwinismo social apregoava que as diferentes raças estariam em diferentes pontos do processo da evolução. Tais discursos, usados para legitimar o empreendimento colonial, estiveram em voga até o final do século XIX, quando a Antropologia começou a trabalhar com as ideias de alteridade e de cultura, afirmando que a humanidade se constituiria de uma única raça e que a diferenciação dos povos se dá pelas formas de construção e organizações de suas culturas (...)

Assim, o que hoje se entende por raça é, ao menos da perspectiva sentidos que as experiências pautadas na cor da pele e na origem social (nacional ou não) produzem em um determinado contexto (...)

Para saber mais: Sacramento, Jonatan; Torres, Jhonny; Ferreira, Letícia. O corpo é político: temas e projetos no ensino médio. São Paulo: Boreal Edições: 2023, p. 29-30.

Atividade interdisciplinar

Mas o que é colagem?

A colagem é uma técnica artística que utiliza recortes de imagens, palavras, cores e diferentes materiais para criar uma nova composição. Mais do que uma atividade manual, a colagem pode ser uma forma de autoidentificação, ou seja, uma maneira de expressar quem você é, como se reconhece e como se percebe no mundo.

Quando você faz uma colagem, cada escolha importa: o que recortar, o que deixar de fora, como organizar os elementos e

quais mensagens deseja transmitir. Esses recortes podem representar suas histórias, seus gostos, suas origens, suas referências culturais, seu território, suas vivências e até seus sentimentos. Por isso, a colagem não precisa seguir um padrão ou “ficar bonita” segundo regras tradicionais da arte — ela precisa fazer sentido para você.

A identidade não é algo fixo ou igual para todas as pessoas. Ela é construída ao longo da vida, a partir das relações sociais, da cultura, da família, da escola e da comunidade. A colagem permite mostrar essa identidade de forma visual, reunindo diferentes partes que, juntas, contam a sua história.

Vamos usar a colagem como uma oportunidade de refletir sobre quem somos, respeitar as diferenças e valorizar as diversas formas de ser e existir. Ao produzir sua colagem, pense nela como um autorretrato simbólico, no qual imagens e palavras falam por você.



PARA O (A) PROFESSOR(A)

COLAGEM VOLTA A ATRAIR ARTISTAS

Em dezembro de 1912, em uma de tantas experimentações em seu elétrico ateliê em Paris, Pablo Picasso decidiu acrescentar materiais não convencionais a suas obras. Pedacos de jornais, rótulos de garrafas, tiras de couro, embalagens de cigarro e até mesmo desenhos antigos seriam utilizados para acrescentar diferentes formas e texturas às telas. Foi dado aí um passo relevante no movimento cubista, do qual Picasso e Georges Braque são expoentes, e a colagem, brincadeira de criança, ganhou assim novo patamar.

Lida e relida ao longo dos tempos, a técnica agora é feita com o auxílio de ferramentas digitais, compartilhada nas redes sociais e voltou a mobilizar artistas e amadores. "O nascimento da colagem está ligado à transgressão. O artista se apropria de imagens para fazer o resgate de uma memória de maneira inusitada", reflete o colagista (esse é o termo) Mauricio Planel, que teve quatro de suas obras selecionadas entre os melhores trabalhos latino-americanos de ilustração em 2019.

A redescoberta da colagem - tanto por profissionais quanto por um grupo crescente de amadores - vem se pronunciando há algum tempo e teve novo impulso na pandemia, quando atividades manuais se mostraram uma boa forma de terapia.

A vantagem para quem quer se embrenhar no admirável universo da colagem é não precisar dispor de grandes habilidades, como saber pintar ou desenhar. Mas calma lá: engana-se quem pensa que não há teoria por trás do corte e cole. Há dois anos à frente do curso Colagem como Forma de Pensamento, oferecido pela Escola de Artes Visuais do Parque Lage, o professor Pedro Varela explica: "Refletimos muito sobre o impacto que a edição de imagens iniciada lá atrás por Picasso ex Braque teve na arte contemporânea", diz o artista, que agora está dando aulas a distância

Leia mais em: <https://vejario.abril.com.br/cidade/colagem-tecnica/>

PARA O (A)
PROFESSOR(A)

Organização:

Organize os estudantes em suas carteiras, em trabalho individual, garantindo espaço para o manuseio dos materiais. Disponibilize os materiais de uso coletivo em uma mesa central ou distribua previamente entre os alunos.

Mediação:

Explique o objetivo e os procedimentos. Circule pela sala, tire dúvidas e incentive a reflexão sobre identidade. Garanta respeito às diferentes expressões. No momento de socialização estimulando a escuta e o diálogo.



Atividade interdisciplinar

Organização:

- A atividade será realizada de forma individual.
- Cada estudante irá produzir sua própria colagem, refletindo sobre sua identidade, suas vivências, referências culturais, gostos e pertencimentos.
- Apesar de individual, o trabalho acontecerá em um ambiente de troca e respeito, onde diferentes formas de expressão serão valorizadas.

Materiais

- Revistas, jornais, folhetos ou impressões de imagens, cereais, linhas, barbantes, flores, material para reciclagem.
- Tesoura, Cola.
- Folha de papel A4 ou cartolina.
- Lápis e borracha.
- Canetinhas, lápis de cor ou outros materiais artísticos (opcional).

Procedimento:

- Reflita sobre os elementos que representam a própria identidade.
- selecione imagens, palavras, cores e símbolos que dialoguem com sua identidade.
- Os recortes deverão ser organizados e colados no papel, formando uma colagem autorrepresentativa.
- Produza uma frase que reflita suas escolhas e ideias.
- Socialize o resultado com a turma.



PARA O (A) PROFESSOR(A)

Mediação: durante a atividade, conduza uma discussão mediada, problematizando a origem histórica dessas expressões, os grupos que elas atingem e os impactos que podem causar. Evite expor individualmente quem citou determinada palavra e procure sempre relacionar o debate à ideia de que a língua reflete relações de poder.

Análise: para reforçar o debate apresente o vídeo

Encaminhamento ao debate:

Questione junto aos estudantes como o dar voz às experiências negras, o documentário provoca o público a reconhecer o racismo, questionar práticas cotidianas e pensar caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária.

DESENVOLVIMENTO

Agora, vamos assistir ao filme do prof. Gabriel Felipe “A coisa tá Preta”

Informações importantes:

Tema central: O documentário aborda o racismo no cotidiano brasileiro, mostrando como ele se manifesta de forma explícita e, principalmente, velada nas relações sociais.

Relatos e vivências: A obra é construída a partir de depoimentos de pessoas negras, que compartilham experiências de discriminação, silenciamento, resistência e afirmação identitária.

Linguagem e estereótipos: O filme evidencia como expressões, olhares e atitudes naturalizadas reforçam estigmas raciais e contribuem para a manutenção do racismo estrutural.

Vídeo 5: A coisa tá preta -

Veja em:

https://www.youtube.com/watch?v=_fNXmlqZO8



ATIVIDADE – REFLETINDO

PARA O (A)
PROFESSOR(A)

Organização:

Organize a turma em grupos e acompanhe as discussões, orientando os estudantes na contextualização histórica das expressões ligadas à escravidão, à desigualdade e à exclusão de pessoas negras. Auxilie também na pesquisa de exemplos atuais, reforçando o cuidado para não expor colegas ou reforçar preconceitos.

Análise:

Na culminância, promova a socialização dos quadros comparativos e conduza um debate coletivo, destacando as permanências do racismo na linguagem e a importância do uso consciente da língua no enfrentamento das desigualdades.

Vocês irão realizar uma atividade em grupo para refletir sobre como o racismo aparece na linguagem, tanto no passado quanto nos dias de hoje. Para começar, conversem no grupo sobre palavras e expressões racistas que surgiram em outros períodos da história e sobre o contexto em que elas foram criadas. Pensem em como essas formas de falar estavam ligadas à escravidão, à desigualdade e à exclusão de pessoas negras.

Organização da turma

A turma será dividida em grupos.

Cada grupo ficará responsável por discutir, pesquisar e organizar os exemplos propostos.

Materiais

Caderno ou folhas para registro; Canetas ou lápis; Acesso a livros, textos, materiais impressos ou recursos digitais; cartolina para organizar o quadro comparativo.

Procedimentos

Conversem no grupo sobre palavras e expressões racistas usadas no passado, refletindo sobre o contexto histórico em que surgiram.

Pesquise e colete exemplos atuais de discursos que utilizem termos ou expressões racistas, presentes em redes sociais, notícias, memes, comentários ou falas públicas.

Organizem as informações em um quadro comparativo, destacando as semelhanças e diferenças entre os discursos do passado e do presente.

PARA O (A) PROFESSOR(A)

Para aprofundar e amparar a atividade é possível consultar e disponibilizar para os estudantes as publicações recentes sobre racismo na linguagem, como o e-book do Tribunal Superior Eleitoral sobre expressões racistas e o Manual de Comunicação Antirracista (disponível na Defensoria Pública).



Acesse:<https://sinterpba.org.br/tag/racistas/>



Acesse:<https://defensoria-rj.def.br/uploads/arquivos/86d6bc7bcb64e33840c9b65c2e634f8.pdf>

PARA O (A)
PROFESSOR(A)

Apresentação da

proposta: após refletirem sobre as expressões racistas, os alunos serão convidados a produzir verbetes antirracistas

Introdução do tema:

Retome as discussões da etapa anterior. Use os vídeos sugeridos para essa etapa e realize uma sensibilização.

Interdisciplinaridade:

Desenvolva a escrita dos verbetes de forma interdisciplinar entre História e Língua Portuguesa, articulando contexto histórico e produção textual. Em parceria com o(a) professor(a) de Português, trabalhe o gênero verbete, orientando os estudantes a contextualizar historicamente as expressões e a organizar as informações com clareza, objetividade e adequação linguística.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do Brasil, a população negra teve papel fundamental na construção da sociedade, contribuindo para a cultura, a economia, a política e as formas de resistência ao racismo. No entanto, essas trajetórias foram, por muito tempo, silenciadas ou tratadas de forma estereotipada, o que ajudou a naturalizar expressões preconceituosas e práticas discriminatórias herdadas do período da escravidão e das desigualdades raciais.

Dando continuidade à atividade anterior, em que analisamos o racismo presente na linguagem e comparamos discursos do passado e do presente, este tópico aprofunda a reflexão ao valorizar as trajetórias da população negra como forma de enfrentamento ao racismo.

É importante compreender que o racismo não se limita a atitudes individuais, mas está presente nas estruturas da sociedade e nas práticas do cotidiano. Combater o racismo implica assumir uma postura ativa, questionando privilégios, escutando as vozes historicamente silenciadas e revendo comportamentos naturalizados, inclusive na linguagem. A seguir temos um infográfico sobre o racismo no Brasil. O material produzido pela IA NotebookLM através do artigo de Izabella Caixeta: Entenda a diferença entre racismo institucional e racismo estrutural publicado no Correio Braziliense e do livro de Silvio Luiz de Almeida, O que é racismo estrutural.

RACISMO ESTRUTURAL: A ENGRENAGEM DA DESIGUALDADE NO BRASIL

Uma análise da natureza sistêmica do racismo e seu impacto letal na realidade brasileira.

AS TRÊS CONCEPÇÕES DO RACISMO



O racismo é visto como uma "patologia" ou desvio ético de indivíduos ou grupos isolados. Foca em preconceitos e discriminação direta, propondo educação e punição jurídica como soluções.



O racismo é o resultado do funcionamento das instituições (empresas, Judiciário, Estado) que conferem vantagens ou privilégios indiretos com base na raça, independentemente de intenção individual.



A forma mais profunda: o racismo é a regra, não a exceção. As instituições são racistas porque a sociedade é racista. Ele integra a economia e a política de forma inescapável, moldando subjetividades e relações sociais.

O RETRATO DA DESIGUALDADE NO BRASIL

ABISMO NA RENDA MENSAL



HOMICÍDIO (CHANCE DE MORRER)
Jovens negros têm chances 3 vezes maiores de morrer por homicídio que brancos.

EXCLUSÃO NO TOPO DA PIRÂMIDE



56.1%
POPULAÇÃO TOTAL (PRETOS/PARDOS)



29.9%
CARGOS GERENCIAIS

Pretos e pardos ocupam apenas 29,9% dos cargos gerenciais no Brasil, apesar de representarem 56,1% de população total.

LETALIDADE POLICIAL E ENCARCERAMENTO



75.4%
VÍTIMAS DE LETALIDADE POLICIAL



64%
POPULAÇÃO CARCERÁRIA

INDICADORES DE DESIGUALDADE RACIAL (IBGE/IPEA)

Indicador	População Branca	População Preta/Parda
Taxa de Analfabetismo	3,9%	9,1%
Ocupação Informal	34,6%	47,3%
Representação na Câmara dos Deputados	75,6%	24,4%
Domicílios sem Esgotamento Sanitário	26,5%	42,8%

NECROPOLÍTICA: O PODER SOBRE A MORTE



O ESTADO COMO GESTOR DA MORTE

Conceito que descreve o uso do poder político e militar para ditar quem pode viver e quem deve morrer, transformando o "estado de exceção" em regra nas periferias e favelas.



A FABRICAÇÃO DO "INIMIGO"

O racismo estrutural permite que a sociedade normalize a violência extrema contra corpos negros, rotulando-os como "suspeitos padrão" através da mídia e de sistemas de segurança.



NECROEDUCAÇÃO E ABANDONO

Além do fuzil, a necropolítica atua pela "morte simbólica" no sistema educacional, pela negligência na saúde e pela pobreza endêmica que interrompe trajetórias de vida negras.

CAMINHOS PARA O ANTIRRACISMO



PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EFETIVAS

Instituições devem adotar políticas de ação afirmativa (cotas), remover obstáculos para ascensão de minorias e manter espaços permanentes de revisão de práticas institucionais.



“

A RESPONSABILIDADE ÉTICA E POLÍTICA

Como diz Silvio Almeida, entender o racismo como estrutural não é um alibi para o silêncio; pelo contrário, torna o indivíduo eticamente responsável por adotar posturas ativamente antirracistas.

”

PARA O (A)
PROFESSOR(A)

Sensibilização :

Para iniciar a aula, exiba os vídeos indicados e oriente os estudantes a assistirem de forma atenta, realizando anotações sobre as expressões utilizadas e os momentos que mais chamarem atenção. Explique previamente que os registros servirão de base para as discussões posteriores, ajudando a identificar como o racismo aparece no cotidiano e como pode ser questionado a partir da reflexão crítica.

DESENVOLVIMENTO

Para iniciar a essa aula, vamos assistir aos vídeos abaixo. É importante tomar notas das expressões e momentos mais impactantes.

Análise de vídeos:

1) Frases que você precisa tirar do seu cotidiano

Vídeo 6:

https://youtu.be/E_BjYPOE3ag?si=odYF-wb13Nwovri8

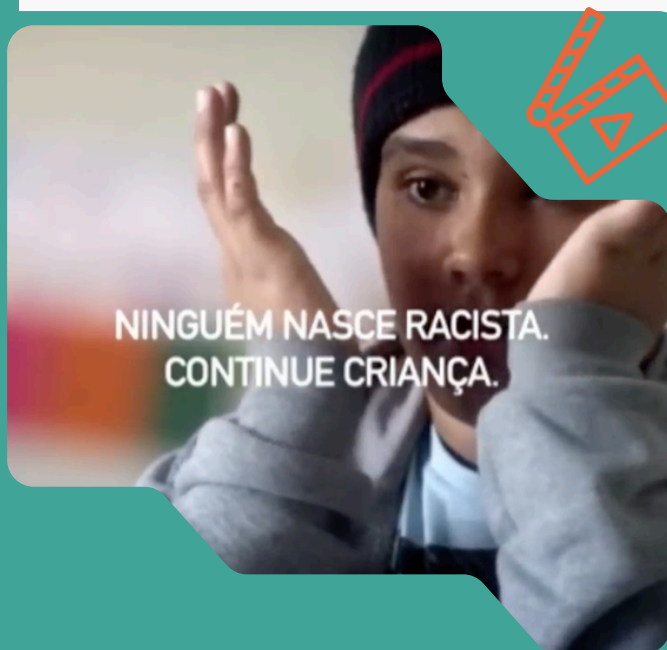
Vídeo 7:

<https://www.youtube.com/watch?v=G3HHf4ZXlak>

2) Exibição do vídeo: Uma Grande Lição Das Nossas Crianças Sobre o Racismo

Vídeo 8:

https://www.youtube.com/watch?v=kSxfom_eRYk



PARA O(A) PROFESSOR(A)

Organização:

Organize a turma em grupos e apresente o objetivo da atividade, destacando o uso crítico da linguagem no enfrentamento ao racismo.

Oriente a pesquisa das expressões racistas utilizando os chromebooks e os materiais de referência indicados.

Análise:

Acompanhe as discussões, garantindo um ambiente respeitoso e mediando possíveis dúvidas ou tensões.

Incentive a produção de verbetes ou cards explicativos claros e contextualizados historicamente.

Finalize com a socialização do glossário coletivo, reforçando a importância do uso consciente da linguagem no cotidiano.

ATIVIDADE – VERBETES ANTIRRACISTAS

Organização

- A atividade será realizada em grupos.
- Cada grupo ficará responsável por escolher e pesquisar expressões racistas consideradas comuns no cotidiano.
- Todos os integrantes devem participar da pesquisa, da discussão e da produção final.

Materiais

- Chromebooks disponíveis na escola.
- Caderno ou folhas para anotações.
- Canetas ou lápis.
- Glossário Antirracista e Cartilha de Letramento Racial (Defensoria Pública, 2023), disponíveis no link indicado pelo(a) professor(a).

Procedimentos

- Escolham, em grupo, expressões racistas comuns no dia a dia (por exemplo: “cabelo ruim”, “mercado negro”).
- Utilizando os chromebooks, pesquisem a origem e o contexto histórico dessas expressões, com base no Glossário Antirracista e na Cartilha de Letramento Racial.
- Produzam verbetes ou cards explicativos, com linguagem clara e objetiva, apresentando o significado, a origem e os impactos dessas expressões.

Culminância

- Reunião dos verbetes/cards em um glossário coletivo antirracista. Socialização com a turma/escola

Apresente aos alunos o que é um verbete

Verbetes

Substantivo Masculino

- 1. Cada um dos vocábulos que compõem um dicionário, enciclopédia ou glossário, seguido de sua definição ou explicação.
- 2. Texto explicativo que acompanha cada palavra em um dicionário ou enciclopédia.
- 3. Na lexicografia, unidade léxica que é objeto de descrição ou definição nos dicionários.
- 4. Em jornalismo, pequeno texto informativo sobr...

O professor poderá propor um modelo específico para o glossário. Abaixo segue uma proposta

Modelo para os verbetes/cards:

- a) Definição da expressão.
- b) Contexto histórico.
- c) Impacto social.
- d) Alternativas antirracistas.

"CABELO RUIM"



É comum se referirem ao cabelo afro como ruim devido sua textura crespa. Essa ideia só foi possível graças à cultura de que o cabelo liso seria o bom. Além de equivocado, o termo é extremamente racista e prejudica a autoafirmação da estética negra.

Substituir por:
CABELO CRESPO/CACHEADO

 **Gênero e Raça**

 **SENADO FEDERAL**



PARA O (A)
PROFESSOR(A)

Apresentação da proposta: pesquisar em diferentes tipos de fontes a recorrência do racismo, ao longo do tempo.

Introdução do tema: Retorne a etapa 1, no item “Para saber mais: fontes históricas” e relembre o conteúdo com os estudantes.

Sensibilização com recurso audiovisual:

A opção pelo vídeo “Uma breve história sobre o racismo no Brasil” é uma forma de realizar uma revisão da dimensão estrutural do racismo no Brasil. Também é possível retomar o quadro com as leis antirracistas. A seguir temos um texto que explica como o historiador produz o conhecimento histórico. Destaque que essa pode ser uma ação cotidiana diante das informações que recebemos no dia a dia.

INTRODUÇÃO

Agora vocês vão assistir ao vídeo “Uma breve história sobre o racismo no Brasil”, um material educativo produzido com o objetivo de explicar, de forma clara e acessível, como o racismo foi construído historicamente no nosso país. O vídeo apresenta uma síntese do processo que vai do período da colonização e da escravização da população negra até as desigualdades raciais que ainda existem na atualidade.

O principal objetivo do vídeo é mostrar que o racismo não surgiu por acaso nem se resume a atitudes individuais, mas está ligado à história do Brasil e às formas como a sociedade foi organizada ao longo do tempo. Ao abordar temas como a escravidão, a abolição e o pós-abolição, o vídeo ajuda a compreender por que o racismo continua presente nas relações sociais, na linguagem e nas oportunidades desiguais.

Uma breve história sobre o racismo no Brasil

Vídeo 9:

https://www.youtube.com/watch?v=Pd_qvulFMuY



DESENVOLVIMENTO

Para essa aula, vamos ler o texto abaixo e saber um pouco mais sobre o trabalho dos historiadores.



Para saber mais

Atitude Historiadora

Os historiadores trabalham com documentos, objetos e vários registros da ação humana, ou seja, diferentes tipos de fonte histórica. Contudo, eles não podem simplesmente acreditar no que estão vendo. É preciso investigar a motivação da produção daquela fonte, se os dados dela estão corretos ou não. Em caso negativo, porque isso aconteceu, seria por erro ou propositalmente? Assim, para produzir o conhecimento sobre o passado, os historiadores precisam fazer dois tipos principais de análise: a crítica externa e a crítica interna.

A crítica externa é a primeira verificação, aquela que olha para “fora” do documento. Os historiadores perguntam: Essa fonte é autêntica? Eles observam quem a produziu, em que época foi feita, se é um documento original ou uma cópia e se há sinais de falsificação. Por exemplo: se alguém apresenta uma carta dizendo que foi escrita por Dom Pedro I, os historiadores precisam analisar o papel, a tinta, a caligrafia e a data para ter certeza de que é mesmo daquela época. Caso, não seja, de D. Pedro I, ele se pergunta: Por que a pessoa fez isso? O que ela queria? Alguém acreditou?

Já a crítica interna é a análise do conteúdo do documento. Entre outras coisas, os historiadores costumam perguntar: O que o autor quis dizer? Qual era sua intenção? Nesse momento, é preciso estudar os significados das palavras usadas, não só hoje em dia, mas também no passado.

Cabe pensar sobre as opiniões do autor, os valores do tempo em que ele vivia e aquilo que foi deixado de fora. Afinal, todo documento tem um ponto de vista, e compreender isso é fundamental para não interpretar de forma ingênua. Portanto, para cada crítica podemos fazer algumas perguntas específicas, veja a seguir:

“

Crítica externa: Perguntas que buscam compreender a forma e a credibilidade do documento: autor, data, originalidade, sinais de falsificação, adequação da linguagem e do suporte.

Assim, ao ter contato com uma fonte é preciso perguntar:

- 1) Quem produziu a fonte?
- 2) Quando ela foi produzida?
- 3) O documento é original ou uma cópia?
- 4) Há sinais de falsificação ou alteração?
- 5) O material e a linguagem usados são compatíveis com a época?

”

“

Crítica interna: Perguntas que exploram a intencionalidade do autor, seu contexto social/político/religioso, possíveis interesses, omissões e valores de época, além da relação com o poder, a interpretação por diferentes grupos e a comparação com outras fontes. Portanto, as perguntas podem ser:

- 1) O que o autor quis transmitir com esse texto ou imagem?
- 2) Qual era a posição social, política ou religiosa do autor?
- 3) Que interesses ele poderia ter ao escrever?
- 4) Há exageros, omissões ou distorções no relato?
- 5) Que valores da época estão presentes no discurso?
- 6) O documento fala mais sobre o fato descrito ou sobre a forma como o autor via esse fato?
- 7) Como diferentes pessoas da época poderiam interpretar esse mesmo documento?
- 8) O que esse documento pode nos revelar sobre as relações de poder da época?
- 9) Se eu comparasse essa fonte com outra do mesmo período, encontraria pontos em comum ou contradições?

”

PARA O (A) PROFESSOR(A)

Esta atividade tem como finalidade desenvolver, nos estudantes, habilidades próprias do trabalho do(a) historiador(a), especialmente a análise crítica de fontes históricas. Ao aplicar os procedimentos de crítica externa e crítica interna

Organização:

Organize previamente os grupos de trabalho, considerando a diversidade de níveis de aprendizagem entre os estudantes.

Imprima ou disponibilize digitalmente: 1)os fragmentos de fontes históricas; 2)a ficha de coleta de dados; 3)orientações resumidas sobre crítica externa e crítica interna.

Separe os materiais necessários: dicionários, canetas, lápis e, se possível, computadores.

ATIVIDADE – ATITUDE HISTORIADORA

Nesta atividade, vocês irão atuar como historiadores e historiadoras em formação. O trabalho com fontes históricas exige atenção, cuidado e reflexão, pois os documentos não “falam sozinhos”: é preciso analisá-los, questioná-los e interpretá-los.

Ao longo desta sequência didática, vocês aprenderam que toda fonte histórica é produzida em um contexto específico, por alguém, com determinados interesses e objetivos. Agora é o momento de colocar esses conhecimentos em prática, analisando fragmentos de textos históricos por meio da crítica externa e da crítica interna, etapas fundamentais da investigação histórica.

Organização da turma:

A turma será organizada em grupos de trabalho.

Todos os grupos receberão as mesmas fontes, o que permitirá comparar interpretações e ampliar o debate histórico.

Materiais:

Fontes, dicionários, ficha de coleta de dados, caneta, lápis e computador



PARA O (A) PROFESSOR(A)

Mediação:

Inicie retomando brevemente com a turma: o que são fontes históricas; a diferença entre crítica externa e crítica interna; a importância de questionar a origem, a autoria e os interesses envolvidos na produção de um documento.

Explique que todos os grupos trabalharão com as mesmas fontes, pois o objetivo também é comparar interpretações e perceber que diferentes leituras podem surgir a partir de um mesmo documento.

Oriente os grupos a preencher a ficha passo a passo.

Circule entre os grupos, auxiliando na leitura de termos desconhecidos, incentivando perguntas investigativas e evitando oferecer respostas prontas.

ATIVIDADE – ATITUDE HISTORIADORA

Procedimentos

A leitura dos textos será realizada de forma mediada pela professora de História, com o apoio da professora de Língua Portuguesa, favorecendo a compreensão do vocabulário, da linguagem e do sentido dos documentos. Sempre que necessário, utilizem dicionários para esclarecer palavras e expressões desconhecidas.

Cada grupo receberá uma ficha de coleta de dados, que deverá ser preenchida com base nos questionamentos da crítica externa (quem produziu a fonte, quando, onde, com qual objetivo, para quem) e da crítica interna (o que o texto diz, como diz, quais ideias defende, quais silêncios apresenta).

A partir dessa análise, o grupo deverá elaborar um resumo estendido da fonte, articulando as informações do documento com os conhecimentos construídos ao longo da sequência didática.



ATIVIDADE – FICHA DE PESQUISA

Identificação da Fonte

- Tipo de fonte: () escrita () iconográfica () oral () material () digital
- Título / descrição: _____
- Local de origem: _____
- Data: _____
- Autor / produtor: _____
- Instituição ou acervo: _____

Crítica Externa –

- 1) Quem produziu a fonte?
- 2) Quando ela foi produzida?
- 3) O documento é original ou uma cópia?
- 4) Há sinais de falsificação ou alteração?
- 5) O material e a linguagem usados são compatíveis com a época?

Crítica Interna

- 1) O que o autor quis transmitir?
- 2) Qual era a posição social, política ou religiosa do autor?
- 3) Que interesses ele poderia ter ao produzir a fonte?
- 4) Há exageros, omissões ou distorções?
- 5) Que valores da época aparecem no discurso?
- 6) A fonte fala mais sobre o fato ou sobre a visão do autor?
- 7) Como diferentes pessoas da época poderiam interpretá-la?
- 8) O que revela sobre as relações de poder?
- 9) Comparando com outras fontes, há semelhanças ou contradições?

Síntese Interpretativa

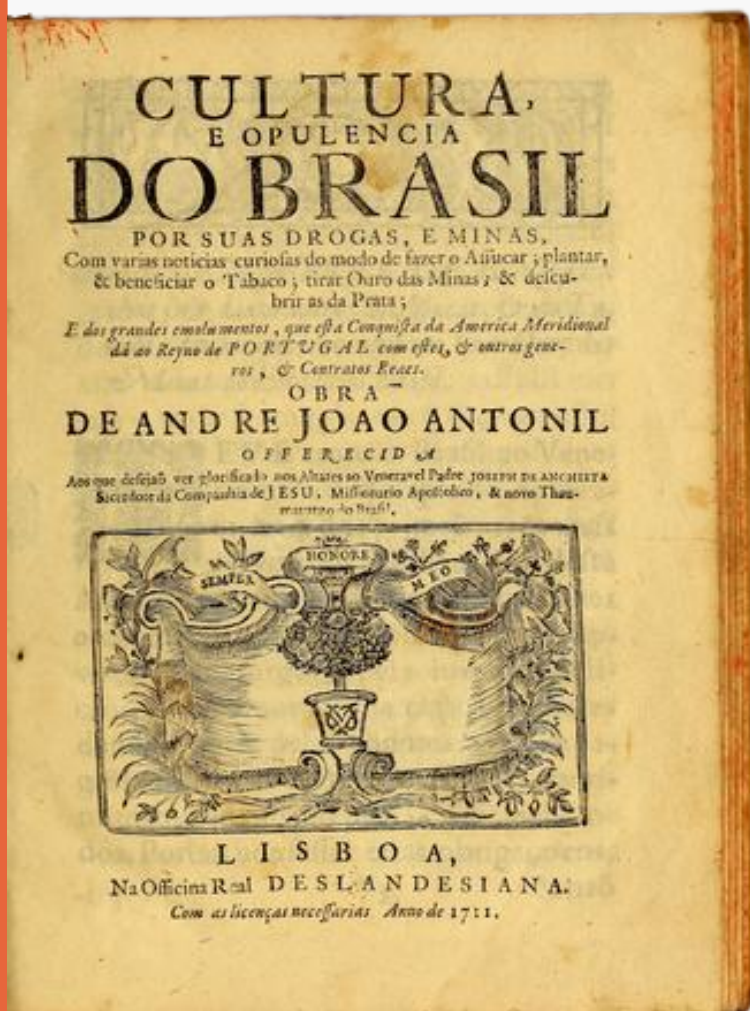
- 1) O que esta fonte revela sobre as experiências de pessoas escravizadas ou sobre o sistema escravista em geral?
- 2) Quais vozes estão presentes e quais foram silenciadas nesse documento?
- 3) Como o texto, a imagem ou o objeto retrata as relações de poder entre pessoas livres e escravizadas?
- 4) Há expressões de resistência, de agência ou de sobrevivência cultural das populações negras?
- 5) De que maneira a linguagem empregada expressa preconceitos, estereótipos ou tentativas de justificar o racismo?
- 6) Que memórias da escravidão e do racismo esse documento ajuda a preservar ou a apagar?
- 7) Como essa fonte pode contribuir para compreender as permanências do racismo estrutural no presente?

FRAGMENTO 2:

(...) e quando seu senhor lhos tira e os obriga a trabalhar como nos dias de serviço, se amofinam e lhe rogam mil pragas. Costumam alguns senhores dar aos escravos um dia em cada semana para plantarem para si, mandando algumas vezes com eles o feitor para que se não descuidem. E isto serve para que não padeçam fome, nem cerquem cada dia a casa de seu senhor pedindo-lhe a ração de farinha. Porém não lhes dar farinha nem dia para a plantarem, e querer que sirvam de sol a sol no partido, de dia e de noite com pouco descanso no engenho, como se admitirá no tribunal de Deus sem castigos, Se o negar a esmola a quem com grave necessidade a pede é negá-la a Cristo Senhor Nosso, como ele o diz no Evangelho®, que será negar o sustento e o vestido ao seu escravo? E que razão dará de si quem dá serafina e seda e outras galas às que são ocasião da sua perdição"

(...)Não castigar os excessos que eles cometem seria culpa não leve. Porém estes se hão de averiguar antes para não castigar inocentes, e se hão de ouvir os delatados; e convencidos, castigar-se-ão com açoites moderados, ou com os meterem uma corrente de ferro por algum tempo, ou tronco®. Castigar com ímpeto, com ânimo vingativo, por mão própria e com instrumentos terríveis, e chegar talvez aos pobres com fogo ou lacre ardente, ou marcá-los na cara, não seria para se sofrer entre bárbaros, muito menos entre cristãos católicos®. O certo é que se o senhor se houver com os escravos como pai, dando-lhes o necessário para o sustento e vestido, algum descanso no trabalho, se poderá também depois haver como senhor, e não estranharão, sendo convencidos das culpas que cometeram, de receberem com misericórdia o justo e merecido castigo.

Veja a fonte no formato original



Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/cultura-e-opulencia-do-brasil-de-andre-joao-antonil/>

INFORMAÇÃO SOBRE A FONTE 1

No início do século XVIII, o jesuíta italiano Giovanni Antonio Andreoni, conhecido como Antonil, escreveu uma das obras mais importantes para o conhecimento da economia e da sociedade colonial brasileira: *Cultura e Opulência do Brasil por suas Drogas e Minas* (1711).

Antonil viveu no Brasil e observou de perto como funcionava a economia da colônia portuguesa. Em sua obra, descreveu os principais produtos que garantiam riqueza à Coroa e aos grandes proprietários de terras: o açúcar, o tabaco, o algodão, o gado e, sobretudo, o ouro que começava a ser explorado nas Minas Gerais.

Mais do que listar produtos, Antonil mostrou como a sociedade estava organizada. Ele descreveu o funcionamento dos engenhos de açúcar, as técnicas agrícolas, o comércio e, principalmente, o papel central do trabalho compulsório dos africanos escravizados. Sem essa mão de obra, segundo ele, a produção não teria sustentação.

O livro foi considerado tão detalhado que chegou a ser censurado pela Coroa Portuguesa. As autoridades temiam que a divulgação de informações tão precisas sobre a riqueza e o funcionamento da economia colonial despertasse o interesse de outros países europeus pela exploração do Brasil.

Hoje, a obra de Antonil é fundamental para os historiadores porque revela, em detalhes, como funcionava a economia colonial. Ao mesmo tempo, ajuda a refletir sobre as bases históricas das desigualdades sociais no Brasil, que têm suas raízes na exploração da terra e do trabalho escravizado.

Fonte: ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. Organização de Andrée Mansuy Diniz Silva. São Paulo: Edusp, 2008.

ATIVIDADE – FONTE 2

Gazeta do Rio de Janeiro (RJ) - 1808 a 1822.

<https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=749664&pagfis=690>

FRAGMENTO 1:

A V I S O S.

Quinta feira próxima de tarde haverá Gazeta extraordinaria, N.º 37.
No Mez de Novembro proximo passado faltou a *Joaquim Vieira Xavier* Castro, Secretario do Regimento de Cavallaria de Linha da Capitania de Minas Geraes, hum seu escravo por nome *Manoel da Cruz*, crioulo, de idade de 22 annos pouco mais ou menos, magro, alto, feições miudas, com huma orelha furada, na qual trazia huma bicha, e para maior signal tem os dedos polegares dos pés voltados para dentro. Promete o dito Secretário 25\$600 rs. a quem pegar, ou prender o dito escravo, e procurará a *Manoel Joaquim de Oliveira Leão*, segundo escriptuario da primeira Contadoria Geral do Real Erario, morador na Rua da Cadêa N.º 42.

Por Decreto de 12 de Outubro, foi S. A. R. o P. R. N. S. Servido fazer mercê do Posto de Alferes aggregado das Ordenanças da Côrte a *Pedro Antonio de Campos Bellos Vianna*.

Fugio huma Escrava ao Coronel *João Teixeira Matheiros* em Junho de 1809: chama-se *Luciana*, he crioula muito fula e feia, e tem barba: quem a achar procure seu dono em humas casas de dois andares immediatas à Mãe dos Homens que terá suas alvicaras. Não apparecendo, o dono quer tirar Carta de Excommunhão.

FRAGMENTO 2:

A V I S O S.

Quinta feira próxima de tarde haverá Gazeta extraordinaria, N.º 37.
No Mez de Novembro proximo passado faltou a *Joaquim Vieira Xavier* Castro, Secretario do Regimento de Cavallaria de Linha da Capitania de Minas Geraes, hum seu escravo por nome *Manoel da Cruz*, crioulo, de idade de 22 annos pouco mais ou menos, magro, alto, feições miudas, com huma orelha furada, na qual trazia huma bicha, e para maior signal tem os dedos polegares dos pés voltados para dentro. Promete o dito Secretário 25\$600 rs. a quem pegar, ou prender o dito escravo, e procurará a *Manoel Joaquim de Oliveira Leão*, segundo escriptuario da primeira Contadoria Geral do Real Erario, morador na Rua da Cadêa N.º 42.

Por Decreto de 12 de Outubro, foi S. A. R. o P. R. N. S. Servido fazer mercê do Posto de Alferes aggregado das Ordenanças da Côrte a *Pedro Antonio de Campos Bellos Vianna*.

Fugio huma Escrava ao Coronel *João Teixeira Matheiros* em Junho de 1809: chama-se *Luciana*, he crioula muito fula e feia, e tem barba: quem a achar procure seu dono em humas casas de dois andares immediatas à Mãe dos Homens que terá suas alvicaras. Não apparecendo, o dono quer tirar Carta de Excommunhão.

João Lourenço Toole, Professor da Lingua Ingleza, estabeleceu Aula, na qual ensina a dita Lingua grammaticalmente por methodo facillimo, e em breve tempo: como tambem Arithmetica, e Escriuração dobrada. Ensina de manhã em casas particulares, e de tarde na Aula como tambem de noite. Assiste na Praça da *Carrioca* N.º 18.

Quem quizer comprar duas moradas de Casas de Sobrado N.º 10 e 11 sitas em *Mata Poços* descendo a Ladeira do *Barro Vermelho* falle com *José de Souza Vieira*, morador na rua da *Misericórdia* defronte da Fabrica, Casa N.º 6.

INFORMAÇÃO SOBRE A FONTE 2

Gazeta de Notícias foi um dos jornais mais importantes do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do XX. Fundada em 1875 por Elísio Mendes e Ferreira de Araújo, a publicação destacou-se por sua modernidade editorial e por introduzir inovações no jornalismo brasileiro, como o uso de ilustrações, a preocupação com o estilo literário e a diversificação das seções.

Com tiragem expressiva e ampla circulação, a Gazeta de Notícias tornou-se uma referência na imprensa carioca, acompanhando o processo de urbanização e modernização da então capital do Império e, mais tarde, da República. O jornal abrigou textos de importantes escritores e cronistas da época, entre eles Machado de Assis, José do Patrocínio, Olavo Bilac, Coelho Neto e Rui Barbosa, contribuindo para consolidar a relação entre literatura e imprensa.

Além de cobrir temas políticos e econômicos, o periódico dedicava espaço à cultura, à sociedade e às transformações urbanas do Rio de Janeiro, refletindo o cotidiano e os debates intelectuais do período. Sua linguagem acessível e seu formato atraente ajudaram a aproximar o público leitor da imprensa e a difundir novas formas de opinião pública.

A Gazeta de Notícias permaneceu em circulação até 1942, deixando um importante legado histórico e cultural. Hoje, suas edições estão preservadas e digitalizadas pela Hemeroteca Digital Brasileira, constituindo uma fonte valiosa para pesquisadores interessados na história da imprensa, da literatura e da sociedade brasileira.

A seção “Avisos” da Gazeta de Notícias reunia comunicados públicos, anúncios comerciais e informações de interesse cotidiano, refletindo aspectos da vida social, econômica e urbana do Rio de Janeiro no período.

Fonte: BRASIL, Biblioteca Nacional. Gazeta de Notícias. Rio de Janeiro, 1875-1942. Disponível em: <http://memoria.bn.br>

ATIVIDADE – FONTE 3

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1888.

Fonte:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm

FRAGMENTO 1:



Repare que nesse caso, estamos trabalhando com publicação da lei no já citado jornal Gazeta de notícias, depois que você conhecer mais sobre a fonte poderá ver uma reprodução da publicação original da Lei Áurea.

INFORMAÇÃO SOBRE A FONTE 3

A Lei Áurea, promulgada em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel, então regente do Império, extinguiu oficialmente a escravidão no Brasil, encerrando juridicamente mais de três séculos de trabalho compulsório baseado na exploração de pessoas africanas e afro-brasileiras escravizadas. Identificada como Lei nº 3.353, possuía apenas dois artigos, sendo o primeiro responsável por declarar extinta a escravidão no território nacional e o segundo por revogar disposições contrárias. A legislação não previu indenização aos proprietários nem estabeleceu medidas de integração social, econômica ou educacional para os libertos, o que contribuiu para a permanência de profundas desigualdades após a abolição.

A aprovação da lei foi resultado de um longo processo histórico, marcado pela resistência das próprias pessoas escravizadas — por meio de fugas, formação de quilombos, revoltas e redes de solidariedade —, pela atuação do movimento abolicionista, pela mobilização de jornalistas, intelectuais e associações civis, além de pressões internacionais e transformações econômicas que enfraqueceram o sistema escravista. Medidas legais anteriores, como a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885), já haviam reduzido gradualmente a base jurídica da escravidão, preparando o caminho para sua extinção formal.

Com a assinatura da Lei Áurea, cerca de 700 mil pessoas ainda escravizadas obtiveram liberdade jurídica. Politicamente, o processo abolicionista intensificou tensões entre setores sociais e políticos do Império, cenário que antecedeu a Proclamação da República, em 1889.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_%C3%81urea

ATIVIDADE – FONTE 3

Veja a fonte no formato original



Fonte: Reprodução da Lei Áurea, de 1888. Fundo arquivístico: Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_%C3%81urea#/media/Ficheiro:Lei_%C3%81urea_\(Golden_Law\).tif](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_%C3%81urea#/media/Ficheiro:Lei_%C3%81urea_(Golden_Law).tif)

O HOMEM DE CÔR. Rio de Janeiro: Typ. Fluminense de Brito, n. 1, 1833.

https://acervo.bn.gov.br/sophia_web/acervo/detalhe/1115090

<http://memoria.bn.gov.br/DocReader/701815/1>

FRAGMENTO 1:



Com licença do Sr. Manoel Zeferino dos Santos, e de seu sequito.

Parto monstruozo e revoltante he sem duvida o Officio de 12 de Junho de 1833, se a brutalidade ou crassa ignorancia o não dictára, a ideia de divizão das Classes fere de morte a Constituição do Imperio, e no pelago de intrigas interminaveis a preza he partilhada com o mais forte; e para que se frustrem intenções damnozas ergue o filozofa a vós sempre superior aos prejuizos do seculo, e mostra com a análise do precitado Officio o que o dever e a honra proscrave em semelhante lide.

Trouxerão accintemente as folhas ministeriaes, da Capital o Officio do Prezidente de Pernambuco, para de hum ves romper-se o nó que liga a Familia Brazileira, em obrigação ficamos por tão assigna-

lado serviço. Diz o Prezidente de Pernambuco tratando das G. Nacionaes = Que esta instituicao que parecia ser a mais proficua para a defeza do Brasil e segurança da tranquillidade interna pela qualidade que deverião ter os individuos que a devião compor, não tem, ao menos na quella Provincia correspondido aos seus fins etc. etc. Dizemos nos: se as G. Nacionaes não tem prestado o auxilio esperado, temos culpa de andarmos ora a Franceza, ora a Ingleza? Quem o culpado da dissolução da Tropa? A prestação de serviços torna-se a aquelles que alimentão-se com seus braços, oneroza, injusta, e impolitica; e o Prezidente de Pernambuco e seu bando que vivem como zangões a expensas da Nação a muito deverião ter previsto que os G. Nacionaes se recusarião a trabalhos violentos:

INFORMAÇÃO SOBRE A FONTE 4

Criado em 1833 pelo jornalista, poeta, tipógrafo e livreiro Francisco de Paula Brito, O Homem de Cor, pioneiro da imprensa negra, foi o primeiro jornal brasileiro a lutar contra a discriminação racial. Nas primeiras páginas de suas edições trazia a transcrição do parágrafo XIV do artigo 179 da Constituição de 1824: “Todo o Cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis, políticos e militares, sem outra diferença que não seja a de seus talentos e virtudes”. A partir de sua 3ª edição, o periódico passou a se chamar O Mulato ou O Homem de Côr. Apesar da curta existência, a iniciativa inspirou o surgimento, no mesmo ano, de outros jornais como O Brasileiro Pardo, O Lafuente, O Cabrito e O Meia Cara, constituindo-se, assim, a primeira imprensa negra do Brasil.

fonte: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/o-homem-de-cor/>

Video sobre o primeiro editor negro do Brasil. Vídeo 10:

<https://www.youtube.com/watch?v=9BCRZT37hQU>



VIDA DE
JORNALISTA



PERFIS
DE BOLSO

Francisco

ATIVIDADE – FONTE 5

GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FRAGMENTO 1:

(...) O tumbeiro apitou e partiu pouco tempo depois que paramos de ouvir barulhos na parte de cima, quando acabaram se acomodar todos os homens, ouvimos um só apito, tão baixo que pareci surgido de longe.

(...) Eu tentava imaginar outras coisas para esquecer a vontade de fazer xixi, até que a Taiwo reclamou novamente e a Tanisha disse à minha avó que ela teria que fazer ali mesmo, deitada, como provavelmente todos faríamos quando desse vontade, sem que houvesse terra para jogar por cima. A minha avó então rasgou um pedaço da roupa e o deu à Taiwo, para que se enxugasse depois, tomando cuidado para o xixi não escorrer e molhar a cabeça do homem que estava deitado aos seus pés. O homem não reclamou e nem se mexeu, então eu disse que queria fazer também. Estava acostumada a fazer xixi em qualquer lugar, até mesmo no meio da rua, mas fechada naquele porão era muito difícil. Principalmente por saber que, ao ouvir o barulho ou sentir o cheiro, alguém mais poderia ficar com vontade e fazer também, aumentando o ranço daquele lugar. Tive nojo quando peguei o pano já molhado com o xixi da Taiwo e quis desistir, mas não consegui segurar. Senti o xixi escorrendo por entre as pernas e apertei o máximo que pude uma contra a outra, para que não escorresse muito longe e não molhasse mais o meu vestido, que ainda estava úmido da água do mar. O tumbeiro apitou mais uma vez e pareceu ganhar velocidade, e eu só pensava na hora em que nos deixariam sair dali para tomar a fresca.

FRAGMENTO 2:

Durante dois ou três dias, não dava para saber ao certo, a portinhola no teto não foi aberta, ninguém desceu ao porão e estava quase impossível respirar. Algumas pessoas se queixavam de falta de ar e do calor, mas o que realmente incomodava era o cheiro de urina e de fezes. A Tanisha descobriu que se nos deitássemos de bruços e empurrássemos o corpo um pouco para a frente, poderíamos respirar o cheiro da madeira do casco do tumbeiro.

Era um cheiro de madeira velha impregnada de muitos outros cheiros, mas, mesmo assim, muito melhor, talvez porque do lado de fora ela estava em contato com o mar. Quando não conseguíamos mais ficar naquela posição, porque dava dor no pescoço, a minha avó dizia para nos concentrarmos na lembrança do cheiro, como se, mesmo de longe e fraco, ele fosse o único cheiro a entrar pelo nariz, principalmente quando o navio começou a jogar de um lado para outro. As pessoas enjoaram, inclusive nós, que vomitamos o que não tínhamos no estômago, pois não comíamos desde o dia da partida,



Capa da primeira edição Disponível em:

<https://www.record.com.br/produto/um-defeito-de-cor/>

INFORMAÇÃO SOBRE A FONTE 5

A obra *Um defeito de cor*, escrita por Ana Maria Gonçalves e publicada em 2006, é um romance histórico que se tornou um marco na literatura brasileira contemporânea. A narrativa é apresentada em primeira pessoa por Kehinde, uma mulher africana que, já idosa, escreve uma longa carta a seu filho desaparecido, Luís Gama, figura real da história do Brasil, conhecido como poeta, jornalista e abolicionista. A partir dessa carta, a autora reconstrói a trajetória da protagonista desde sua infância na África, sua captura e travessia no navio negreiro até sua vida como escravizada na Bahia e sua posterior luta pela liberdade e pelo retorno ao continente africano.

O romance é extenso e detalhado, apresentando uma narrativa densa que mistura memória individual e história coletiva. Por meio da voz de Kehinde, o leitor é conduzido por uma reflexão profunda sobre a escravidão, a identidade e a resistência do povo negro. Ana Maria Gonçalves dá voz a uma personagem feminina negra, transformando-a em sujeito da história, e, assim, questiona o apagamento das mulheres e dos africanos nas narrativas tradicionais sobre a formação do Brasil. A autora também recupera elementos da cultura africana, como as tradições orais, as religiões e os modos de vida, compondo um retrato sensível e poderoso da experiência da diáspora africana.

A escrita de Ana Maria Gonçalves é marcada por uma linguagem que mistura o português com expressões africanas, o que reforça o caráter híbrido e mestiço da cultura brasileira.

INFORMAÇÃO SOBRE A FONTE 5

A oralidade e o tom confessional aproximam o leitor da narradora, criando uma sensação de escuta e testemunho. A obra combina o realismo histórico com aspectos simbólicos e espirituais, especialmente ligados à religiosidade iorubá, o que amplia a dimensão poética e cultural do texto.

“Um defeito de cor” é, portanto, mais do que um romance histórico; é uma narrativa de resistência e memória. Ao dar protagonismo à experiência de uma mulher negra, Ana Maria Gonçalves reconta a história do Brasil a partir de um ponto de vista até então marginalizado. O livro denuncia as violências da escravidão, mas também celebra a força, a dignidade e a capacidade de reconstrução do povo negro. Com essa obra, a autora contribui para uma reparação simbólica na literatura e na história, inserindo-se entre os grandes nomes da literatura afro-brasileira contemporânea.

Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Um_Defeito_de_Cor

Entrevista com Ana Maria Gonçalves autora do livro Um defeito de cor. Vídeo 11:

https://www.youtube.com/watch?v=Tx3n1dKuR_M



ATIVIDADE – FONTE 6

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. Querido estudante negro. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2021.

FRAGMENTO 1:

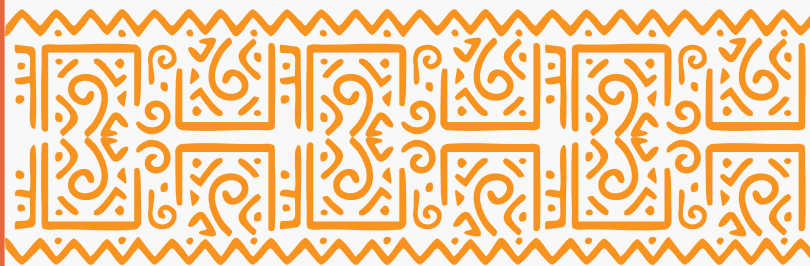
Negra eu?

Uma coisa curiosa é que sempre tive uma compreensão racial acerca de mim como uma jovem "morena"/ "cor de amendoim", "marrom-bombom", não me lia de fato como uma menina negra. Tipo, eu sabia que não era branca, mas também achava que negras eram pessoas pretas iguais a você e o cara do coletivo, saca? Mas eu descobri que eu era negra pelas trocas com aquelas pessoas e pelas leituras que eu fiz. Foi muito doido ver que no meu caso entender a negritude passou pelo tanto de experiências ruins que a minha estética me proporcionou.

Ando bastante pensativa sobre essas coisas, sabe?

Lá na escola tem um parceiro que tem até avô branco italiano, mas uns dias atrás levou três baculejos da polícia num mesmo final de semana.

Pra você ver, nem respeitaram a ascendência do brother. Sendo sincera, eu dou risada, não da situação em si, mas é que agora, com o surgimento das cotas raciais, uma série de afro-oportunistas passou a se declarar negros em virtude de terem uma avó negra ou um avô negro, mas isso é diferente no Brasil. Aqui o que conta é a leitura estética social, ou melhor, a leitura do fenótipo da pessoa, né?



FRAGMENTO 2:

Se pensar bem, o pessoal não respeita nem grana, imagina ascendência. E só você olhar para as situações vividas por você e sua mãe.

Um absurdo, cara, vez ou outra ela ser barrada na entrada dos eventos de juristas em que ela palestra. A gente sabe que isso não acontece com pessoas brancas. É por isso que gosto do conceito do quilombismo, outra coisa que aprendi lá no coletivo. Fiquei com raiva só de pensar que a gente aprende que quilombo é um lugar de negro fugitivo e covarde, que, ao se esconder, preferiu abandonar os outros no sofrimento. Aprendemos que quilombo é algo do tempo passado, mas isso só funciona dentro da lógica ocidental branca. Quilombo é uma organização existencial

A autora Bárbara Carine e o livro Querido Estudante Negro. Disponível em: <https://lunetas.com.br/livro-querido-estudante-negro/>



INFORMAÇÃO SOBRE A FONTE 5

A obra *Querido estudante negro*, escrita por Barbara Carine Soares Pinheiro e publicada em 2021, é um livro que combina reflexões, cartas e narrativas voltadas à valorização da identidade negra e ao enfrentamento do racismo estrutural no ambiente escolar e acadêmico. A autora, que é professora, pesquisadora e ativista antirracista, dirige-se diretamente a estudantes negros e negras, buscando acolhê-los e encorajá-los diante das dificuldades impostas por uma sociedade marcada pela desigualdade racial.

O livro se destaca por sua linguagem acessível, afetiva e pedagógica, que articula experiência pessoal, crítica social e fundamentos teóricos do pensamento negro. Barbara Carine propõe uma escrita que é, ao mesmo tempo, política e amorosa, transformando o texto em um espaço de escuta, reconhecimento e fortalecimento da autoestima. A autora também reflete sobre o papel da escola e da universidade como lugares que ainda reproduzem exclusões, mas que podem se tornar espaços de resistência e transformação.

Mais do que uma obra de denúncia, *Querido estudante negro* é um gesto de esperança e afirmação. Ao dialogar com o leitor de maneira próxima e sensível, Barbara Carine reafirma a importância da presença negra na educação e na produção do conhecimento, defendendo o direito de ser, existir e aprender em plenitude.

Fonte: SANTOS, Luana Tolentino. “Querido estudante negro”, de Barbara Carine: uma carta de amor e resistência. Geledés — Instituto da Mulher Negra, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br>

PARA O (A) PROFESSOR(A)

A professora e escritora baiana Bárbara Carine venceu o Prêmio Jabuti 2024 na categoria “Educação”, com o livro “Como ser um educador antirracista”. A premiação, realizada nesta terça-feira (19) em São Paulo (SP), é considerada o reconhecimento literário mais importante do Brasil.

A obra discute sobre como a educação e a escola podem ser pensadas a partir de perspectivas não ocidentalizadas e, sobretudo, racializadas.

A autora esmiúça conceitos ligados à luta antirracista, como pacto da branquitude, racismo estrutural, cotas raciais e educação emancipatória, para repensar as ações pedagógicas e a formação e o papel dos educadores.



Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/barbara-carine-vence-premio-jabuti-com-o-livro-como-ser-um-educador-antirracista/>

Como ser um educador antirracista discute o papel da educação no enfrentamento do racismo estrutural e propõe que escolas e educadores assumam uma postura ativa na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. A autora articula reflexões teóricas e experiências de sua atuação educacional para mostrar que a educação antirracista exige mudanças nos currículos, na formação docente, nos materiais didáticos e nas relações escolares.

PARA O (A) PROFESSOR(A)

Sugerimos ao professor utilize um diário de campo como instrumento de acompanhamento e reflexão durante a aplicação da sequência didática. Nesse diário, podem ser registradas observações sobre a participação dos estudantes, as dificuldades e potencialidades percebidas, as falas mais significativas, as reações às atividades propostas e os ajustes realizados ao longo do processo.

Para essa proposta, nos valem os reflexões de Madalena Freire:

“

O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, dese-jante e autor de seu próprio sonho.

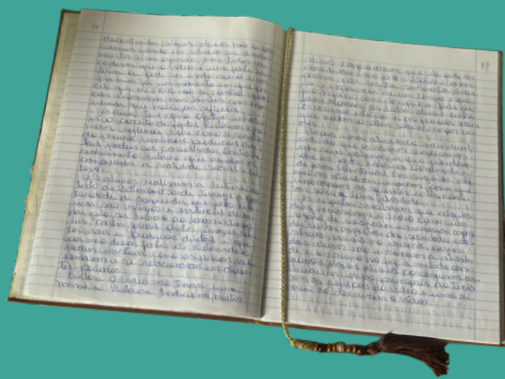
O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar.

Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica.

Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras

Fonte: Freire, Madalena. Educador. São Paulo. Editora Paz e Terra. 2012. p 58.

”



Caderno de campo usado em nossa pesquisa de mestrado da qual essa sequência didática é o produto final. A capa do caderno foi elaborada pela colega e professora de artes Carmen Lane