



PROFHISTÓRIA

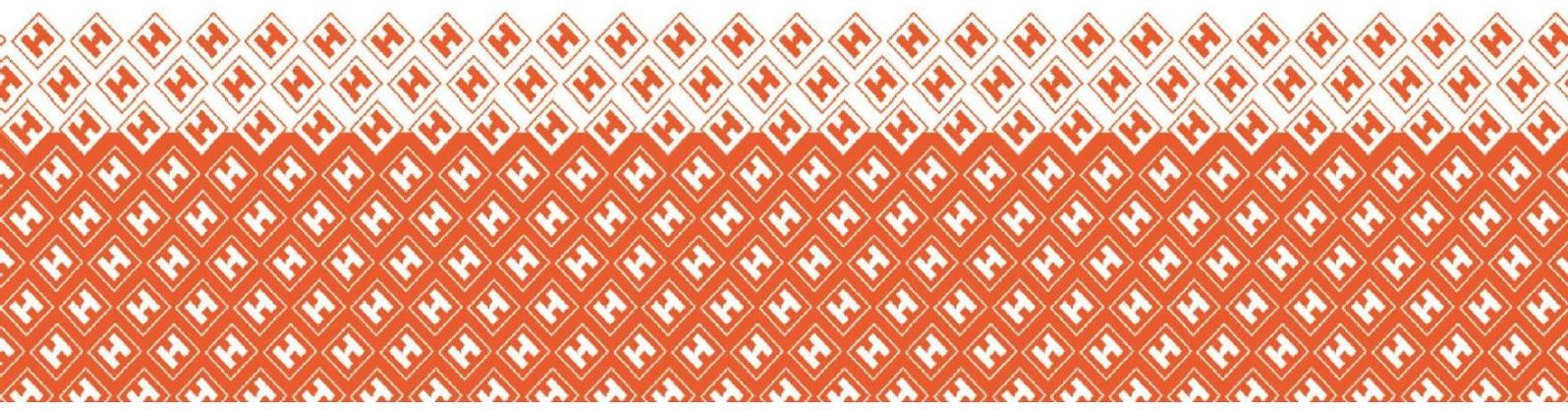
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

BRUNO HENRIQUE PEREIRA DE OLIVEIRA

**RESSIGNIFICAÇÃO DAS TERMINOLOGIAS NO
ENSINO DE HISTÓRIA: Educação antirracista por intermédio
do letramento racial na perspectiva interseccional**

CUIABÁ

2024





PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

BRUNO HENRIQUE PEREIRA DE OLIVEIRA

RESSIGNIFICAÇÃO DAS TERMINOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
Educação antirracista por intermédio do letramento racial na perspectiva interseccional

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de
Mestrado Profissional em Ensino de História em
Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de
Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção
do título de mestre em Ensino de História.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina da Silva
Borges

CUIABÁ - MT

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48r Oliveira, Bruno Henrique Pereira de Oliveira.
Ressignificação das terminologias no ensino de história: educação antirracista por intermédio do letramento racial na perspectiva interseccional [recurso eletrônico] / Bruno Henrique Pereira de Oliveira Oliveira. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 154 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientador: Ana Carolina da Silva Borges Borges.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Letramento racial. 3. Educação antirracista.
4. Perspectiva interseccional. I. Borges, Ana Carolina da Silva Borges, *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: Ressignificação das terminologias do ensino de história: educação antirracista por intermédio do letramento racial na perspectiva interseccional

AUTOR: MESTRANDO BRUNO HENRIQUE PEREIRA DE OLIVEIRA

Dissertação defendida e aprovada em **27 de AGOSTO de 2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA ANA CAROLINA DA SILVA BORGES (Presidente Banca/Orientadora)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTORA PRISCILA DE OLIVEIRA XAVIER SCUDDER (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. DOUTORA BEATRIZ DOS SANTOS DE OLIVEIRA FEITOSA (Membro Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RONDONÓPOLIS

4. DOUTORA ANA PAULA SQUINELO (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CUIABÁ, 27/AGOSTO/2024.



Documento assinado eletronicamente por **ANA CAROLINA DA SILVA BORGES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 05/09/2024, às 11:15, 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 **Priscila de Oliveira Xavier Scudder, Usuário Externo**, em 09/11/2024, às 15:25, 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 **BEATRIZ DOS SANTOS DE OLIVEIRA FEITOSA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 11/11/2024, às 14:53, 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 **7138318** e o código CRC **9216ED90**.

Dedico esse trabalho à minha mãe **Sabina Pereira de Oliveira**, exemplo de força, garra, perseverança e coragem, e ao meu amigo **Athenágoras Alexandre Souza (em memória)**, que sempre me apoiaram nas minhas decisões.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe Sabina Pereira de Oliveira, que com muita garra e coragem criou eu e meus irmãos com muita dificuldade, porém, com muito amor, perseverança e união. Aos meus irmãos Ana Paula, Erineide, Elton, Eliane e Elbia com quem dividi grande parte da minha vivência e experiências de vida. Às minhas sobrinhas Gabryela e Maria Eduarda e meus sobrinhos Pedro Henrique, Rodrigo, Eduardo e Paulo Victor. Agradeço todas as minhas tias, em especial minha tia Maria e minha madrinha Roseni, e às demais tias Santana, Helena, Joana, Vilza e Paulina. Aos meus tios Deusdet e Ison (em memória) e aos meus tios Luiz, Eroilson e Riomaro. Às minhas primas, em especial a Deime, com quem tenho grande afinidade, e todos os demais primos.

Agradeço também ao meu cunhado José Paulo, às minhas amigas que considero verdadeiras mães (Marileide, Divani, Euzani e Maria Moreno) e a todos os meus amigos pela importância na minha vida e por sempre torcerem e aplaudir minhas conquistas. Não poderia deixar de considerar a grande importância do meu amigo Plíneo, sua esposa Iohana e suas filhas (Ioná, Emanuele, Cecília e Mel), que me acolheram e me adotaram como membro de sua família.

Agradeço ao ProfHistória por contribuir com a minha conquista de me tornar mestre com uma excelente bagagem que adquiri ao longo do curso com os professores e professoras que são excepcionais, às professoras Dra. Beatriz Feitosa e Ana Maria Marques que compõem a banca juntamente com a minha orientadora Dra. Ana Carolina da Silva Borges, que contribuiu demasiadamente com a escrita e elaboração do produto dessa pesquisa. E aos colegas com os quais compartilhei momentos de diversões, tensões e produções.

Agradeço ainda a todas as pessoas que direta ou indiretamente participaram ou contribuíram para a realização do sonho de me tornar mestre por intermédio de uma Universidade Federal. Agradeço todos os profissionais que fazem parte do quadro do ProfHistória, que no decorrer desses dois anos deram o suporte e a atenção necessária para a realização desse sonho.

“É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. (ANÍBAL QUIJANO).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo oportunizar um debate mais profundo a respeito de práticas cotidianas racistas, que entrecruza história, educação e linguagem dentro do Ensino de História a partir de um estudo de caso, na cidade de Água Boa -MT. Para tanto, será problematizado termos ultrapassados, substanciados por versões preconceituosas, superficiais e vagas oriundas de opiniões particulares ligadas a estereótipos, racistas e naturalização das desigualdades sociais. Dentro desse ponto de vista, será dado enfoque a historicização das terminologias como estratégia educativa nas relações sociais dentro da escola. A pesquisa irá propor o letramento racial como opção de intervenção nas questões étnicas presentes nas relações de poder e na produção de conhecimento em prol de uma educação antirracista numa perspectiva interseccional que contribua com as práticas pedagógicas como forma de prevenção, conscientização e resolução de problemas cotidianos em relação aos resquícios de uma sociedade escravocrata e consequentemente racista. Por fim, a pesquisa terá como produto um dicionário de Conceitos Históricos de cunho antirracista com ênfase à ressignificação e adequação das terminologias no Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História, letramento racial, educação antirracista e perspectiva interseccional.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo brindar una oportunidad para un debate más profundo sobre las prácticas racistas cotidianas, que entrelazan historia, educación y lenguaje en la Enseñanza de la Historia a partir de un estudio de caso, en la ciudad de Água Boa - MT. Para ello se problematizan términos obsoletos, sustentados en versiones prejuiciosas, superficiales y vagas derivadas de opiniones particulares vinculadas a los estereotipos, el racismo y la naturalización de las desigualdades sociales. Desde este punto de vista, se centrará la atención en la historización de las terminologías como estrategia educativa en las relaciones sociales dentro de la escuela. La investigación propondrá la alfabetización racial como una opción de intervención en cuestiones étnicas presentes en las relaciones de poder y en la producción de conocimientos a favor de la educación antirracista desde una perspectiva interseccional que contribuya a las prácticas pedagógicas como forma de prevención, concientización y resolución de problemas cotidianos en relación con los restos de una sociedad esclavista y, en consecuencia, racista. Finalmente, la investigación producirá un diccionario de Conceptos Históricos con carácter antirracista con énfasis en la resignificación y adaptación de terminologías en la Enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, alfabetización racial, educación antirracista y perspectiva interseccional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 — BRASÃO DO MUNICÍPIO DE ÁGUA BOA – MT. FOTO: PREFEITURA DE ÁGUA BOA.....	20
IMAGEM 2 — CHEGADA DA MUDANÇA DAS PRIMEIRAS FAMÍLIAS. FOTO: ACERVO O PIONEIRO.....	28
IMAGEM 3 — ASSEMBLEIA DA COOPERCOL COM MEMBROS EM 02 DE ABRIL DE 1978.....	30
IMAGEM 4 — FOTOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE ÁGUA BOA NA DÉCADA DE 1970.....	31
IMAGEM 5 — SLOGAN DA ESCOLA ESTADUAL 9 DE JULHO.....	38
IMAGEM 6 — FOTO PUBLICADA POR PASTOR EVANGÉLICO NO FACEBOOK VIRALIZOU E LHE RENDEU MUITAS CRÍTICAS.....	41

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 — FAIXA ETÁRIA DOS ESTUDANTES DE 8 ^ª S E 9 ^ª S ANOS.....	103
GRÁFICO 2 — PERÍODO EM QUE OS ESTUDANTES ESTUDAM NA UNIDADE ESCOLAR.....	104
GRÁFICO 3 — IDENTIDADE SEXUAL DOS ESTUDANTES	105
GRÁFICO 4 — IDENTIDADE ÉTNICA DOS ESTUDANTES	105
GRÁFICO 5 — QUESTIONÁRIO SOBRE RACISMO	106
GRÁFICO 6 — QUESTIONÁRIO SOBRE CULTURA DO ESTUPRO.....	107
GRÁFICO 7 — QUESTIONÁRIO SOBRE LETRAMENTO RACIAL	108
GRÁFICO 8 — QUESTIONÁRIO SOBRE RACISMO	109
GRÁFICO 9 — QUESTIONÁRIO SOBRE LETRAMENTO RACIAL.....	109
GRÁFICO 10 — QUESTIONÁRIO SOBRE CONSCIENTIZAÇÃO ANTIRRACISTA..	110
GRÁFICO 11 — QUESTIONÁRIO SOBRE COMBATE AO RACISMO	111
GRÁFICO 12 — QUESTIONÁRIO SOBRE LETRAMENTO RACIAL, COMBATE AO RACISMO E CULTURA DO ESTUPRO	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COOPERCOL - Cooperativa de Colonização 31 de março Ltda

COOPERCANA - Cooperativa Agropecuária Mista Canarana LTDA

EJA – Educação de Jovens e Adultos

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de diretrizes e Base

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CAPÍTULO 1. “ÁGUA BOA AOS OLHOS DO COLONIZADOR”	19
1.1. O mito do bandeirante e as consequências sociais.....	26
1.2. Histórico da E.E. 9 de Julho.....	38
1.3. Relações étnicas no espaço escolar.....	39
2. CAPÍTULO 2. RESSIGNIFICAÇÃO DAS TERMINOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	48
2.1 O poder distorcido das palavras na manutenção do poderio colonial.....	49
2.2 Práticas racistas no espaço escolar.....	53
2.3 Adequação das terminologias como ponto de partida para uma educação antirracista.....	62
2.4 O espectro racista na sociedade brasileira e seu reflexo no ambiente escolar.....	70
2.5 Uso da perspectiva interseccional como problematizações.....	74
2.6 Por uma educação antirracista a partir das aulas de História.....	85
3. CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A APLICAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO SOBRE LETRAMENTO RACIAL E CULTURA DO ESTUPRO.....	98
3.1 O que é letramento racial e cultura do estupro?.....	99
3.2 Aplicação do projeto de extensão sobre letramento racial e cultura do estupro.....	101
3.3 Análise de dados após a aplicação do projeto.....	102
3.4 Dicionário de conceitos históricos com ressignificação das terminologias.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
APÊNDICE 1	119
APÊNDICE 2	123
REFERÊNCIAS	152

INTRODUÇÃO

A minha chegada ao município de Água Boa – MT se deu em decorrência da aprovação no concurso público da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), realizado em 2017. Minha nomeação para o cargo de professor de História ocorreu em dezembro de 2020 e entrei em efetivo exercício em janeiro de 2021. Desde os primeiros contatos na região percebi que teria um grande desafio a enfrentar, pois notei que os discursos de cunho “colonialista” são permanentes. Assim, ser um homem “preto”, na função de professor de História, em uma sociedade marcada pela imposição da subserviência aos afro-brasileiros, bem como a invisibilidade dos indígenas, me coloca num lugar de afronta às estruturas sociais arraigadas desde a década de 1970.

A racialização em uma sociedade que enaltece o “heroísmo sulista”, sustentado pelo “mito do bandeirante”, sobretudo “o gaúcho”, remete, “sem sombra de dúvidas”, a uma espécie de qualificação social de acordo com a raça. Ou seja, a cor da pele e a cultura que nessa circunstância são fatores determinantes para as ocupações dos ofícios de poder na sociedade. A pesquisadora Nilma Lino Gomes aborda a questão da diversidade étnico-racial na educação brasileira destacando os desafios, políticas e práticas relacionadas à inclusão e equidade. Ela destaca a importância de promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural do país, combatendo o racismo e a discriminação no espaço escolar (GOMES, 2002).

É preciso ressaltar a importância da formação dos professores no que diz respeito à temática da diversidade étnico-racial enfatizando a necessidade de se desenvolver competências interculturais e antirracistas, ou seja, é necessária uma urgência de se repensar as políticas educacionais brasileiras sob uma perspectiva mais inclusiva e equitativa, capaz de propor uma educação verdadeiramente democrática e transformadora, que é o ponto focal dessa pesquisa. Isto é, propor uma educação antirracista por intermédio de projetos e eventos a serem culminados na escola e protagonizado pelos estudantes de acordo com suas vivências e experiências.

A realidade das relações interpessoais que presencio no ambiente escolar demonstra um panorama repleto de racismo, invisibilidade, silenciamento, importunações e, conseqüentemente, violências que são naturalizadas por serem reproduções do que, “geralmente”, se ouvem em casa e na sociedade. Assim, tornam da escola um espaço de disseminação de tais ideias e comportamentos, principalmente na fala, pois os termos utilizados no cotidiano escolar corroboram e legitimam tais práticas como normais. Provocando, assim, uma manutenção dos pensamentos colonialistas por meio da fala, ou seja, na utilização dos

termos criados pelos colonizadores europeus do século XV para adjetivar os colonizados, tanto os povos originários da América quanto dos africanos que foram escravizados, condenando-os à uma submissão que permanece até os dias atuais.

As terminologias assim como os comportamentos que oprimem e sugerem visões estigmatizadas de determinados grupos por questões étnicas devem ser problematizados no ambiente escolar. O embate bem como o combate a tais atitudes devem ser imediatos além de contínuos, pois precisa-se desconstruir tanto pensamentos quanto comportamentos que remetem às mesmas para reconstruir novas visões e significados. Daí a necessidade da minha pesquisa em problematizar as terminologias colonialistas de origem europeia também de sugerir a ressignificação das mesmas no Ensino de História. Nesse sentido, ao trabalhar com termos como “colonização”, “descobrimento” ou “conquista” é importante proporcionar aos mesmos a oportunidade de conhecer outras narrativas históricas, como a resistência indígena ou a exploração colonial.

A presente pesquisa tem por objetivo enfatizar como o uso das terminologias precisam de uma ressignificação no Ensino de História, pois elas podem contribuir com uma abordagem mais contemporânea e relevante para a disciplina de História permitindo, assim, que os estudantes se relacionem melhor com os conceitos históricos, bem como o reconhecimento das permanências e continuidades dos fatos, nos pensamentos e comportamentos ao longo do tempo, que se fazem presentes na nossa realidade, principalmente, nos termos que são falados diariamente na escola.

O meu interesse em realizar um estudo de caso na Escola Estadual 9 de Julho no município de Água Boa-MT, na qual leciono a disciplina de “História, desde o ano de 2022”, como minha pesquisa de dissertação para o “ProfHistória”, partiu do meu incômodo em relação aos termos de cunho racista que naturalmente são proferidos em referência aos afrodescendentes e indígenas em sala de aula tal como na escola como um todo. Assim, senti a necessidade de registrar na presente pesquisa os desafios do meu cotidiano escolar por meio das minhas intervenções enquanto professor de História em prol de realizar diariamente diálogos voltados para o letramento racial com o intuito de apurar, aprofundar e dar sentido aos termos “pejorativos” utilizados nas aulas de História, bem como comportamentos que remetem ao racismo institucional, estrutural e recreativo em favor da implementação de uma educação antirracista numa perspectiva interseccional.

A pesquisa será apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso. Foi orientada pela Profa. Dra. Ana Carolina da Silva Borges e está inserida

na linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”. Nela, pretendo sugerir a importância do letramento racial como ferramenta metodológica para a construção de uma educação antirracista com vistas a combater as desigualdades raciais e o racismo presentes na Escola Estadual 9 de Julho.

A pesquisa está dividida em três capítulos. O primeiro é um levantamento histórico do município de Água Boa analisando sua fundação por meio da filial de cooperativas como COPERCOL e COOPERCANA, projetos que foram criados por sulistas para planejar as migrações do sul para a região do Vale do Araguaia matogrossense. O contexto histórico desses projetos está ligado à campanha Nova Fronteira, feito na década de 1945 no governo de Getúlio Vargas, que corrobora com o remanejamento de pequenos proprietários ou posseiros sulistas que, na década 1970, iniciaram o processo de reocupação do estado de Mato Grosso, onde se originam as problematizações acerca da minha pesquisa, pois ela parte do âmbito econômico e disputas territoriais para compreender e contestar o contexto racial vigente e suas consequências sociais na formação cidadão que cabe à escola.

Farei ainda o levantamento histórico da Escola Estadual 9 de Julho, já que pretendo destacar as minhas problematizações comparando o contexto histórico da cidade às práticas ocorridas no âmbito escolar que configuram uma realidade extremamente racista contra afrodescentes e indígenas. Isso está presente principalmente nas falas, nos usos indevidos de terminologias que validam a visão e o comportamento racista da sociedade, considerando o quanto isso afeta os comportamentos dos estudantes, de professores e alguns outros membros da comunidade escolar na manutenção do racismo em todos os âmbitos.

No segundo capítulo, farei um diálogo acerca das definições e conceitos de racismo estrutural, racismo institucional, racismo recreativo, perspectiva interseccional, ressaltando a necessidade da reformulação da formação de professoras e professores, bem como suas atuações no Ensino de História. Destacarei como a ressignificação das terminologias pode contribuir para uma nova perspectiva do ensinar e aprender história a partir de outras perspectivas.

Um ponto importante da minha pesquisa é destacar o uso da perspectiva interseccional como aporte teórico, pois ela associada ao letramento racial reconhecerá a importância de considerar as intersecções entre raça, gênero, classe social além de outras categorias de identidade na análise do acesso e das experiências educacionais dos indivíduos. Essa abordagem destaca que o letramento racial não pode ser analisado isoladamente, mas deve ser entendido dentro de um contexto mais amplo de desigualdades sociais e estruturas de poder. Essa abordagem ajudará compreender como o letramento racial se manifesta de maneira diferenciada para os variados

grupos, assim como pode ser uma ferramenta poderosa para promover uma educação mais inclusiva e antirracista.

No terceiro capítulo, frisarei a necessidade do letramento racial e da cultura do esturpro serem adotados como temáticas no Ensino de História como dispositivos de combate ao racismo e ao assédio sexual dentro da perspectiva interseccional, sobretudo nos projetos e eventos da escola. Realizarei análise de dados de um projeto de extensão realizado na Escola Estadual 9 de Julho, mais especificamente com turmas de 8º e 9º ano, com a finalidade de diagnosticar as atitudes e ações dos estudantes que devem ser revistas e desconstruídas em prol de uma educação antirracista.

O produto da pesquisa será um dicionário de conceitos históricos com ênfase nas ressignificações das terminologias. Defenderei sua importância para o cotidiano escolar a partir das aulas de História e, até mesmo, para a elaboração e aplicação de projetos e eventos na escola. Isto porque é preciso despertar nos estudantes a criticidade, o poder de argumentação e dos questionamentos possibilitando aos mesmos problematizar sua realidade no cotidiano escolar. Assim, o produto desta pesquisa servirá de suporte para um justo sentido, bem como ressignificações e adequações das terminologias no Ensino de História, ressignificando termos que contribuirão para novas leituras, compreensões e escritas que são essenciais na formação antirracista que deve fazer parte do cotidiano escolar. Dessa forma, se torna um produto valioso para auxiliar no aprendizado e na compreensão dos principais termos utilizados nessa disciplina tão necessária para a compreensão das relações humanas ao longo do tempo.

CAPÍTULO 1. ÁGUA BOA AOS OLHOS DO “COLONIZADOR”

HINO MUNICIPAL DE ÁGUA BOA-MT

Autor Letra e Música: Marcus Vinicius da Silva

Esculpida em exuberante cerrado
 Por desbravador em solo bravio
 Nasce uma cidade, ergue-se um legado
 No coração do Brasil

Alegra-te majestoso Roncador
 Brade o teu grito destemido
 Surge em terras tuas, uma rara flor
 E o vale brilhou engrandecido

E és tu Água Boa
 Ó aclamada Água Boa
 Eternamente teu nome ressoa
 Minha paixão, minha amada Água Boa

Entre matas e arrozais grandiosos
 Hasteaste tua bandeira com clamor
 No leste mato-grossense, em tempos ditosos
 Floresceste nas mãos do agricultor

Orgulho do aventureiro e dos nativos
 Formaste união promissora
 Do gado e das lavouras, teus grãos enriquecidos
 Forjaste do agro, geração vencedora

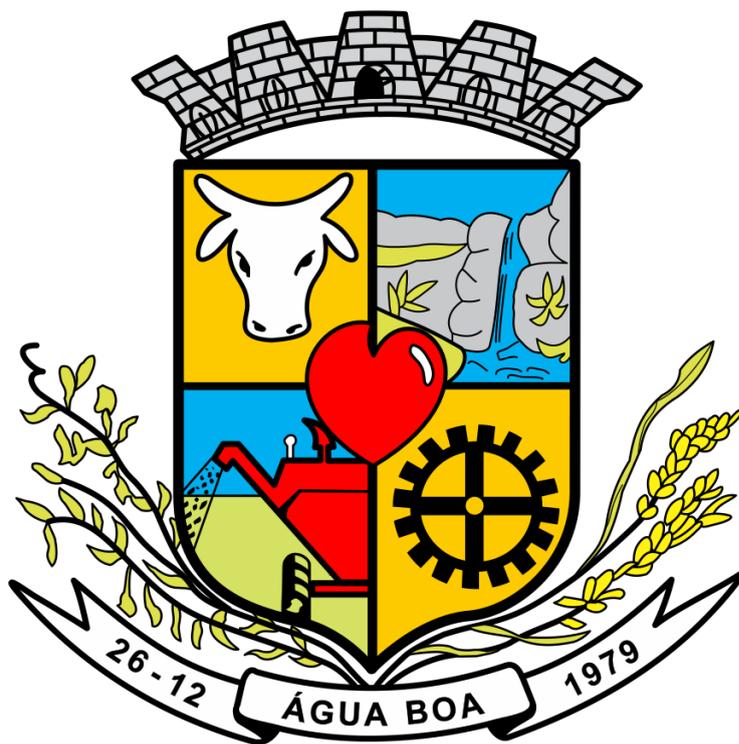
E és tu Água Boa
 Ó aclamada Água Boa
 Eternamente teu nome ressoa
 Minha paixão, minha amada Água Boa

Cravaste no centro-oeste teu brasão
 Simbolizando um marco de glória
 És tu Água Boa, cidade coração
 Tornando celeiro desta história

E és tu Água Boa
 Ó aclamada Água Boa
 Eternamente teu nome ressoa
 Prosperidade agora ecoa
 No Araguaia teu povo grita
 Que és benquista
 Ó Água Boa

Imagem 1 — Brasão do município de Água Boa – MT.

Foto: Prefeitura de Água Boa



Fonte: <https://www.aguaboa.mt.gov.br/municipio/historia>

O texto trazido acima condiz ao hino do município de Água Boa. Ele serve como um importante documento para refletirmos os valores culturais e simbólicos que, de certa forma, nos permite pensar um pouco a respeito da imagem que foi construída para uma história ser firmada com a fundação da cidade. Em um contexto ditatorial, nos últimos anos da Ditadura Militar no país, iniciada em 1964 e terminada em 1982, Água Boa ganha a imagem de um espaço diluído numa espécie de harmonia das raças, onde se misturam brancos e povos nativos para projetarem um espaço de “progresso”.

Isto porque eram muito ressaltados a variedade dos recursos naturais “encontrada” e “explorada” pelos novos habitantes ali presentes: os sulistas. Esse homem branco apresentava-se como um sujeito histórico promissor que guiaria a população local a uma nova fase econômica, constatado em: “Orgulho do aventureiro e dos nativos/Formaste união promissora/Do gado e das lavouras, teus grãos enriquecidos/Forjaste do agro, geração vencedora”. Pecuária, agricultura e mineração formam a tríade da riqueza natural colocada praticamente como “intocada”.

Estes tempos “ditosos” que então “floresceste nas mãos do agricultor” enfatiza o que

considerava como a nova “era branca”, cravada no coração do centro-oeste. E, dentro dessa ótica, as etnias indígenas aparecem como meros espectadores, silenciosos e passivos, prontos para serem gestados pelos brancos “desbravadores”, praticamente reescrito numa colonização moderna, e num “novo bandeirante”. Este último, considerado como protagonista, uma vez que simboliza o “desbravador”, o movimento, a transformação econômica que geraria produtividade, arrecadação de impostos, geração de rendas, exportação agrícola.

É justamente aqui que entra em cena o que a corrente decolonial chamará como colonialismo da economia/mundo/moderno/capitalista. Esta vertente tem uma postura política e crítica que se ajusta a proposta desta pesquisa, tendo em vista que constrói um repertório conceitual que nos dá elementos conceituais e metodológicos para a criação e apropriação da história e da cultura a partir da perspectiva histórica dos povos oprimidos. Dentro dessa linha de raciocínio, há questionamentos sobre a imagem pejorativa dos indígenas e dos escravizados trazidos para o Brasil via diáspora negra, bem como o impacto racial disso refletindo nos mundos do trabalho e nas relações de gênero.

Essa virada epistemológica tem um impacto expressivo nas versões do nosso passado, assim como nas leituras do nosso presente porque contraria a naturalização da história oficial dos vencedores, que se colocam como sujeitos legítimos e autorizados a expressarem nossas memórias. Nosso alinhamento com as correntes decoloniais condiz, dentro desse ponto de vista, as posturas teóricas, tal como o comprometimento com uma nova ordem social que luta por uma sociedade mais igualitária e democrática denunciando nos estudos as atrocidades hierárquicas e classificatórias que regularizam estupros, saques, roubos, destruições ambientais, intensificando as desigualdades e exclusões sociais.

Dentre os pensadores decoloniais que nos fazem indagar sobre o contexto da emergência da cidade de Água Boa temos o estudioso renomado Anibal Quijano (2000). Esse, fazendo um panorama do impacto social das nossas relações econômicas mundiais, aloca raça, gênero e trabalho como elementos principais que se retro-alimentam para fortalecer e manter o capitalismo colonial/moderno. Embora a colonização tenha acabado, a permanência da estrutura de funcionamento continua em voga como uma máquina potente de exploração, dominação e conflitos, então ocasionados pela perpetuação dos processos coloniais que são as marcas produzidas pelo que o autor denomina como *colonialidade do poder*. Estas práticas colonialistas trazem em seu cerne a estruturação hierárquica do sistema/mundo/capitalista/moderno.

Essa forma de gestão global vai sendo reinscrita, guardadas as devidas particularidades contextuais, em vários lugares do mundo, no tocante a ambientes sobretudo colonizados e com

grande presença das raças negras, amarelas e vermelhas. Logo, essas classificações sociais de raça, gênero e trabalho, produzidas e reproduzidas pela colonialidade do poder se estrutura, em muitos casos, se institucionaliza para a apreensão subjetiva e espacial de diversos aspectos de subjugamento e subserviência dos povos da América Latina.

É dentro desse ponto de vista que o que se procedeu em Água Boa também aconteceu em outras cidades de Mato Grosso, como: Nova Xavantina, Colniza, Denize, Alta Floresta, Sinop, Quatro Marcos, Primavera do Leste, Sorriso, Lucas do Rio Verde... enfim, cidades criadas no período da Ditadura Militar, num contexto histórico chamado de “colonização mato-grossense”. Esse processo, que também ocorreu em outros lugares da América Latina, é lido aqui como uma política territorial de um Estado racista, que legitima práticas racistas, que envolve a regularização ao invés da criminalização do genocídio indígena, da apropriação das terras dos nativos, dos estupros, das torturas e de muita violência e ódio, instalado, cotidianamente, no mundo do trabalho por parte das populações locais - também formados por migração forçada de nordestinos.

Essa história, ainda em construção, escutei muito na oralidade dos mais velhos de Água Boa que mencionaram as vindas de moradores oriundos de vários estados do Nordeste, a pé, ou nas caçambas de caminhões velhos. A esse respeito, estudos revelam, por exemplo, que muitos desses deslocamentos foram motivados para a melhoria das condições de vida. Mesmo porque; “ninguém parte do nada, ou por motivos não tão significativos, ou pelo simples gosto de aventura”. Parcela expressiva da população brasileira não tem sequer o privilégio desse tipo de escolha. Por conta disso, os migrantes mais vulneráveis financeiramente de Mato Grosso, em sua grande parte, “são famílias pobres, sem condições financeiras que não conseguem viver em seus lugares de origem e partem” como um horizonte para mudarem o rumo de seus destinos. Nesse caso, “a terra representa vida”, muitos sonham com o “el Dourado”, ou ainda com a “terra prometida” (PERIPOLLI, 2002, p. 66).

Ainda conforme os dados levantados nas pesquisas, há uma divisão evidente das formas de apropriação e acesso à terra em processos de colonização. Porque de fato desde a década de 1930, em programas chamados de “Marcha para o Oeste”, o direito ao uso e a propriedade da terra via colonização, via associação ou privada, estavam restritas às famílias sulistas com pouco capital financeiro, mas ainda disponível. Já os migrantes nordestinos quando conseguiram acessar a terra foi via Reforma Agrária, em muitos assentamentos que se quer foram regularizados pelo INCRA. Ou seja, a colonização - oficial ou particular - não foi uma proposta de invasão e regularização agrária concedida de forma igualitária por todos os migrantes de Mato Grosso. E sim, tiveram cortes raciais, regionais e que se desdobraram na

precarização do trabalho e na exploração de mão de obra forçada e escrava (PERIPOLLI, 2002, p. 67-68).

Foi assim que, numa política de branqueamento da memória da colonização, a história, oficial, da fundação do município de Água Boa (MT) gira em torno das migrações sulistas para a região do Vale do Araguaia, principalmente na década de 1970. Os fundadores do município associam esse processo de “ocupação” ao “desbravamento” do interior para, assim, justificar a aquisição de terras em regiões na parte central do Brasil. Água Boa surgiu em meio aos interesses econômicos, nos desejos de “conquistas” e “expansão das fronteiras territoriais e agrícolas” que garantiram fortunas a muitos dos que partiram da região sul do Brasil em direção ao Vale do Araguaia mato-grossense. Essa se localiza a leste do estado de Mato Grosso. Esse discurso muitas vezes esconde, por outro lado, o legado e o protagonismo deixado pelos nordestinos, que colaboraram expressamente para a construção da cidade.

Nesse período, ocorreram vários tipos de movimentos migratórios tendo os que mais reverberam as narrativas das histórias oficiais da cidade, ou seja, a migração e a instalação de sulistas na região. Dentre heróis locais, temos o caso do Norberto Schwantes¹, que era tido como um “colonizador” e responsável pela vinda de milhares de sulistas por meio dos diversos projetos de “colonização” que foram criados. Esse processo no contexto da ‘Marcha para o Oeste’², criado pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, em 1943.

Ainda acerca dessa versão da história, temos além de nomes de pessoas brancas, na maioria homens sulistas e heteronormativos, datas específicas que marcam uma nova memória cronológica nessas políticas de branqueamento. No dia 26 de dezembro de 1979, por exemplo, foi sancionada a Lei de Emancipação³ do município de Água Boa, porém, o dia 09 de Julho de 1975 é marcado como o dia da “colonização” - termo utilizado pelos primeiros migrantes sulistas que aqui chegaram desde a década de 1970. Sua origem está respaldada no “mito do bandeirante⁴”, pois os fundadores da cidade classificam o processo de “ocupação” do território como parte da interiorização através da “colonização”. Essas ideias vão de encontro com o movimento ‘Marcha para o Oeste’, um projeto ambicioso que tinha como objetivo promover a

¹ NORBERTO SCHWANTES <https://www.camara.leg.br/deputados/1538/biografia>. Acesso em 27/05/2024.

² A Marcha para o Oeste é um movimento histórico que ocorreu no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas. Essa política visava a ocupação e desenvolvimento das regiões do Centro-Oeste e Norte do país, incentivando a migração de pessoas para essas áreas.

³ Lei Orgânica do município de Água Boa. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-agua-boa-mt> > Acesso em 03/02/2024.

⁴ Em seu artigo "A inconstância da alma selvagem", Eduardo Viveiros de Castro questiona a idealização do bandeirante como herói e explorador destemido, argumentando que essa visão distorce a realidade da colonização brasileira.

“ocupação” e desenvolvimento da região central do Brasil.

A “chamada de atenção” para a “riqueza natural do Brasil” visava atrair pessoas para “colonizar” o “sertão” e, “potencialmente, ficarem ricas” (FEITOSA, 2016, p. 11). Por isso, a “Marcha para o Oeste” tem um discurso próximo ao dos Bandeirantes do século XVI. Assim, percebemos que os interesses econômicos voltados principalmente para a agropecuária foram os fatores motivacionais para a criação dos projetos de colonização que foram responsáveis pelas migrações, conseqüentemente, pela fundação de diversas cidades no Vale do Araguaia.

No Mato Grosso, a interiorização por meio da colonização ocorreu através da Fundação Brasil Central (Expedição Roncador-Xingu). Comandada pelo “Coronel Flaviano de Mattos Vanique”, contou com a chefia dos irmãos Villas-Bôas, responsáveis tanto pela determinação de núcleos de povoamento como pela mapeação da população indígena, que foi a base da criação do Parque Nacional do Xingu⁵.

Os irmãos Villas-Bôas reforçaram as narrativas de que as terras por aqui eram inexploradas, desconsiderando assim a presença dos povos indígenas, sobretudo os Xavantes que habitam a região antes da chegada dos sulistas. De acordo com a visão de Rocha:

A pretexto de estabelecer uma política de colonização, o Departamento de Colonização do estado do Mato Grosso vendeu as terras onde se pretendia criar o futuro Parque do Xingu. Esse processo se deu de duas maneiras: a - reservando vastas áreas para fins de colonização, posteriormente repassando-as a companhias particulares para loteamento e venda com grandes lucros; e, b - vendendo diretamente a requerentes, áreas que não ultrapassavam 10 mil hectares mas que, por sua contiguidade, acabavam formando áreas bem mais extensas, contrariando dessa forma, dispositivo da Constituição de 1946, que proibia a entrega de glebas de mais de 10 mil hectares a particulares sem prévia autorização do Senado Federal. (ROCHA, 2011, p. 23 e 24).

Além dos objetivos econômicos em torno da aquisição de vastos territórios a baixo custo, que proporcionaram o enriquecimento de diversas famílias de origem sulista, a história local considera que a migração dos mesmos teve um papel significativo no desenvolvimento e “povoamento da região”. Segundo relatos dos “colonizadores”, a chegada dos migrantes sulistas trouxe consigo conhecimentos e técnicas agrícolas avançadas, contribuindo para a expansão da fronteira agrícola nas áreas de cultivo. Segundo (FEITOSA, 2016, p. 187), “Naquele momento eram migrantes da região sul do país que acessaram terras com facilidade, constituindo a grande propriedade, que mais tarde originaria as empresas rurais, nos últimos anos, designadas de agronegócio”.

O que deve ficar evidente é que os migrantes foram atraídos pelos discursos, propagandas

⁵ Parque Indígena Xingu: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3908>> Acesso em 21/05/2024.

falsas e facilidades em acessar programas de financiamento e empréstimo por parte do Estado, dos quais difundiam a ilusão de terras inabitadas formadas pelas vastas áreas disponíveis para cultivo, bem como pelo potencial produtivo da região. Assim, consideram que esses conhecimentos foram fundamentais para impulsionar a atividade agrícola na região, num modelo econômico desenvolvimentista, da expansão da monocultura, com mão de obra de baixo custo, com investimentos em tecnologia, exportação de matéria prima e grande impacto ambiental, resultando em aumento da produtividade, direcionado, sobretudo, a pecuária, a mineração, ao cultivo de milho, soja e algodão. Dessa maneira, fica nítido que a história local enaltece os sulistas diante do cenário socioeconômico que camufla os impactos sociais e culturais, principalmente o âmbito étnico que se estruturou na região do Vale do Araguaia com sua chegada na década de 1970. Nesse sentido, é preciso ter cautela ao analisar as narrativas dos migrantes sulistas, pois elas silenciam, substituem e submetem os elementos culturais dos antigos povos que habitavam a região em favor da nova cultura que se implantou por aqui, a sulista. De acordo com (FEITOSA, 2016):

As cidades que surgiram como resultado de um novo movimento de expansão da fronteira no pós 1970 apontam para um ideal de substituição total do antigo pelo novo, no qual a assimilação dos elementos culturais do “outro” não é considerada necessária, o outro é esquecido após ser submetido. (FEITOSA, 2016, p. 199)

Percebemos então que a ideia de que as cidades fundadas por sulistas na região do Vale do Araguaia mato-grossense representam, por um lado, um progresso econômico com foco na agricultura e pecuária, com grande índice de desmatamento, destruição das nascentes e margens dos rios, alteração paisagísticas que impacta nos ciclos naturais da flora e fauna, por meio das inovações de técnicas agrícolas que resultou no “sucesso econômico” da região. Por outro lado, não podemos descartar as consequências socioculturais e ambientais que se deram em decorrência desse processo de reocupação, apropriação e desmatamento do território, uma vez que a estrutura social que constituiu-se a partir da década de 1970 escamoteou o racismo presente em todo esse processo. Assim, o “mito do bandeirante” reforça tais ideias, pois os termos que enaltecem as empreitadas sulistas são presentes na memória e nas falas dos que aqui chegaram e se apossaram das terras e, conseqüentemente, do domínio cultural, uma vez que a “tradição sulista”, principalmente a “gaúcha”, se estabeleceu como referência cultural em detrimento da cultura indígena xavante que predomina na região, nas guerras dos enunciados locais.

A presente pesquisa sugere problematizações aos elementos que compõem as narrativas que giram em torno dos colonizadores. Assim, é preciso analisá-las criticamente para

compreendermos as vivências e experiências de outras culturas que habitam a região antes mesmo da chegada dos sulistas, ou seja, precisamos ter cautela para não correremos o risco de acreditar na história única. Sobre o risco da narrativa única, as ideias de Chimamanda Ngozi Adichie, renomada escritora nigeriana, aborda, em seu famoso discurso intitulado “O perigo de uma história única”⁶, a importância de se evitar estereótipos e generalizações na representação de culturas e dos grupos sociais envolvidos.

Na concepção de Adichie (2019), a história única ocorre quando apenas conhecemos um ponto de vista sobre determinado grupo, país ou cultura, sem levar em consideração sua complexidade e diversidade. Essa visão limitada pode reforçar preconceitos perpetuando estereótipos negativos. Adichie (2019) alerta que nem sempre os estereótipos são falsos, mas incompletos, daí o risco de uma história homogênea tornar-se a única história e, conseqüentemente, história reduzida a apenas um enfoque.

Com base na ideia de Adichie (2019), a minha pesquisa sugere que é fundamental dar voz às pessoas pertencentes aos grupos excluídos ou desvalorizados no contexto da fundação da cidade de Água Boa. Ou seja, indígenas e posseiros que habitam a região - antes ou até mesmo no período das “migrações sulistas” - precisam ter a oportunidade de contar suas próprias experiências, mostrar suas realidades complexas em relação às questões étnicas, sociais, econômicas e culturais.

1.1 O mito do bandeirante como justificativa e as conseqüências socioculturais

Durante os governos militares (1964-1985), diversas cidades foram fundadas no Vale do Araguaia no estado de Mato Grosso, dentre elas, Água Boa. Pela possibilidade de enriquecimento por meio das atividades agropecuárias, conforme já explicitado anteriormente, a região ficou conhecida como “Araguaia, o novo Eldorado do Mato Grosso”⁷. Essas novas cidades desempenharam um papel importante na transformação da paisagem e da economia do Vale do Araguaia. No entanto, esse processo de desenvolvimento também trouxe desafios, como o desmatamento e questões ambientais, além de problemas relacionados aos direitos das populações indígenas que já habitavam a região antes das migrações sulistas.

⁶ Chimamanda Ngozi Adichie exemplifica como a história única afeta a percepção do continente africano no mundo ocidental. Ela conta como muitas vezes as pessoas têm uma visão homogênea da África, associando-a apenas à pobreza, doenças e conflitos. Isso ignora a rica diversidade cultural, os avanços econômicos e sociais presentes em diferentes países africanos.

⁷ Araguaia, o novo Eldorado do Mato Grosso. Disponível em: <<https://www.rdnews.com.br/conteudos/182250>>

Os incentivos à “ocupação” ocorreram no final da década de 1960. Mais tarde, se intensificaram as instalações de migrantes sulistas, principalmente, a partir da década de 70 na região do Vale do Araguaia. De acordo com Feitosa Castravechi (2016), o Governo Federal promoveu tratamento diferenciado aos agentes envolvidos nesse processo de preenchimento dos espaços vazios.

Na concepção de Barrozo (2008), por um lado os grandes proprietários obtiveram incentivos e subsídios financeiros, por outro, aos “pequenos agricultores”, sulistas e nordestinos, foram oferecidos lotes que compunham projetos de assentamentos. Porém, é importante frisar que, grandes ou pequenos agricultores, hoje são eles que compõem o agronegócio que evoluiu demasiadamente na região desde a década de 1970.

Essas “ocupações” estão ligadas diretamente a diversos projetos de assentamento que abriram filiais na região nos finais da década de 1970. A região de Água Boa tornou-se atrativa para a instalação de diversos assentamentos porque apresentava características favoráveis para a atividade agropecuária, como solo propício ao cultivo, clima adequado e disponibilidade de água. Isso despertou o interesse de produtores rurais vindos dos estados de Santa Catarina, Paraná e principalmente do Rio Grande do Sul, que buscavam oportunidades de enriquecimento no Mato Grosso.

A esse respeito Ápio (2021) afirma que:

Esses produtores viviam no rio Grande do Sul em um sistema familiar de produção, sistema esse que foi trazido e mantido em suas propriedades em Mato Grosso, mas em escala até vinte vezes maior e mais mecanizado o que os inseriu na agroindústria, transformando o pequeno colono sulista em um empresário rural ou fazendeiro. (ÁPIO, 2021, p. 146).

Imagem 2 — Chegada da mudança das primeiras famílias. Foto: Acervo O Pioneiro



Fonte:

https://www.aguaboanews.com.br/noticias/exibir.asp?id=27103¬icia=31_de_marco_ha_50_anos_surgiu_a_coopercol_colonizadora_de_canarana_e_agua_boa

A imagem acima está dividida em duas partes. A primeira é relativa a uma paisagem natural desmatada, com um caminhão à nossa direita. Nesse transporte temos em sua caçamba vários componentes que servem para mobiliar uma casa. Ao seu lado, há a presença de inúmeros homens brancos, 12 adultos aproximadamente, bem vestidos com calças, botas, camisas de manga, chapéus e alguns, inclusive, com coletes. Já à nossa esquerda há algumas madeiras estiradas no chão, tendo nas mesmas duas crianças e um adolescente. Galinhas e cachorros também compõem essa paisagem. Na segunda parte da fotografia é permitido ver uma mata densa fechada, ainda não desmatada, que representa essa mistura de floresta da Amazônia e da região Araguaia.

Por conta dos vários elementos presentes na fotografia é permitido destacar que: a) não parece ser uma imagem muito manipulada tendo em vista que as pessoas presentes não estão pousando para o fotógrafo; b) aparenta ser a chegada de trabalhadores e suas mudanças; c) não estão presentes mulheres, embora haja um número expressivo de homens e crianças do sexo masculino; d) a foto expressa certa naturalidade.

Interessante observar que nos anos de 1970 não era qualquer família que poderia ter o privilégio de fazer esse tipo de registro, imagens fotográficas custavam muito dinheiro. Igualmente, eram raros os grupos de trabalhadores que poderiam se munir de efetuar pagamento para mudanças de seus entes familiares, bem como seus imóveis, especialmente quando nos referimos a cama, colchão e armários. Esses eram tidos como caros e, assim, não se fazendo presentes em muitas casas das famílias mais humildes. E por último, é notável que a chegada dessas famílias eram guarnecidas por outros grupos que já os esperavam, indicando uma rede de sociabilidades regionais das quais as pessoas já deveriam se conhecer por conta dos lugares de origem em comum.

Não é nenhuma novidade que as fotografias podem ser tratadas como fontes históricas. A ideia da imagem fotográfica ser tratada como uma representação do “real” abriu um campo de possibilidades para que estudiosos de diferentes áreas das ciências humanas e sociais pensem um pouco mais a respeito de análises históricos associados à construção de imagem e a fronteira entre a invenção, manipulação, recortes e elementos constitutivos da particularidade prática e operacional do que está sendo retratado.

Para Carvalho, Filippi e Lima (2002, p. 11): “Essas novas abordagens valorizam duplamente a fotografia porque dão ênfase não somente aos temas que nela aparecem retratados, mas à forma como esses temas são constituídos”. Logo, “os atributos técnicos e formais da imagem fotográfica assumem um papel relevante no entendimento de questões ligadas à noção de natureza, cidade, progresso, modernidade, infância, indivíduo, identidade, apenas para citar aqueles temas mais recorrentes”.

Índice de uma materialidade passada, as imagens fotográficas podem nos trazer resquícios importantes da narrativa visual (MAUAD, 2004). É dentro desse ponto de vista que coloco já aqui em pauta o simples fato de que esses registros são demarcadas por raça, gênero e mundos de trabalho. Homens, brancos, em posição financeira mais favorável são encenados como aptos a transformarem a paisagem, apontando uma intenção em dominar a natureza e, ao mesmo tempo, torná-la produtiva nos moldes “desenvolvimentistas”. Porque entre o cenário devastado e o cenário natural, há o homem sulista, branco, desbravador e com poder aquisitivo alinhado a investir e gerar renda para o Estado num modelo de “invasão”, que os mesmos chamam de “ocupação” territorial. Não há indígenas, mulheres, nordestinos e nem pessoas mais velhas, mas sim uma representação clara de quem iria protagonizar essa nova versão histórica. Muitos desses novos moradores tiveram a possibilidade, por exemplo, de atuarem em Associações e Cooperações ali instituídas.

Em termos históricos, no Plano Diretor de Água Boa, documento elaborado pela prefeitura

municipal que estabelece diretrizes para o desenvolvimento urbano e rural da cidade, são mencionadas as atividades da Coopercana⁸ - Cooperativa Agropecuária Mista Canarana LTDA que sucedeu o primeiro projeto de colonização, a COOPERCOL⁹ - Cooperativa de Colonização 31 de março Ltda, como fator determinante para a “colonização” e expansão territorial e desenvolvimento econômico do município. Assim, os fundadores da cidade atribuem a esses projetos agrícolas uma relevância econômica e social que contribuiu para o desenvolvimento econômico da região. Porém, a história relatada pelos colonizadores são repletas de dúvidas que geram diversas problematizações acerca das questões socioambientais, culturais e principalmente étnicas. Uma vez que os incentivos governamentais tinham um público alvo definido, ou seja, a possibilidade de enriquecimento por intermédio do agronegócio que nascera na região, não era acessível a todos.

Imagem 3 — Assembleia da COOPERCOL com membros em 02 de abril de 1978



Font: https://www.aguaboanews.com.br/noticias/exibir.asp?id=27103¬icia=31_de_marco_ha_50_anos_surgia_a_coopercol_colonizadora_de_canarana_e_agua_boa

⁸ COOPERCANA: A COOPERATIVA QUE TROUXE O PROGRESSO. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23GotIRBMrk>>. Acesso em 24/02/2024.

⁹ 31 de março: Há 50 anos surgia a Coopercol, colonizadora de Canarana e Água Boa Disponível em <https://www.aguaboanews.com.br/noticias/exibir.asp?id=27103¬icia=31_de_marco_ha_50_anos_surgia_a_coopercol_colonizadora_de_canarana_e_agua_boa>. Acesso em 24/02/2024

Referente a Imagem 3, tem de muito interessante ser constituída por um único plano: uma sala que reunia um número expressivo de homens. Esses, sentados de maneira enfileirada sobre cadeiras de madeira ali presentes, usavam camisas de botão ou camisetas, calças e sapatos ou botas. No total, das 30 figuras masculinas, todos eram brancos. Na fotografia, aparece no fundo da sala quatro grandes janelas/portas de correr de vidro porque talvez estivessem preocupados com a ventilação do ambiente. Outra coisa que chama atenção é o piso da sala que indica, também pela estrutura do ambiente, ser um espaço importante para a comunidade. Ainda pregado na imagem no canto esquerdo, tem uma mensagem datilógrafa e pregada escrita: “Assembleia da Coopercol/ 02 de Abril de 1978”.

Por se tratar de uma Assembléia, ou seja, um encontro de debates, reflexões, proposições e deliberações tomadas a partir de votação da maioria, nos é permitido identificar que as decisões e gestões da Cooperativa eram ocupados eminentemente por homens, adultos e brancos, uma vez que mulheres, crianças e pessoas da raça não branca não se encontram presentes.

Imagem 4 — Fotografia do município de Água Boa na década de 1970



Fonte: <https://www.aguaboa.mt.gov.br/municipio/historia>

A imagem 4 é bem diferente da anterior, haja vista que aqui não temos a presença de homens. Pelo contrário, encontramos uma natureza já colocada no chão, imune de floresta,

fauna, rios ou nascentes. Vemos assim um território grande, devidamente aplainado, dividido em vários pedaços de terras que sugerem ser lotes. Esses com pouquíssimas árvores, são tomadas por algumas construções civis que indicam casas, armazéns, fábricas, e outros tipos de edificações.

Nessa fotografia, o que nos chama a atenção é a sua própria mensagem, como é tirada de cima, fica explicitada que a mesma buscava trazer um panorama das alterações no espaço e a inscrição de uma nova memória territorial. Dentro dessa perspectiva, a memória seletiva aqui é permeada, igualmente, por silenciamentos. Nessa narrativa visual do visível fotografado, um elemento que lhe seja inerente corresponde, justamente, nas ocultações da realidade social. Em outros termos, o não-fotografado pode revelar importantes questões reflexivas sobre indivíduos e grupos sociais. Acerca disso, Ciavatta afirma: “o que é visível na fotografia revela e oculta. [...] talvez a grande sedução da imagem esteja na história do que ainda está invisível. Mostrar o invisível é buscar outras visões, outras linguagens e outros discursos” (CIAVATTA, 2002, p. 66).

No caso temos a ocultação de pessoas, mas não de suas práticas e suas noções de desenvolvimento ou de cidades. Isso porque estamos a constatar um ambiente destruído e refeito por grupos sociais que estavam se apropriando do lugar e ditando uma nova forma de acesso e uso, correspondente a uma versão de propriedade privada, esquadrinha, sedentária e não mais nômade e coletiva como eram das etnias indígenas. A terra deixa de prover então seu alimento ao homem e passa a ser controlado e dominado por transformações irreconhecíveis com danos irreparáveis a longo prazo. Tais espaços deveriam abrigar as famílias que tinham o direito de explorá-lo com o aval do Estado.

Fica nítido que a exaltação, principalmente das atividades agrícolas, contribuíram demasiadamente para reafirmar a “colonização” realizada pelos sulistas como algo benéfico para a fundação da cidade de Água Boa, bem como o desenvolvimento econômico da região, que esconde uma história repleta de conflitos por terras e silenciamentos principalmente de povos indígenas da etnia Xavante¹⁰. Assim, essa estruturação socioeconômica permanece viva nas relações de poder na sociedade, na qual os brancos descendentes de europeus ainda têm privilégios sociais. Na concepção de Quijano (2005) a colonialidade do poder resultou na hierarquização racializada da sociedade, onde os povos pretos e indígenas ocupam um lugar de subalternizados e marginalizados. Quijano (2005, p. 117) afirma que:

¹⁰ Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante>>. Acesso em 24/02/2024

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população

A predominância das ideias eurocêntricas fica perceptível nas referências à chegada dos “pioneiros” na região, pois se comemora no dia 09 de julho o “dia da colonização”, dando assim uma valorização cultural sulista. Isso vai contra a cultura de outros povos que já habitavam a região desde o século XVIII, como, por exemplo, dos xavantes, ou de outros povos que vieram de outras regiões e ficaram a serviço dos sulistas que estavam diretamente ligados aos projetos de “colonização”. Na concepção de Quijano (2005), a colonialidade do poder promove uma imposição de valores válidos somente aos europeus, o que resulta na negação das epistemologias indígenas e afro-brasileiras.

Assim, as análises das relações de poder estabelecidas na sociedade água-boense demonstram que ela é inspirada numa ideia de superioridade branca, de origem sulista, de ascendência europeia e que desconsidera os indígenas (xavantes) que habitam a região por meio da invisibilidade ou da marginalização, tanto deles quanto dos migrantes vindos de outras regiões, tais como norte e nordeste do Brasil, que são classificados dentro na ideia e comportamentos colonialistas na subserviência e inferioridade nos âmbitos étnico e cultural.

Esse tom de superioridade branca sulista em detrimento às demais culturas de outras regiões está presente nas falas cotidianas. É muito comum ouvir termos como “programa de índio” para se referir a coisas mal feitas, não planejadas ou sem programação prévia. E também o termo “baiano” que faz menção às pessoas preguiçosas e sem disposição, ou seja, usam da desqualificação do outro para se reafirmar como exemplo de trabalho e conquistas.

Desse modo, a ideia do mito do bandeirante no processo de reocupação do estado de Mato Grosso em pleno século XX consiste em resgatar e reinterpretar a figura histórica dos bandeirantes do século XVIII como símbolos de coragem, pioneirismo e desbravamento dos territórios erroneamente definidos como “não ocupados”, o que, na realidade, consiste em descontextualizar os fatos e as histórias regionais. O mito dos bandeirantes foi reutilizado no contexto da reocupação do Vale do Araguaia mato-grossense. Como resultado, construiu uma narrativa que exalta e associa as migrações sulistas da década de 1970 aos bandeirantes como símbolos de bravura e determinação, muitas vezes omitindo as atrocidades e violências,

principalmente contra indígenas. Silva (2021) relata que:

É importante refletirmos que além da representação da cidade como suporte estrutural aos colonos recém-chegados do Sul, a mensagem ideológica lançada pelo governo militar à população brasileira nesse período, era a representação do “espírito bandeirante”, do “semeador de cidades”, do “desbravador dos sertões”, que supera todas as dificuldades. (SILVA, 2021, p. 10).

Assim, o “mito do bandeirante” é uma construção simbólica que remonta ao período colonial brasileiro, quando os bandeirantes eram considerados heróis nacionais por sua participação nas expedições de conquista e exploração do interior do país. Essa visão romântica dos bandeirantes foi perpetuada ao longo da história brasileira, evidenciando-se em manifestações culturais, obras literárias e imagens idealizadas desses personagens que na realidade representavam crueldade, violência e genocídios no interior do Brasil.

Guimarães Neto (2002) associa a imagem do “bandeirante” aos projetos urbanos das empresas colonizadoras, que tinham por finalidade o dever de alargar as fronteiras dos territórios conquistados através da urbanização. No contexto contemporâneo, a retomada desse mito se relaciona com as discussões sobre a expansão agrícola e a ocupação da Amazônia. Existe um discurso que associa os “bandeirantes” à “necessidade de avançar sobre áreas até então pouco habitadas” ou não utilizadas economicamente visando aproveitar recursos naturais, fomentando o progresso regional por meio do agronegócio.

Essa narrativa encontra respaldo em discursos de cunho políticos e empresariais que defendem a exploração da região amazônica como forma de impulsionar o crescimento econômico do interior do Brasil. Silva (2021) alerta que os relatos dos projetos de colonização sugeriam que as dificuldades enfrentadas pelos colonos do sul na migração para o Mato Grosso seriam supridas pelas futuras riquezas, uma vez que mantinham vivas as ideias de “terra de oportunidades”, “terra da riqueza” e “terra da fartura”. Para esses setores, os bandeirantes representavam um modelo de audácia e empreendedorismo a ser seguido.

Portanto, embora a ideia do “mito do bandeirante” na “reocupação” do Mato Grosso no século XX possa inspirar determinados setores interessados no desenvolvimento econômico da Amazônia Legal, é fundamental considerar análises críticas para uma compreensão mais abrangente dos impactos étnicos, sociais, culturais e ambientais envolvidos nesse processo. Por isso, a importância da inserção de um letramento racial nas escolas, pois, assim, conseguiremos problematizar as falas, as atitudes e os comportamentos racistas que são fruto do mito do bandeirante.

A cultura foi uma das áreas mais afetadas no processo de reocupação do Vale do Araguaia mato-grossense. Quando me desloquei de Goiás (minha terra natal) para Água Boa - MT em

2021, ouvia constantemente que eu estava indo para a “terra de gaúchos”, para “terra de oportunidades”, “cuidado com os índios”, “vai para o meio do mato”, enfim, uma distorção de ideias em relação à cultura local. A naturalização das narrativas de forma repetitiva, tornou os gaúchos da leva migratória da década de 1970 a serem tratados como os “donos do pedaço”, ou seja, atribuem a eles, além dos títulos de terras, o título de donos da cultura local ao mesmo tempo que marginaliza e invisibiliza os xavantes

Bhabha (1998) argumenta que a identidade não é uma entidade fixa e essencial, mas algo que está constantemente em processo de formação e negociação. Assim afirma que: “O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 1998, p. 20). Segundo ele, esse "espaço liminar" é um lugar onde as identidades tradicionais se encontram, se sobrepõem e se desafiam, criando, assim, uma nova forma de identidade que não se encaixa perfeitamente em nenhuma categoria preexistente.

Desse modo, Bhabha (1998) usa a metáfora do espaço liminar para descrever a complexidade da identidade pós-colonial, que é construída em meio a tensões e ambiguidades. Ao analisar os problemas socioculturais do município de Água Boa, percebemos que a representação sulista, principalmente a “gaúcha”, “se impõe como poder econômico e cultural”. A consequência está na maneira como as pessoas são representadas, pois isso influencia profundamente na maneira como são percebidas e tratadas. E como isso reflete no ambiente escolar, em especial nos termos que são atribuídos aos estudantes pretos e indígenas que são menosprezados diante da ausência de articulação das diferenças culturais que Bhabha (1998) classifica como “entre lugares”. De acordo com Bhabha: “O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição” (BHABHA, 1998, p. 21).

A representação de cunho colonial muitas vezes envolve estereótipos e imagens distorcidas que perpetuam hierarquias de poder. Bhabha (1998) desafia essas representações e argumenta que é necessário criar novas formas de narrativas, bem como representações que deem voz às experiências subalternas e contestem as estruturas de poder estabelecidas. Respaldo nessa ideia, o Ensino de História no contexto escolar precisa problematizar que a identidade não é fixa, mas sim um processo contínuo de formação e transformação que ocorre nesse espaço. Assim, Silva (2007) defende que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490).

Portanto, as relações étnico-raciais devem se fazer presentes no cotidiano escolar. Isso, porque o combate ao racismo por meio da educação antirracista requer, primeiramente, o reconhecimento de que fazemos parte de uma sociedade racista por intermédio de uma educação tradicionalmente racista que tem, como objetivo, legitimar e naturalizar a racialização que enaltece a branquitude. Precisamos ter e desenvolver consciência de diversidade em todos os seus âmbitos, excepcionalmente nas relações interpessoais no ambiente escolar, com intuito de fortalecer as identidades afro-brasileira e indígena, ou seja, fazer jus ao que Silva (2007) define como aprender e ensinar as relações étnico-raciais.

Por fim, Bhabha (1998) discute a ideia do "espaço liminar" como um local de encontro e negociação de identidades. Segundo ele, nesse "espaço liminar", as identidades tradicionais se encontram e se sobrepõem, criando uma nova forma de identidade que não se encaixa perfeitamente em nenhuma categoria preexistente. Portanto, questionar e subverter essas representações, a fim de dar voz às experiências subalternizadas, a desafiar as estruturas de poder estabelecidas, é uma ação necessária principalmente no espaço escolar, pois é ali que os estudantes demonstram seus comportamentos diante das relações interpessoais que envolve as questões étnico-raciais e interseccional, bem como sexualidade e demais assuntos que estão presentes na convivência dos estudantes.

Rodrigues (2020) examina as narrativas de viajantes europeus e brasileiros que exploraram a região do Mato Grosso durante esse período, buscando entender as experiências dos negros e indígenas que viviam e trabalhavam nos caminhos fluviais. Ao contrário das narrativas dominantes, que muitas vezes retratam esses grupos como passivos e subalternos, as análises de Rodrigues revelam a agência e a resistência dessas populações frente às condições adversas. Através das narrativas dos viajantes, Rodrigues (2020) destaca as estratégias de sobrevivência e resistência adotadas pelos negros e indígenas na região do Mato Grosso. Seja através da fuga e da formação de comunidades autônomas, ou da resistência ativa contra a exploração e o domínio colonial, esses grupos demonstraram uma capacidade notável de enfrentar e desafiar as estruturas de poder estabelecidas. Ao colocar em foco as vozes e experiências dos negros e

indígenas nos caminhos fluviais até o Mato Grosso, Rodrigues (2020) desafia as narrativas dominantes sobre a colonização e exploração da região. Em vez de retratar esses grupos como meros espectadores ou vítimas passivas da história, sua obra reconhece sua contribuição significativa para a construção da sociedade e cultura regionais.

A obra de Rodrigues tem uma relevância significativa para o entendimento da história e identidade da região do Mato Grosso, bem como para o debate mais amplo sobre a herança cultural e social do Brasil. Ao resgatar as histórias dos negros e indígenas nos caminhos fluviais, ele nos convida a repensar as narrativas históricas tradicionais e a reconhecer a diversidade e complexidade da experiência humana. *O contrapelo da história: os negros e indígenas nos caminhos fluviais até o Mato Grosso nas narrativas elaboradas por viajantes (séculos XVIII e XIX)* é uma obra que oferece uma análise perspicaz e provocativa sobre a história da região do Mato Grosso. Ao destacar as experiências dos negros e indígenas nos caminhos fluviais, Rodrigues (2020) nos convida a repensar nossas concepções sobre a colonização e exploração da região, reconhecendo a agência e resistência desses grupos frente às adversidades históricas.

Renato Ortiz (1986), em *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, oferece uma análise perspicaz sobre as complexidades e dinâmicas da cultura brasileira bem como sua relação com a construção da identidade nacional. Nessa obra seminal, Ortiz investiga as diversas influências e elementos que contribuem para a formação da cultura brasileira, desde sua origem colonial até os dias atuais, explora também como esses aspectos se entrelaçam para moldar a identidade nacional brasileira. Uma das principais contribuições de Ortiz é sua ênfase na heterogeneidade cultural do Brasil e nas múltiplas influências que moldaram sua identidade ao longo do tempo. Ele destaca como a cultura brasileira é uma mistura complexa de elementos indígenas, africanos, europeus e asiáticos, resultando em uma riqueza e diversidade cultural incomparáveis.

Ortiz (1986) também examina o impacto da modernização e da globalização na cultura brasileira, destacando como esses processos transformaram as práticas culturais e as formas de identidade no país. Ele analisa como a chegada da industrialização, urbanização e mídia de massa afetou as tradições culturais locais e contribuiu para a criação de uma identidade nacional mais fluida e híbrida. Ao discutir a identidade nacional brasileira, Ortiz (1986) explora o papel do imaginário coletivo na construção de narrativas sobre o Brasil e sua cultura. Ele destaca como mitos, símbolos e representações culturais desempenham um papel fundamental na formação da identidade nacional, influenciando a forma como os brasileiros se veem e são percebidos pelos outros. Apesar da diversidade e riqueza cultural do Brasil, Ortiz (1986) também aborda os desafios e contradições que permeiam a construção da identidade nacional

brasileira. Ele discute questões como desigualdade social, exclusão cultural e racismo, destacando como esses problemas continuam a afetar a coesão e a inclusão dentro da sociedade brasileira.

1.2 Histórico da E.E. 9 de Julho

A Escola Estadual 9 de Julho se localiza na rua 11 n° 750, quadra 71, no Bairro Guarujá, no Município de Água Boa - Mato Grosso. A área onde se encontra edificada a escola foi doada pela Cooperativa de Colonização 31 de Março LTDA. A escola iniciou em 1986 em virtude de não haver mais espaço físico na Escola Estadual Antônio Gröhs que era, até então, a única existente no município. Foi então criada a Escola Estadual 9 de Julho pelo Decreto n° 1.903/86 de 14/03/1986. A escola recebeu este nome em homenagem ao dia da chegada dos primeiros “colonizadores” (termo utilizado pelos sulistas para definir o processo de reocupação do território da agrovila) que atualmente é o município de Água Boa. No mês de abril de 1986, por indicação, assumiu a função de diretor da escola o professor Lauro Feldmann.

Imagem 5 — Slogan da Escola Estadual 9 de Julho



Fonte: <https://www.facebook.com/ee9dejulho/>

Atualmente, a Escola Estadual 9 de Julho oferece Ensino Regular nas Modalidades de Ensino Fundamental 6° ao 9° Ano e Modalidade de EJA - Fundamental e Médio. Em 2021, a

escola passou a atender as salas anexas da Unidade Prisional em modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos). A Escola 9 de Julho, que atualmente ocupa uma área de 1700 m² de construção, atende estudantes tanto da zona urbana quanto da zona rural. A diversidade étnica engloba além dos indígenas da etnia xavante, descendentes de sulistas, nordestinos, nortistas e estrangeiros vindos da Venezuela, Haiti e Nicarágua. Em termos econômicos, há uma variação socioeconômica entre os estudantes, pois há uma mescla entre estudantes elitizados e os de áreas periféricas.

O município de Água Boa é apelidado de "O coração do Brasil" como consta em vários slogans do município, inclusive no da Escola Estadual 9 de Julho, que é uma das escolas estaduais do município e local de realização da presente pesquisa cujo nome faz referência ao "dia da colonização". Esse termo reforça a ideia eurocêntrica de colonização, consequentemente uma insistência na racialização que de acordo com Mignolo (2005), é um processo complexo que envolve a construção social e histórica das categorias raciais.

Tradicionalmente, aos olhos da sociedade água-boense, a Escola Estadual 9 de Julho é retratada como uma escória. Isso porque parte da sociedade atribui a essa instituição um desprezo, ao mesmo tempo, uma desvalorização em relação aos estudantes e aos profissionais. Isso é um fator preocupante. O desprezo de uma sociedade por uma escola é um problema sério que exige uma abordagem multifacetada para ser resolvido. Uma vez que a escola é um pilar fundamental da sociedade, seu desprezo compromete o futuro de todos. Reverter essa situação requer um compromisso coletivo com a valorização da educação: engajamento entre os profissionais e estudantes por meio de projetos e eventos que proporcionem o reconhecimento do trabalho dos educadores, bem como a participação ativa da comunidade escolar. Somente assim poderemos garantir inclusão, integração e interação em desfavor da rotulação que a Escola Estadual 9 de Julho representa para a sociedade.

1.3 Relações étnicas no espaço escolar

Um dos agravantes sociais em Água Boa que reflete nas relações étnicas no ambiente escolar é o silenciamento dos povos indígenas, em sua maior parte os Xavantes, que num tom de desprezo são denominados pela terminologia "índio". Isso desperta para a demanda indispensável de problematizar a necessidade de reconhecer a valorização do conhecimento local e ancestral, pois, assim, conseguiremos compreender o conhecimento local que gira em torno dos saberes ancestrais das comunidades indígenas e tradicionais. Isso envolve trazer à tona histórias, culturas e perspectivas que foram marginalizadas, silenciadas, violentadas ou

apagadas pelos sistemas coloniais de educação.

Diante Cavalleiro, “O que se pretende aqui é desestruturar essa identidade racial branca que prolifera o racismo entre as raças e não forjar um ataque individual” (CAVALLEIRO, 2000, p. 29). Na realidade, são ressalvas que devem ser feitas constantemente para não comprarmos as narrativas pregadas pela ideologia da branquitude em prol de garantir que as indagações acerca dessas narrativas sejam constantemente problematizadas por meio de análises críticas no Ensino de História.

O silenciamento dos povos indígenas é, todavia, na perspectiva do colonizador um gesto de poder. A exclusão e marginalização dos povos indígenas contribuem demasiadamente para perpetuar esse silenciamento. É importante reconhecer que tais práticas contra os indígenas se enquadram como racismo. De acordo com Gomes (2017):

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2017, p. 52).

Os conflitos pelas terras na região do Vale do Araguaia se arrastam por anos. Tais conflitos reforçam as ideias do sistema-mundo-moderno capitalista. Nesse sentido, Mignolo (2005) problematiza a questão do imaginário ocidental estar atrelado ao ponto de vista do colonizador, ou seja, da Europa como centro do mundo econômico e cultural se mantendo como superior em relação aos agentes envolvidos no processo de modernização, indígenas e africanos no caso da América, porém, ignorados pela história europeia. Assim, os ignorados são reduzidos a apenas algumas peças secundárias que foram úteis como mão-de-obra na produção de riquezas e ocultos, reduzidos ou excluídos das narrativas históricas em um processo protagonizado pelos europeus aos olhos deles.

Gomes (2017) alerta sobre a importância de não confundir racismo com etnocentrismo, pois o primeiro é uma consequência do segundo que se coloca como cultura superior e detentor dos valores universais, ou seja, o racismo é fruto do etnocentrismo europeu que generaliza e menospreza a cultura do outro em detrimento dos seus valores que sempre estiveram acima dos demais. Gomes (2017) afirma que:

O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a idéia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial. (GOMES, 2017, p. 53).

Um exemplo das relações assimétricas que assola a sociedade água-boense, evidenciando os comportamentos colonialistas em outras temporalidades, é o caso do pastor evangélico Isac Santos que gerou polêmica no município de Água Boa¹¹. De acordo com a reportagem, na imagem publicada em sua rede social, o pastor comemora o batizado de indígenas xavantes integrantes de uma das aldeias da terra indígena Areões, um deles é o cacique do grupo. O batismo ocorreu como de costume na igreja do pastor Isac Santos, pois os indígenas batizados diferentemente do seus hábitos, usaram roupas brancas durante a cerimônia. Os gestos do pastor na imagem demonstra satisfação ao realizar o batismo dos indígenas.

Imagem 6 — Foto publicada por pastor evangélico no Facebook viralizou e lhe rendeu muitas críticas



Fonte: <https://www.aguaboanews.com.br/noticias/exibir.asp?id=11101>

Na imagem 6 é possível perceber a satisfação do pastor ao realizar o batizado das indígenas, a maioria são mulheres, a maior parte delas estão de cabeça baixa, o que pode configurar constrangimento provocado pela fotografia ou até mesmo pela prática religiosa direcionada pelo pastor. Ao fundo, observa-se a presença de indígenas masculinos que desviam os olhares para o lado. As vestimentas brancas fogem da cultura original desses indígenas uma

¹¹ Água Boa / Terra Indígena Areões - Como uma imagem reacendeu um debate histórico sobre índios e religião. Disponível em < <https://www.aguaboanews.com.br/noticias/exibir.asp?id=11101> > . Acesso em 24/02/2024.

vez que as mesmas cobrem suas pinturas corporais que se assemelham às vestimentas do pastor que aparentemente se demonstra contemplado com o batizado.

Quem vê essa imagem pode pensar a princípio que ela nos remete aos tempos coloniais do Brasil, as aldeias imperiais aqui criadas, ou ainda que a mesma seria frutos de parques ou reservas ambientais instituídos durante o funcionamento do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), fundado ainda na primeira metade do século XX e que depois seria transformado no que se denomina hoje como FUNAI. Todavia estamos a tratar de algo mais recente que transcende os períodos indicados apontando apenas a reinscrição de um *modus operandi* colonialista, que reafirma o sexismo e racismo em processos que naturalizam a segregação e hierarquia sociais.

Autores e autoras consagradas como John Monteiro (1994) Manuela Carneiro Cunha (1992), vêm debatendo, desde os anos de 1980, o risco do “mito da extinção” das etnias indígenas que se propaga numa velocidade tão intensa, sobretudo, durante a Ditadura Militar, que a catequização ou ainda as intervenções religiosas protestantes continuaram como uma prática aceitável e liberada pela FUNAI. E pior, é como se novamente o “homem/branco/cristão/ heteronormativo/ universalista”, fosse os grandes “salvadores” das t indígenas e não o contrário. Isto indica em que medida práticas colonialistas, sob a égide sagrada e cristão, ainda continuam em voga comprometendo a diversidade cultural e, especialmente, a liberdade religiosa o que se configura inclusive, como uma prática inconstitucional, uma vez que o racismo religioso nos dias atuais é crime. Conforme consta na nossa legislação, desde març o do ano de 2023, o racismo religioso é crime perante a Lei 14.532, com possibilidades de prisão, caso seja comprovada, por até 5 anos de prisão.

Estudos mais profundos feitos numa robusta historiografia tem confirmado por exemplo a violência colonialista, na qual trazem a tona para além do genocídio indígena, as centenas de mulheres e crianç as que passaram por diáspora em seu próprio território, uma vez que ou foram arrancados de suas terras e jogados em outras regiões, quando não obrigatoriamente deslocados para casa de famílias brancas urbanizadas, que sobre o desígnio de “civilização” os escravizaram de maneira arbitrária numa espécie de morte social sem precedentes.

Questionado e criticado pela atitude que remete ao processo de catequização dos indígenas por padres jesuítas no século XVI, que atribuía aos indígenas a religião cristã que não faz parte originalmente de sua cultura, o pastor Isac Santos se defendeu alegando que as ações foram voluntárias e não forç das pelo mesmo. Porém, diversas pessoas reprovaram e criticaram a atitude do pastor junto aos indígenas xavantes, uma vez que essa atitude reforça uma visão estigmatizada sobre as culturas indígenas, sobretudo a visão estigmatizada dos xavantes que

habitam o Vale do Araguaia.

Segundo Mignolo (2005), a racialização não se limita apenas à classificação biológica das pessoas com base em características físicas, mas também abrange as formas como essas categorias são utilizadas para hierarquizar grupos sociais. Mignolo (2005) argumenta ainda que a racialização é uma estratégia de poder que tem sido historicamente empregada pelos colonizadores ocidentais para justificar a exploração e dominação de outros povos. Ele afirma que a racialização por meio do poder colonial divide as pessoas em categorias raciais de forma permanente e hierárquica. Tais ideias são constantemente difundidas no espaço escolar por meio das falas que em sua maioria disseminam as ideias do colonizador, reforçada pelo mito do bandeirante em detrimento dos colonizados.

Devemos considerar a participação da comunidade escolar como peça fundamental para formação cidadã dos estudantes, pois existe uma grande responsabilidade na formação ou desinformação, considerando que refletirá de forma satisfatória ou não no ambiente escolar. Assim, devemos nos atentar aos cuidados ao tratar de assuntos relacionados à diversidade, pois: “Questões de diversidade tanto dentro quanto fora da sala de aula, antes abertamente abordadas, aos poucos têm sido relegadas à esfera do silêncio e da desinformação” (HOOKS, 2021, p. 173). Dessa forma, Hooks (2021) alerta que devemos compreender a importância da comunidade como um espaço de conexão, suporte mútuo e resistência coletiva. Para ela, a comunidade é um local onde as pessoas devem se unir para enfrentar as opressões e lutar por justiça social, porém, é preciso ter no mínimo as concepções dos conceitos dos racismos para combatê-los. A esse respeito, Gomes (2017) afirma que:

Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação. (GOMES, 2017, p. 52).

Com isso, Hooks (2021) reforça essa concepção ao considerar o movimento Negro essencial para as assimilações da interpretação histórica acerca das relações raciais referente à construção de propostas político-pedagógicas que garantam os direitos dos estudantes em suas trajetórias escolares e acadêmicas para que sejam de excelência. Dessa forma, Hooks (2021) sugere a urgência da implementação de narrativas críticas. Essas servirão de base para um Novo Ensino de História que situe a resistência negra e indígena frente às opressões sofridas ao longo da história do nosso país em diversos contextos e temporalidades. “Esse fundamento indica a

educadores, educadoras e sistemas de ensino a urgência da disseminação de uma narrativa crítica da história do país que situe, na resistência negra e indígena às opressões, a concretização do ideal de nação cidadã e equitativa”.

Um engajamento crítico com o presente estabelece conexões entre as estruturas de poder históricas e as realidades contemporâneas, incentivando os estudantes a refletir sobre as desigualdades sociais, os processos de colonização e as formas de resistência presentes na sociedade atual principalmente por meio das falas. Daí a importância da ressignificação das terminologias, para que consigamos dialogar de forma crítica o presente-passado-presente visando buscar no passado as respostas para as problematizações acerca das relações interpessoais no espaço escolar e combatê-las.

Hooks (2021) sugere ainda uma dimensão afetiva no ambiente escolar, pois para ela a escola deve ser um local no qual deve prevalecer a alegria, o amor e a cumplicidade e que tenha zelo pela integridade emocional dos estudantes, pois, assim, a articulação dos conhecimentos construirá aprendizagens significativas que repercutirão ao longo da vida de todos os agentes envolvidos no aprendizado mútuo. Desta forma, devemos aprender ensinando e ensinar aprendendo para a educação fazer sentido e surtir um efeito transformador nas vidas de estudantes, professores e de toda a comunidade que direta ou indiretamente estão ligados ao processo de ensino e aprendizagem.

A adoção de uma perspectiva interseccional no ensino de História proporciona um espaço de aprendizado inclusivo, crítico e reflexivo, que permite aos estudantes desenvolver uma compreensão mais complexa e contextualizada do passado, bem como uma consciência das implicações e desafios do presente, principalmente na sala de aula. Pois, para Para (QUENTAL, 2013):

Considerando em seu sentido mais amplo, os processos de classificação social encontram-se intimamente relacionados com a questão do poder na sociedade, pois se referem aos lugares e às posições que indivíduos e grupos sociais ocupam (ou devem ocupar) no controle das dimensões básicas e da existência social. (QUENTAL, 2013, p. 59).

Outro fator a ser destacado é a história e cultura afro-brasileira, que busca valorizar e reconhecer a contribuição histórica, cultural e intelectual dos afrodescendentes e de outras comunidades racializadas como inferiores ou taxadas como subservientes. Isso inclui o estudo de figuras importantes, movimentos sociais, literatura, arte e outras manifestações culturais que promovem a diversidade e a valorização das experiências de pessoas pretas, bem como o empoderamento e ação que permite capacitar os indivíduos a se envolverem em ações

antirracistas, promovendo a equidade racial em suas próprias vidas e comunidades.

Isso pode incluir a participação em movimentos sociais, a defesa de políticas públicas que promovam a igualdade racial, o enfrentamento do racismo no cotidiano e a utilização adequada das terminologias. É preciso associar as ações antirracistas a novos termos que façam jus a reformulação dos significados dos termos históricos no ensino de História, pois não basta não ser racista, é preciso ter atitudes antirracistas para combater o racismo, principalmente no espaço escolar. De acordo com Moreira (2019):

Estigmas raciais são reproduzidos de forma ativa e passiva, estando presentes não apenas nas falas de indivíduos particulares, mas também em diversas produções culturais de forma direta ou encoberta. Estigmas raciais também informam o comportamento de membros de grupo minoritário em função do caráter reflexivo da discriminação. Minorias raciais desenvolvem várias formas de problemas psicológicos, além de também tratarem pessoas do mesmo grupo de forma discriminatória, comportamento baseado na visão negativa que eles têm de si mesmos. (MOREIRA, 2019, p. 44).

A diversidade étnica na Escola Estadual 9 de Julho é demasiadamente grande, porém o racismo recreativo no ambiente escolar é preocupante, pois a todo instante são proferidos termos que ofendem estudantes pretos e indígenas. Ao serem contestados pelas atitudes racistas, os mesmos alegam estarem “brincando”. Moreira problematiza: “Quanto maior o número de piadas de cunho racista, maior a popularidade deles entre pessoas brancas” (MOREIRA, 2019, p. 19). Dessa forma, as “brincadeiras” de cunho racistas não podem ser naturalizadas na escola, Para Moreira (2019):

Piadas que retratam a negritude como um conjunto de características esteticamente desagradáveis e como sinal de inferioridade moral não são os únicos temas do humor brasileiro referente aos negros. Há também aquelas que os retratam como animais ou criminosos. Esses são elementos recorrentes no repertório de humoristas brancos. Quanto maior o número de piadas de cunho racista, maior a popularidade deles entre pessoas brancas. (MOREIRA, 2019, p. 19).

Porém, nós enquanto profissionais temos o poder da orientação, ou seja, devemos ser aptos e preparados para intervir e contextualizar o sentido das falas, alertando os estudantes sobre as práticas dos crimes de injúria racial ou racismo contra estudantes pretos e indígenas no ambiente escolar. O combate ao racismo na escola é de extrema importância para promover a igualdade e o respeito entre todos os estudantes.

Para Munanga (2005), devemos conhecer as contribuições das diversas culturas das mais variadas matrizes. Pois, assim, respeitaremos, integraremos e aceitaremos suas contribuições para a sociedade brasileira. Munanga (2005) afirma ainda que os materiais pedagógicos, em especial os livros didáticos, tendem a promover a exclusão por meio de

estereótipos que promovem preconceitos por não permitir o conhecimento do outro, ou seja, dos subordinados pela história tradicional. Dessa forma, Munanga (2005) sugere que:

A invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros, entre outros, nas ilustrações dos livros didáticos pode ser corrigida, solicitando-se à criança que descreva outras atividades exercidas pelas mulheres e homens negros que constituem sua família, que moram na sua rua, que freqüentam seu local de encontros religiosos e de lazer, etc. Nessa oportunidade, convém fazer a criança identificar a importância das profissões estigmatizadas, mostrando a sua utilidade para a sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 25).

Compreendendo que o papel da escola na luta contra o racismo é fundamental, uma vez que é nesse espaço que se reproduzem os preconceitos produzidos pelas desigualdades étnicas, sociais e culturais, é essencial que as instituições de ensino adotem medidas efetivas para combater qualquer forma de discriminação racial. De acordo com Munanga (2005), a implementação da educação antirracista em detrimento do racismo na escola é uma temática que necessita e sugere abordagens seguras e assertivas, bem como a inserção de temáticas voltadas às culturas afro-brasileira, indígena e afro-indígena, além de rever e reorganizar as práticas didáticas e metodológicas para que elas proporcione um giro étnico, social e cultural, afim de promover os conhecimentos acerca do outro, pois, assim, poderão por meio de análises críticas se posicionarem por meio da argumentação para debater com o material didático. Munanga (2005) atesta que:

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização. (MUNANGA, 2005, p. 30)

Para tanto, Munanga (2005) enfatiza ainda a importância de abordar questões raciais de forma transversal em todas as disciplinas e atividades educacionais visando desconstruir estereótipos e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Portanto, Munanga (2005) destaca a emergência de transformar as práticas educativas para tornar a escola um espaço mais acolhedor e respeitoso para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. Essa abordagem contribui para o enfrentamento do racismo estrutural presente na sociedade brasileira e o racismo recreativo que diariamente estão nas “brincadeiras” que ferem, humilham, menosprezam e traumatizam estudantes pretos e indígenas. Munanga (2005) sugere que:

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para

a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 31)

Enfim, pautado nas ideias de Munanga (2005), é possível que a formação de professores os possibilitem à desconstrução das ideologias que desumanizam e desqualificam contribuirão para a reconstrução das identidades étnico-raciais que são fundamentais para promover as trocas culturais tanto na escola, quanto na sociedade, ou seja, é preciso corrigir o estigma que gera desigualdade, por meio do Movimento Negro que tem dentre suas funções recontar a história em outra perspectiva, a dos subalternizados.

CAPÍTULO 2. RESSIGNIFICAÇÃO DAS TERMINOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

No cotidiano escolar, me sinto incomodado com vários termos racistas que são proferidos na escola e mais incomodado ainda com a validação dessas atitudes racistas por meio dos risos e da reprodução das falas que sempre estão minorizando ou ridicularizando os estudantes afrodescendentes e indígenas. Com base nisso, reforço a importância da minha pesquisa em sugerir a ressignificação das terminologias no Ensino de História, pois essa é uma ação necessária por permitir reexaminar e reconstruir os significados atribuídos a certos termos e conceitos históricos ao longo da história. Essa prática visa não apenas atualizar a linguagem utilizada na abordagem do passado, mas também promover uma compreensão mais adequada, respeitosa e crítica que contribuam para novos sentidos às narrativas históricas impostas pelos colonizadores. Acerca desse tema, Abreu (2008) destaca que:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. (ABREU, 2008, p. 10).

Ao longo do tempo, os termos históricos podem adquirir novos significados ou conotações à medida que as perspectivas mudam e a compreensão do passado em relação ao presente se aprofunda. Além disso, a linguagem utilizada na narrativa histórica pode refletir preconceitos, estereótipos e hierarquias de poder que moldam a maneira como os eventos passados são interpretados e transmitidos a partir da perspectiva do colonizador. Ou seja, a narrativa dos exploradores, que é transmitida como verdade única e incontestável. Para Abud (2005):

Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos pelos textos históricos, sejam eles o texto expresso pelo professor ou do manual didático, se concretizam no momento em que outros elementos da aprendizagem entram em jogo, como analogia e a empatia. (ABUD, 2005, p. 26).

Assim, a ressignificação de terminologias no Ensino de História busca desafiar e problematizar essas noções preestabelecidas, desconstruindo conceitos e palavras que possam perpetuar visões unilaterais ou excludentes da história. Isso envolve uma reflexão crítica sobre o uso da linguagem, a incorporação de perspectivas marginais e a promoção de uma linguagem inclusiva e sensível à diversidade que se faz presente no ambiente escolar. Por meio desse

processo, as professoras e professores de história têm a oportunidade de enriquecer o ensino da disciplina, oferecendo aos estudantes uma visão mais ampla e contextualizada do passado, enquanto também incentivam a reflexão sobre as formas pelas quais o poder, a identidade e a linguagem estão interligados na construção ou desconstrução do conhecimento histórico. Abud (2005), Observa que:

Nosso aluno não terá no ensino de História nas escolas o alicerce para a construção da consciência histórica. Essa construção que se apóia nas representações sociais dos alunos terá dificuldade em se concretizar pois, as representações sociais não se constituem em discursos neutros e por isso, favorecem a relação com o mundo, na construção, por meio de múltiplos discursos, da realidade social. Visam o reconhecimento de uma identidade social, pela qual marcam de forma visível a existência do grupo, da classe ou da comunidade. Cabe à interação entre as duas formas de conhecimento histórico: o acadêmico e o escolar auxiliar o aluno na transformação das representações sociais e na formação histórica para a construção da consciência histórica. (ABUD, 2005, p. 32).

Conclui-se assim, a necessidade de incluir os estudantes no processo de construção da consciência histórica por meio da sua vivência, pois, assim, terão voz ativa para questionar narrativas impostas, ao mesmo tempo, narrar suas experiências e realidade de vida enquanto sujeitos históricos. Poderão ainda problematizar assuntos e temas que deturpam sua história e da sua comunidade.

2.1 O poder distorcido das palavras na manutenção do poderio colonial

Os dispositivos do poder e do saber em uma sociedade não é algo que uma pessoa ou instituição possui, mas sim uma rede de relações e práticas que permeiam a sociedade. Essa concepção se torna necessária para problematizar como as falas dentro do conhecimento histórico são utilizadas para exercer poder e influenciar as percepções das pessoas sobre o passado, bem como para explorar formas de resistência e subversão dentro desses sistemas de poder no qual estamos inseridos. O poder está intrinsecamente ligado à linguagem e ao discurso do colonizador, portanto, a ressignificação das terminologias não é apenas uma questão de precisão histórica, mas também uma forma de questionar a instituição do poder e controle sobre a narrativa histórica. Para Carneiro, “A característica fundamental das teorias racistas é justificar, através de argumentos falsos, o predomínio de uma suposta raça superior sobre outra,

dita inferior” (CARNEIRO, 1994, p. 222).

A respeito das relações de poder entre colonizadores e colonizados no contexto da colonização portuguesa no Brasil, Carneiro (1994) destaca que os indígenas eram considerados indolentes e irresponsáveis, o que justificaria um processo de civilização e catequização nos moldes da cultura dominante da Igreja Católica e do europeu. Já em relação aos africanos escravizados, os mesmos eram tratados como animais ou objetos, seus costumes, cultura e religião eram constantemente ridicularizados, além de sofrerem severas e violentas punições. Portanto, é necessário que os estudantes nas aulas de História desenvolvam uma concepção crítica que lhe permita questionar, problematizar, desconstruir e dar novos significados aos discursos dominantes. Para, dessa forma, revelar as relações de poder subjacentes e permitir o surgimento de novas interpretações e narrativas históricas impregnadas pela colonialidade do poder e presentes na colonialidade do saber conforme a problematização de Quijano (2014) que descrevi no capítulo anterior.

A Ordem do Discurso, uma obra de Michel Foucault, explora as dinâmicas de poder e controle que permeiam a produção e circulação do discurso em uma sociedade. Nesse livro, Foucault (1996) investiga como as instituições e práticas discursivas funcionam para regular e disciplinar o que pode ser dito, quem pode falar e em que contextos.

Foucault (1996) argumenta que o discurso não é simplesmente uma forma de comunicação, mas sim uma ferramenta de poder que molda e estrutura a realidade social. Ele examina como as instituições sociais - como o governo, a mídia e a academia - estabelecem regras e normas para regular o discurso e como essas regras refletem e mantêm relações de poder. Foucault (1996) introduz o conceito de "dispositivo discursivo" para descrever as práticas e estruturas que moldam a produção e circulação do discurso. Ele argumenta que esses dispositivos não apenas transmitem informações, mas também exercem controle sobre o que pode ser dito e quem pode falar. Eles operam dentro de sistemas de poder que regulam e disciplinam o discurso de acordo com determinados interesses e agendas.

Apesar das formas de controle e censura que permeiam a ordem do discurso, Foucault (1996) também examina as estratégias de resistência e subversão que surgem dentro dela. Ele destaca como os indivíduos e grupos muitas vezes encontram maneiras de contornar as restrições impostas ao discurso, criando espaços de contestação e crítica.

Foucault (1996) desafia a autoridade do discurso ao questionar suas bases epistemológicas e seus efeitos políticos. Ele demonstra como a verdade não é algo absoluto, estático, mas sim uma construção histórica e social que é moldada por relações de poder. Ao fazer isso, ele convida os leitores a questionarem as noções convencionais de conhecimento e

autoridade e a considerarem as implicações políticas do discurso em suas vidas.

A Ordem do Discurso de Michel Foucault oferece uma análise perspicaz das dinâmicas de poder e controle que moldam a produção e circulação do discurso em uma sociedade. Sua obra desafia as concepções convencionais de verdade, autoridade e conhecimento, convidando os leitores a considerarem as implicações políticas do discurso em suas vidas além de explorarem estratégias de resistência e contestação dentro da ordem estabelecida.

A importância da ressignificação das terminologias para desafiar as narrativas de origens eurocêntricas introduzidas no período colonial na história do Brasil deve ir contra muitos termos e conceitos utilizados na história tradicional, que foram moldados por perspectivas ocidentais e imperialistas, ignorando as contribuições e perspectivas de culturas não-ocidentais. Portanto, a ressignificação das terminologias, principalmente no Ensino de História atualmente, é uma forma de descentralizar o conhecimento histórico e reconhecer a diversidade de experiências, de vozes históricas contra as práticas racistas introduzidas no Brasil de acordo com Carneiro, “A elite capitalista européia convenceu-se de que era diferente, superior ao resto do mundo” (CARNEIRO, 1994, p. 223).

A linguagem na perspectiva do colonizador é sem dúvidas uma ferramenta de opressão, marginalização e traumas, especialmente para grupos historicamente marginalizados. No caso da colonização portuguesa no Brasil, indígenas e africanos tornaram-se alvos de subalternização, principalmente em duas vertentes: a da exploração de suas forças de trabalho e a do desprezo étnico-cultural. Essas vertentes contribuíram demasiadamente para a estruturação racista e, conseqüentemente, a dificuldade da formação da identidade negra. Fanon alega que “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34). Nesse sentido, Fanon (2008) afirma ainda que:

O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável. (FANON, 2008, p. 59).

Portanto, ao propor uma ressignificação dos termos é necessário sugerir uma reflexão crítica sobre como as vozes subalternizadas são representadas nos materiais didáticos, também como os termos históricos podem e devem ser confrontados, reinterpretados, para refletir uma gama mais ampla de experiências e perspectivas que desestruturam a manutenção do racismo na sala de aula. De acordo com Segato (2012),

O polo modernizador da República, herdeira direta da administração ultramarina, permanentemente colonizador e intervencionista, debilita autonomias, irrompe na vida institucional, rasga o tecido comunitário, gera dependência e oferece com uma mão a modernidade do discurso crítico igualitário, enquanto com a outra introduz os princípios do individualismo e a modernidade instrumental da razão liberal e capitalista, conjuntamente com o racismo que submete os homens não brancos ao estresse e à emasculação. (SEGATO, 2012, p. 110).

Diante das concepções das autoras e autores acima citados, destaco veementemente a necessidade de problematizar, contestar, desconstruir e reconstruir novos significados às falas e atitudes racistas no ambiente escolar. Isso, tendo em vista que tal situação se agrava na realidade da Escola Estadual 9 de Julho em razão da valorização da cultura branca sulista que se instalou na região do Vale do Araguaia matogrossense, mais especificamente no município de Água Boa – MT, no processo que eles denominam de colonização. Porém, isso que de fato distancia a possibilidade de uma integração e interação étnica e cultural de estudantes pretos e indígenas, que também compõem o quadro de estudantes da unidade escolar e fazem parte da sociedade. Segato (2012) defende que:

Nesse caso, deve ocorrer o que podemos chamar uma devolução da história, uma restituição da capacidade de tecer seu próprio caminho histórico, retomando o tramado das figuras interrompidas, tecendo-as até ao presente da urdidura, projetando-as em direção ao futuro. (SEGATO, 2012, p. 112).

Portanto, narrativas ocultas ou silenciadas dos povos xavantes e de outros sujeitos históricos que também compõem o processo de reocupação do Vale do Araguaia matogrossense da década de 1970, precisam vir à tona para que possamos conhecer e compreender outros discursos culturais que venham a refutar a história dos migrantes sulistas que tradicionalmente está atrelada ao mito do bandeirante travestido de “mito do colonizador”. Assim, Segato afirma que: “[...] Mais do que um horizonte fixo de cultura, cada povo tece sua história pelo caminho do debate e da deliberação interna, revolvendo entre as brechas de inconsistência de seu próprio discurso cultural [...]” (SEGATO, 2012, p. 112-113).

O texto de Gislene Aparecida dos Santos, *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*, oferece uma análise profunda e perspicaz sobre a construção histórica das ideias que sustentaram a inferiorização e a marginalização das pessoas negras ao longo dos séculos. Ao explorar as origens e os mecanismos por trás dessa "invenção" social, Santos (2002) lança luz sobre as raízes do racismo estrutural e seus impactos duradouros na sociedade contemporânea. Santos (2002) contextualiza a "invenção do ser negro" dentro de um processo histórico mais amplo, que remonta aos tempos coloniais e à expansão

européia pelo mundo. Ela demonstra como a ideia da inferioridade racial dos negros foi construída e difundida por intelectuais, cientistas e pensadores europeus que buscavam justificar a escravidão e a exploração colonial.

Um dos aspectos centrais abordados por Santos (2002) é a naturalização da inferioridade dos negros através de teorias pseudocientíficas e ideologias racistas. Desde o século XVIII, os europeus desenvolveram uma série de teorias que buscavam explicar as supostas diferenças biológicas e culturais entre as raças, justificando assim a dominação e a exploração das populações africanas. Santos (2002) também discute a ideologia do branqueamento, que ganhou força especialmente nos países colonizados por europeus, como o Brasil. Essa ideologia promovia a miscigenação como um caminho para "melhorar" a raça, diluindo assim a "negritude" e aproximando as populações brasileiras de um ideal de branquitude. No entanto, essa busca por "branquear" a população tinha como objetivo subjugar ainda mais os negros, ao mesmo tempo em que perpetuava a supremacia branca.

Apesar das tentativas de inferiorização e subjugação, Santos (2002) destaca a resistência e resiliência das comunidades negras ao longo da história. Desde os tempos da escravidão até os movimentos contemporâneos por igualdade racial, as pessoas negras têm lutado contra a opressão e afirmado sua dignidade e humanidade. Essa resistência é um testemunho da capacidade humana de resistir à injustiça e de lutar por um mundo mais justo e inclusivo. Por fim, Santos (2002) propõe a desconstrução do racismo como um processo necessário para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária. Isso envolve não apenas reconhecer e confrontar as estruturas e ideologias racistas, mas também promover políticas e práticas que valorizem a diversidade, garantam os direitos e oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial.

O trabalho de Gislene Aparecida dos Santos oferece uma análise esclarecedora sobre a construção histórica das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. Ao revelar as origens e os mecanismos do racismo, Santos (2002) nos convida a refletir criticamente sobre as estruturas de poder e privilégio que sustentam a desigualdade racial. Mais do que isso, ela nos desafia a agir em solidariedade e em busca de justiça, reconhecendo a humanidade e a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua cor de pele.

2.2 Práticas racistas no espaço escolar

As práticas racistas no ambiente escolar são naturalmente comuns aos olhos dos racistas que sustentam uma hierarquia racial. Historicamente, essas práticas sempre estiveram presentes

nas escolas. Oracy Nogueira, promoveu um importante estudo sobre as formas sutis e enraizadas de discriminação racial presentes na sociedade brasileira. Em 1954, Nogueira ofereceu uma análise necessária sobre o racismo no Brasil, contribuindo para a compreensão das complexas dinâmicas raciais do país. O termo "racismo de marca" utilizado por Nogueira refere-se à discriminação baseada em traços físicos e características fenotípicas associadas à negritude. De acordo com a concepção de Nogueira (1954), embora o Brasil seja uma sociedade racialmente miscigenada, as hierarquias raciais persistem e são mantidas através de estereótipos e preconceitos associados à cor da pele e aos traços físicos. Assim, ele afirma que:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 1954, p. 292).

Nogueira (1954) examinou as diferentes formas de racismo de marca que permeiam as relações sociais, políticas e econômicas no Brasil. Ele destacou que a cor da pele é frequentemente usada como um marcador de inferioridade e desvalorização, limitando as oportunidades e os direitos das pessoas pretas na sociedade. Nogueira também analisou como o racismo de marca se manifesta em várias esferas da vida cotidiana, incluindo o mercado de trabalho, a educação, a saúde e a mídia. Ele argumentou que o preconceito racial muitas vezes opera de forma sutil e velada, tornando-se difícil de ser identificado e combatido. Além disso, ele abordou a questão da "branquitude" e do privilégio branco na sociedade brasileira, destacando como a branquitude é frequentemente associada ao sucesso social e à ascensão econômica, enquanto a negritude é estigmatizada e marginalizada. De acordo com a ideia de branquitude, Moreira (2019) destaca que:

Ser branco situa as pessoas em um lugar específico dentro das hierarquias sociais em função da significação que o pertencimento ao grupo racial dominante possui no mundo contemporâneo. À identidade racial branca estão associados diversos predicados positivos, como superioridade cultural, beleza estética, integridade moral, sucesso econômico e sexualidade sadia. (MOREIRA, 2019, p. 31).

Assim, as ideias de Oracy Nogueira a respeito do "Racismo de Marca" são relevantes para a presente pesquisa, pois fornecem valiosas percepções acerca das formas contemporâneas de discriminação racial no Brasil, além de possibilitar diversas problematizações acerca das

relações interraciais, em especial, nas escolas. Sua obra nos desafia a reconhecer e confrontar as injustiças raciais que persistem em nossa sociedade e a trabalhar para construir um país mais justo e igualitário para todos os seus cidadãos, independentemente de sua cor da pele ou origem étnica, destacando a necessidade de uma educação antirracista nas escolas como ponto de partida para uma reformulação das relações sociais que tenham por objetivos erradicar as práticas racistas. Almeida (2019) contextualiza a origem desse atrito racial afirmando que:

Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. (ALMEIDA, 2019, p. 18).

Por meio dos materiais didáticos que tradicionalmente são repletos de terminologias que incutem em nossas mentes as atitudes e comportamentos racistas de forma natural, reforço a ideia de Quijano (2005) a respeito da colonialidade do saber, pois na escola isso representa um grande desafio que só será combatido por meio de uma educação antirracista. Necessita-se de uma análise crítica significativa para um diálogo contestatório com o material didático, que geralmente narra a história tradicional do projeto colonial, ou seja, é uma história vista de cima, ou melhor definindo, é um recorte que conta a parte heróica dos colonizadores, ao mesmo tempo, narram o lugar dos colonizados indígenas e africanos que sempre fora na invisibilidade, na subserviência, na marginalização, na criminalidade, enfim, nos colocam num lugar desinteressante. Assim, Quijano (2005) afirma que:

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, p. 130).

Para a construção de um ambiente educacional inclusivo e livre dos diversos tipos de discriminação e racismo, é necessário que as narrativas dos subalternizados pelos colonizadores se manifestem contrariamente de diversas formas, combatendo desde comentários sutis e estereotipados até discursos abertamente preconceituosos e ofensivos. Uma vez que, independentemente de sua forma, elas têm um impacto profundamente destrutivo nos estudantes alvos dos preconceitos, contribuindo para a naturalização e perpetuação do racismo.

Os termos racistas falados no ambiente escolar ocorrem entre estudantes, manifestados como opressão racial, piadas ou comentários pejorativos baseados na cor da pele, origem étnica, cultura ou religião. Além disso, professores e outros profissionais da educação também podem

ser responsáveis por discursos racistas, seja através de práticas discriminatórias, linguagem inadequada ou falta de sensibilidade, ou até mesmo a inexistência de intervenções necessárias para lidar com as questões raciais. Em relação ao uso dos termos, Mbembe (2018) ressalta que:

No dispositivo lexical do século XIX, o termo é uma peça-chave da taxonomia da segregação que domina o discurso acerca da diversidade humana. O termo servia para designar "esse homem" diante do qual a Europa não para de se interrogar: "Será um outro homem? Será outra coisa que não homem? Será mais um exemplar do mesmo ou um outro que não o mesmo?" Em suma, dizer de alguém que é um "homem negro" equivale a dizer que se trata de um ser predeterminado biológica, intelectual e culturalmente por sua irreduzível diferença. Pertenceria a uma espécie distinta. E era como uma espécie distinta que deveria ser descrito e catalogado. (MBEMBE, 2018, p. 135).

Portanto, é fundamental reconhecer que os termos, as falas e as atitudes racistas no ambiente escolar não ocorrem de forma isolada, mas refletem as estruturas de poder que estabeleceram os preconceitos que foram arraigados pelos colonizadores, com maior intensidade no século XIX, e que refletem ainda hoje nas questões étnicas e nas relações de poder na sociedade em geral. Assim, combatê-las requer uma abordagem abrangente, que inclua não apenas a punição dos responsáveis por tais discursos, mas uma intervenção contextualizada que promova a implementação de projetos de educação antirracista, visando a promoção da diversidade e representatividade no espaço escolar e que sugiram a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua raça ou origem étnica. De acordo com Miranda (2013):

As conexões entre o passado e presente seguem sendo, para o tratamento da História escolar, um tema prioritário e desafiador, e ainda temos muito que avançar no tocante à compreensão acerca de como a apropriação do presente se manifesta como um elemento potente e necessário, capaz de reorientar a escola em direção ao tratamento de questões socialmente relevantes. (MIRANDA, 2013, p. 73).

Por isso, é essencial que a escola, enquanto instituição formadora, deve ser um espaço onde todos os estudantes se sintam valorizados, respeitados e sobretudo representados para que se sintam capacitados a aprender a enfrentar as discriminações e preconceitos presentes no cotidiano escolar. Enfim, as falas e atitudes racistas nas escolas representam uma violação dos direitos humanos e um obstáculo para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Desconstruí-las exige um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, bem como da sociedade em geral, para promover de forma contínua a diversidade, a inclusão e o respeito.

A escola não é um espaço neutro, mas sim um local onde as ideologias racistas são reproduzidas e internalizadas pelos estudantes, tanto por meio do currículo quanto das interações sociais. O racismo praticado no ambiente escolar não se limita a incidentes

individuais de discriminação, mas é também enraizado nas estruturas e práticas institucionais que marginalizam, silenciam e excluem os estudantes pretos e indígenas. De acordo com Fanon: “E é bem verdade que os grandes responsáveis por essa racionalização do pensamento, ou pelo menos das tentativas de pensamento, são e continuam sendo os europeus que não cessaram de opor a cultura branca às outras inculturas” (FANON, 1961, p.176).

O papel dos professores e do currículo escolar podem contribuir com a manutenção do racismo em diversos aspectos, como, por exemplo, na falta de representatividade, na falta de sensibilidade e conhecimento da diversidade étnica e cultural e, até mesmo, nas falas que remetem aos estereótipos racistas, ou seja, ridicularizando ou desmerecendo os traços físicos de estudantes pretos, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, formato do rosto ou do nariz, entre outros, e em relação aos indígenas atribuem um tratamento hostil e agressivo ao mesmo tempo que desmerecem suas manifestações culturais. Isso contribui para a alienação e o baixo desempenho acadêmico dos estudantes racializados em relação à exaltação da branquitude. A respeito da atuação das professoras e professores, Gomes (2005) destaca que:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p. 43).

Portanto, precisamos promover a diversidade e a inclusão, além de capacitarmos os estudantes a resistirem ao racismo em todas as suas formas. Encorajemos os estudantes pretos e indígenas a se unirem em solidariedade contra o racismo, rejeitando a internalização dos estigmas racistas e lutando por uma educação que os capacite a reivindicar sua própria voz. Almeida afirma que: “ O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2018, p. 51).

De acordo com Almeida (2018), os sujeitos racializados são frutos do racismo. Assim, devemos reconhecer que a escola, muitas vezes idealizada como um espaço de igualdade e oportunidade, infelizmente, torna-se palco de práticas racistas que sugerem desigualdades e marginalizam estudantes de minorias étnico-raciais. Nesse contexto, as ideias de Sílvio Almeida, renomado intelectual brasileiro, oferecem inspirações valiosas sobre como identificar, desafiar e desconstruir essas práticas racistas, promovendo uma educação mais justa e inclusiva para todos.

As práticas racistas não se limitam a atos individuais de discriminação, mas estão

também enraizadas em estruturas sociais e institucionais que perpetuam desigualdades baseadas na raça. No ambiente escolar, isso se manifesta de diversas formas, desde a ausência de representatividade em professoras e professores ou demais servidores que ocupam espaços de poder, nos currículos, até na adoção de políticas disciplinares que impactam de maneira desproporcional os estudantes pretos e indígenas em relação aos estudantes brancos. Nesse sentido, Almeida afirma que: “Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas”(ALMEIDA, 2018, p. 53). Ou seja, os discursos de que o próprio negro é racista, é na realidade uma justificativa para amenizar e naturalizar as práticas racistas.

Além disso, as políticas disciplinares das escolas, muitas das vezes, refletem e reforçam vieses racistas, resultando em taxas mais altas de punições, tais como: advertências, suspensões e expulsões aos estudantes pretos. Para tanto, é necessário analisar e questionar essas práticas punitivas e buscar alternativas pedagógicas que promovam a conscientização, a responsabilização e o desenvolvimento dos estudantes de forma mais justa, construtiva e equitativa. Deste modo, Almeida analisa que: “Assim, a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma da pobreza, desemprego e privações materiais seja entendida como falta de mérito dos indivíduos” (ALMEIDA, 2018, p. 63).

Para combater práticas racistas no ambiente escolar, é necessária a implementação de políticas, projetos e práticas cotidianas que promovam a igualdade racial e a inclusão. Isso inclui a adoção de currículos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, a promoção da diversidade na equipe docente e administrativa, e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade racial. Pois, segundo Almeida (2018), os cargos de prestígios do setor público, bem como os acadêmicos das universidades mais concorridas do Brasil, geralmente são compostos racialmente por perfis que remetem a competência e o mérito à branquitude, masculinidade, heterossexualidade e cisnormatividade.

Daí a importância de promover a conscientização e o engajamento da comunidade escolar na luta contra o racismo, bem como, destacar os espaços de poder conquistados por pessoas pretas, para que sirvam de inspiração e representatividade para estudantes pretos e indígenas. Isso envolve o diálogo aberto sobre questões de raça e racismo, o desenvolvimento de programas de formação para professoras, professores e funcionários, além da criação de espaços seguros e inclusivos onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados. Assim, conseguiremos contrariar o que prega a meritocracia que, de acordo com Almeida (2018), é sustentada pela negação do racismo e pela ideologia da democracia racial que atribui

culpabilidade às pessoas pretas pelos seus insucessos. Almeida (2018) afirma que:

Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circula para além do imaginário racista. Se boa parte da sociedade vê o negro como suspeito, se o negro aparecera TV como suspeito, se poucos elementos fazem crer que negros sejam outra coisa a não ser suspeito, é de se esperar que pessoas negras também achem negros suspeitos, especialmente quando fazem partes de instituições estatais encarregadas da repressão, como é o caso de policiais negros. (ALMEIDA, 2018, p. 53).

Com base nos diálogos acerca da importância das intervenções das professoras e dos professores no combate às práticas racistas no espaço escolar, é imprescindível que as leis 10.639/2003¹² e 11645/2008¹³ sejam incluídas no cotidiano escolar, por meio dos planejamentos das aulas, intervenções e mediações de conflitos, bem como em projetos e eventos previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, pois precisamos frequentemente incluir temáticas sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas em prol da educação antirracista. A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para incluir também a história e cultura indígena.

Essas leis foram instituídas com o objetivo de incluir a contribuição dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade e da história brasileira, além de promover a visibilidade em favor da valorização de uma educação que preza pela diversidade étnico-racial. O ensino da história afro-brasileira e indígena é uma ferramenta poderosa no combate ao racismo, pois permite que os estudantes de todas as origens compreendam a complexidade e a riqueza da história brasileira, além de desconstruir estereótipos e preconceitos. Os PCNs¹⁴ sugerem a aplicação das temáticas por meio de projetos, pesquisas, debates e atividades interdisciplinares.

A análise de Rodrigues (2019) sobre o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena representa um avanço significativo na promoção da diversidade e inclusão

¹² LDB alterada pela 10639/2003 Disponível em <https://restory.ceert.org.br/programas/educacao/lei?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw6uWyBhD1ARIsAIMcADp43H9XTL2IcN0jt4ckJMCGKV9e2Eh-bwSOY8eNeffq2mlAhyW1trAaAmwWEALw_wcB> Acesso em 31/05/2024

¹³ LEI Nº 11.645 DE 10 DE MARÇO DE 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm> Acesso em 31/05/2024.

¹⁴ Base Nacional Curricular <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-ensino-fundamental-6-ao-9-ano/>> Acesso em 31/05/2024.

nos currículos escolares. Em um contexto em que as narrativas históricas tradicionais tendem a marginalizar ou omitir as contribuições e experiências das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, o trabalho de Rodrigues (2019) destaca a importância de incorporar essas perspectivas de forma integral e respeitosa. Um dos principais pontos abordados por Rodrigues (2019) é o reconhecimento da diversidade histórica e cultural das sociedades africanas, afro-brasileiras e indígenas. Em contraste com as narrativas eurocêntricas predominantes, que tendem a retratar a história como uma progressão linear e unidimensional, Rodrigues (2019) destaca a complexidade e a riqueza das civilizações africanas e indígenas, assim como suas contribuições para o desenvolvimento da humanidade.

Ao destacar a importância do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena, Rodrigues (2019) busca combater o eurocentrismo e o racismo que permeiam muitos currículos escolares. Rodrigues (2019) argumenta que uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática deve reconhecer e valorizar as múltiplas perspectivas e experiências históricas, desafiando assim as hierarquias de poder e privilégio que perpetuam a marginalização e a exclusão. O trabalho de Rodrigues (2019) também destaca o potencial do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena para promover o empoderamento e a construção de identidade entre os estudantes pertencentes a esses grupos. Ao aprender sobre suas próprias histórias e culturas, os estudantes são capacitados a se reconhecerem como sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico e a valorizarem suas próprias heranças culturais.

Embora o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena represente um avanço importante na promoção da diversidade e inclusão nos currículos escolares, Rodrigues (2019) reconhece que ainda há muitos desafios a serem enfrentados. A falta de materiais didáticos adequados, a resistência institucional e a falta de formação adequada para os professores são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser superados para garantir uma implementação eficaz desses conteúdos.

A contribuição de Rodrigues (2019) sobre o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena foi importante para a construção de currículos escolares mais inclusivos e representativos. Ao reconhecer e valorizar as contribuições e experiências das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, Rodrigues (2019) nos convida a repensar as narrativas históricas dominantes e a promover uma educação que reconheça e celebre a diversidade como um aspecto fundamental da experiência humana.

Hall (2009) argumenta que a identidade negra não pode ser reduzida a uma única categoria ou essência fixa, mas é marcada pela diversidade e complexidade. Ele destaca como as experiências e vivências dos negros são moldadas por uma variedade de fatores - incluindo

raça, classe, gênero, sexualidade e nacionalidade - e como essas identidades múltiplas e interseccionais se manifestam na cultura negra.

Em *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, Renato Ortiz oferece uma análise abrangente e esclarecedora sobre a complexa interação entre cultura, identidade e sociedade no Brasil. Sua obra desafia as concepções simplistas sobre a identidade nacional brasileira, destacando sua heterogeneidade e dinamismo, convidando os leitores a refletir sobre as muitas facetas e contradições que definem o Brasil como uma nação multicultural e plural.

Entre Máscaras e Espelhos: Reflexões sobre a Identidade e o Ensino de História da África nas Escolas Brasileiras, de Anderson Ribeiro Oliva, é uma obra que lança luz sobre a importância e os desafios do ensino da história da África nas escolas do Brasil. Nesse livro, Oliva oferece uma análise perspicaz sobre as representações culturais, identitárias e históricas da África, bem como suas interseções com o contexto educacional brasileiro. Uma das principais contribuições desse livro é seu apelo ao reconhecimento da diversidade cultural e histórica do continente africano. Oliva (2012) destaca a importância de superar estereótipos e preconceitos arraigados sobre a África, promovendo uma abordagem mais inclusiva e contextualizada do ensino de sua história nas escolas brasileiras. Oliva (2012) também aborda os desafios enfrentados pelo ensino de história da África nas escolas brasileiras, incluindo a falta de materiais didáticos adequados, a resistência institucional e a formação insuficiente dos professores. Ele destaca a necessidade de políticas educacionais mais abrangentes e inclusivas que promovam uma abordagem crítica e reflexiva da história africana.

Ao discutir a história da África, Oliva (2012) também explora suas conexões com a identidade e o pertencimento dos estudantes afrodescendentes no Brasil. Ele destaca como o ensino de uma história mais completa e precisa da África pode contribuir para fortalecer a autoestima e a identidade cultural desses alunos, promovendo um maior senso de pertencimento e inclusão nas escolas. *Entre Máscaras e Espelhos* também oferece reflexões profundas sobre as representações culturais da África e sua influência nas percepções e imaginações dos brasileiros. Oliva (2012) examina como essas representações são moldadas por uma variedade de fatores, incluindo mídia, literatura e arte, e como elas podem influenciar a forma como a África é ensinada e entendida nas escolas.

Em suma, *Entre Máscaras e Espelhos* é uma obra que oferece uma contribuição valiosa para o debate sobre o ensino de história da África nas escolas brasileiras. Ao destacar os desafios e oportunidades enfrentados por educadores e alunos, Anderson Ribeiro Oliva nos convida a repensar nossas concepções sobre a África e seu lugar no currículo escolar, promovendo uma abordagem mais inclusiva, crítica e reflexiva da história e identidade africanas.

Hall (2009) examina como a negritude é uma construção social e cultural que evolui ao longo do tempo e do espaço. Ele destaca como as identidades negras são constantemente negociadas, contestadas, em diferentes contextos sociais e históricos, e como os negros se apropriam e redefinem a negritude de maneiras diversas e criativas. Hall (2009) também analisa a diversidade cultural e artística da diáspora africana e como ela reflete as diferentes expressões da identidade negra. Ele destaca como a música, arte, literatura e outras formas de expressão cultural negra são marcadas pela criatividade, inovação e resistência, e como elas desafiam as narrativas dominantes sobre a negritude e a cultura afrodescendente.

Por fim, Hall (2009) discute os desafios da representação da identidade negra nos meios de comunicação e na cultura popular. Ele argumenta que as representações estereotipadas e unidimensionais dos negros, muitas vezes, obscurecem a diversidade e complexidade da experiência negra, perpetuando preconceitos e desigualdades. Ele defende uma representação mais autêntica e inclusiva da identidade negra, que reconheça e valorize as múltiplas vozes e perspectivas da diáspora africana.

Em *Que 'Negro' é Esse na Cultura Negra?*, Stuart Hall desafia as concepções simplistas e essencialistas da identidade negra propondo uma abordagem mais complexa e inclusiva da negritude. Seu trabalho oferece insights valiosos para o entendimento da diversidade e fluidez da experiência negra e destaca a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas expressões da identidade negra na cultura afro-diaspórica. Ao questionar as noções tradicionais de negritude e celebrar a riqueza e complexidade da cultura negra, Hall contribui significativamente para o debate sobre raça, identidade e representação na sociedade contemporânea.

2.3 Adequação das terminologias como ponto de partida para uma educação antirracista

Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização, de Luiz Antônio Marcuschi, é uma obra que aborda de forma abrangente e prática o processo de retextualização, ou seja, a transformação de textos orais em textos escritos. Nesse livro, Marcuschi (2010) oferece uma série de atividades e estratégias que podem ser utilizadas por educadores e estudantes para compreender e praticar esse importante processo de transposição textual. Um dos pontos centrais do livro é a exploração do processo de retextualização e suas implicações para a produção e compreensão de textos escritos. Marcuschi (2010) discute as diferenças entre a linguagem oral e escrita, destacando como a transposição de textos da fala para a escrita requer

uma série de ajustes e adaptações para garantir a compreensão e eficácia comunicativa. O livro oferece uma variedade de atividades práticas e exercícios que visam auxiliar os educadores e estudantes no desenvolvimento da habilidade de retextualização. Essas atividades incluem desde análise de textos orais e escritos até exercícios de reescrita e produção textual, permitindo aos participantes praticar e aprimorar suas habilidades de transposição textual.

Marcuschi (2010) também apresenta uma série de estratégias que podem ser utilizadas pelos educadores no contexto da sala de aula para ensinar e praticar a retextualização. Ele discute como integrar essas atividades ao currículo escolar, bem como fornecer um retorno eficaz aos estudantes para ajudá-los a melhorar suas habilidades de escrita. Uma das características distintivas do livro é sua abordagem interdisciplinar, que incorpora percepções e perspectivas da linguística, educação e psicologia cognitiva. Marcuschi (2010) destaca como o processo de retextualização envolve não apenas questões linguísticas, mas também cognitivas, sociais e culturais, e como uma compreensão mais ampla desses aspectos pode enriquecer a prática educativa.

Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização, de Luiz Antônio Marcuschi, é uma obra essencial para educadores, estudantes e pesquisadores interessados no processo de transposição de textos da fala para a escrita. Com uma abordagem prática e interdisciplinar, o livro oferece uma série de atividades e estratégias que podem ser utilizadas para promover a compreensão e prática da retextualização, contribuindo assim para o desenvolvimento das habilidades de escrita e comunicação dos participantes.

A proposta de implementação de uma educação antirracista como alternativa de combate às práticas racistas no espaço escolar devem ir além de culminâncias de projetos que geralmente se limitam ao 19 de abril, 13 de maio e 20 de novembro, datas que respectivamente se referem ao dia dos povos indígenas, a abolição da escravatura no Brasil e o dia da Consciência Negra. Essas culminâncias de projetos muitas vezes não fazem jus à educação antirracista, pois, na maioria das vezes, são apenas para cumprir de forma corriqueira o que está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ou seja, foge da grandeza e da essência da implementação de uma educação de cunho antirracista.

Kaly (2013) argumenta que o ensino da história da África no Brasil é crucial para a compreensão mais ampla e inclusiva da identidade nacional. Ele destaca como o conhecimento da história africana é muitas vezes negligenciado ou distorcido no currículo educacional brasileiro, perpetuando estereótipos e preconceitos sobre o continente e seus povos. Ao reconhecer e valorizar a rica e complexa história da África, o Brasil pode começar a reconstruir sua identidade nacional de uma maneira mais inclusiva e justa. Kaly (2013) sugere que o ensino

da história da África pode desempenhar um papel importante na reconciliação psicológica do Brasil, ajudando a curar as feridas do passado e promover uma maior coesão social. Ele argumenta que o reconhecimento e a celebração das contribuições dos africanos e seus descendentes para a história e cultura brasileiras podem ajudar a combater o racismo e promover uma maior tolerância e compreensão entre os diferentes grupos étnicos e raciais do país.

No entanto, Kaly (2013) reconhece que o ensino da história da África no Brasil enfrenta uma série de desafios, incluindo a falta de recursos educacionais adequados, a resistência institucional e a falta de formação dos professores. Ele destaca a necessidade de políticas educacionais mais abrangentes e inclusivas que promovam uma abordagem crítica e reflexiva da história africana. Ao mesmo tempo, ele vê oportunidades significativas para a transformação social e cultural que podem surgir do reconhecimento e valorização da história da África no Brasil. Em *O Ensino da História da África no Brasil: o Início de um Processo de Reconciliação Psicológica de uma Nação?*, Alain Pascal Kaly oferece uma análise perspicaz e convincente sobre a importância do ensino da história da África para o Brasil. Seu trabalho destaca o potencial transformador do reconhecimento e celebração da história africana na promoção da reconciliação psicológica e construção de uma identidade nacional mais inclusiva e justa. Ao desafiar as narrativas dominantes e apontar para novas possibilidades de educação e transformação social, Kaly (2013) contribui significativamente para o debate sobre o papel da história no Brasil contemporâneo.

A Consciência Negra: Perigos ou Salvação da Nação?, de Alain Pascal Kaly, é um ensaio provocativo que examina a questão da consciência negra no contexto brasileiro. Nesse trabalho, Kaly (2017) investiga os desafios e oportunidades associados ao crescimento do movimento de consciência negra no Brasil, questionando se ele representa uma ameaça à coesão nacional ou uma oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Kaly (2017) discute os desafios enfrentados pelo movimento de consciência negra no Brasil, incluindo a resistência institucional, o racismo estrutural e a marginalização política e econômica dos afro-brasileiros. Ele argumenta que, embora a consciência negra seja essencial para combater o racismo e promover a igualdade racial, ela também pode ser percebida como uma ameaça à ordem social estabelecida, especialmente por aqueles que se beneficiam do status quo.

No entanto, Kaly (2017) também destaca as oportunidades oferecidas pela consciência negra para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ele argumenta que o reconhecimento e valorização da identidade negra pode ajudar a promover uma maior autoestima e empoderamento entre os afro-brasileiros, permitindo-lhes reivindicar

seus direitos e contribuições para a história e cultura brasileiras. Além disso, ele sugere que a consciência negra pode desafiar as narrativas dominantes sobre a identidade nacional, promovendo uma visão mais diversificada e pluralista da sociedade brasileira.

Kaly (2017) enfatiza a importância do diálogo e cooperação entre os diferentes grupos étnicos e raciais do Brasil para superar as divisões e desigualdades existentes. Ele argumenta que a consciência negra não deve ser vista como uma ameaça à coesão nacional, mas sim como uma oportunidade para promover um maior entendimento e solidariedade entre os brasileiros de todas as origens. Ele destaca a importância de reconhecer e valorizar a contribuição dos afro-brasileiros para a história e cultura do país como um passo crucial em direção à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em *A Consciência Negra: Perigos ou Salvação da Nação?*, Alain Pascal Kaly oferece uma análise perspicaz e equilibrada sobre o papel da consciência negra no Brasil contemporâneo. O seu trabalho destaca os desafios e oportunidades associados ao movimento de consciência negra, ao mesmo tempo em que defende a importância do reconhecimento e valorização da identidade negra para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária. Ao desafiar as percepções dominantes sobre a consciência negra e apontar para novas possibilidades de diálogo e cooperação, Kaly contribui significativamente para o debate sobre o papel da raça e etnia na sociedade brasileira.

Respalado na ideia de Vygotski (1984), a linguagem vai além da comunicação, pois está ligada à evolução cultural dos povos, assim, as crianças absorvem as representações racistas no contexto familiar e conseqüentemente as reproduzem no ambiente escolar, daí a essência da naturalização de termos racistas. Para tanto, a adequação das terminologias torna-se uma sugestão de prática fundamental para garantir que a narrativa histórica adote uma postura questionável, crítica, inclusiva e sensível às diversas perspectivas e experiências humanas ao longo do tempo.

Para Cavalleiro: “É diante da consciência esbranquiçada que se faz necessário, primeiramente, desestruturar sua natureza, suas raízes, suas motivações, sua ideologia para, então, promover uma educação autêntica com bases críticas multiculturais” (CAVALLEIRO, 2001, p. 24). Assim, reforço que esse processo envolve rever e adaptar os termos e conceitos utilizados na abordagem do passado para refletir uma compreensão mais atualizada e contextualizada dos eventos e sujeitos históricos. Uma das principais razões para a adequação das terminologias é a evolução das sensibilidades sociais e culturais ao longo do tempo. Termos que eram comuns em determinadas épocas podem agora ser considerados ofensivos, inadequados ou imprecisos. Portanto, é necessário reformular e, quando necessário,

reassignificar ou até mesmo substituir determinados termos por alternativas adequadas.

Além disso, a adequação de terminologias também é importante para promover uma representação mais equitativa e inclusiva na narrativa histórica. Isso envolve reconhecer e dar visibilidade às experiências e contribuições de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, minorias étnicas, LGBTQIA+, povos indígenas e outros. Ao utilizar uma linguagem que seja inclusiva em relação a gênero, etnia, identidade sexual e outras características, o Ensino de História se torna mais acessível, interessante e relevante para os estudantes pretos e indígenas. Cavalleiro critica que “Esta questão da imposição de valores considerados de identidade racial branca perpassa outras culturas étnicas, como as então chamadas minorias, outra expressão de origem branca” (CAVALLEIRO, 2001, p. 28).

Outro aspecto importante em relação à adequação das terminologias é a contextualização cultural e temporal dos termos históricos. Isso significa reconhecer que certos termos podem ter diferentes significados, ou conotações em diferentes períodos históricos ou em diferentes contextos culturais. Portanto, é essencial fornecer aos estudantes o contexto necessário para entender o significado e o uso adequado desses termos dentro do seu contexto histórico específico. Ao revisitar e adaptar os termos e conceitos utilizados na narrativa histórica, as educadoras e os educadores podem promover uma compreensão mais profunda e significativa do passado, enquanto também promovem valores de equidade, diversidade e respeito mútuo.

Outra alternativa para o enfrentamento das práticas racistas no ambiente escolar é a educação inclusiva por meio de temáticas voltadas aos estudantes que compõem as minorias impostas pelo ambiente escolar. De acordo com a concepção de Pereira (2012), consideremos essa prática que visa garantir que todos os estudantes, independentemente das suas características individuais, tenham acesso a oportunidades de aprendizado significativas e participação plena na vida escolar. Portanto, precisamos implementar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade no ambiente escolar. Pereira (2012) afirma que:

Sendo assim, a construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o ‘tradicional’ viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com ‘identidades individuais e sociais’ diversas e que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma ‘autêntica democracia racial’. (PEREIRA, 2012, p. 116).

Para tanto, é essencial que na formação de professores haja uma preparação para

saberem lidar com a diversidade dos estudantes em sala de aula. As educadoras e os educadores devem desenvolver competências pedagógicas e sócio/emocionais para atender às necessidades variadas dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos de aprendizagem, diferentes origens étnico-raciais, entre outros. Precisamos abrir espaços para que os estudantes e as estudantes incluam nas aulas as suas narrativas, pois assim poderão problematizar tanto o material didático, quanto às atitudes de colegas e profissionais da escola que por um motivo ou outro corroboram com atitudes inadequadas que geram ou reforçam traumas.

Em meio aos desafios enfrentados pela educação brasileira, destaca-se a necessidade premente de promover uma abordagem antirracista que reconheça e combata as injustiças estruturais que perpetuam a desigualdade racial na nossa sociedade a partir da sala de aula. Nesse contexto, as ideias de Nilma Lino Gomes, renomada pesquisadora e ativista brasileira, oferecem importantes reflexões sobre o racismo na escola e as suas implicações para a educação. As suas ideias destacam a urgência de reconhecer e combater o racismo estrutural presente nas instituições educacionais, bem como a necessidade de promover uma educação antirracista e inclusiva.

Com base nas ideias de Gomes (2011), o racismo não é apenas um problema de atitudes individuais, mas está enraizado nas estruturas e práticas institucionais da sociedade, incluindo a escola. O racismo estrutural se manifesta em diversas formas, como a sub-representação de pessoas pretas nos currículos, a pouca diversidade étnica no corpo docente e a perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais no ambiente escolar. Gomes (2011) sugere uma abordagem antirracista na educação, que reconheça e confronte as injustiças raciais presentes na escola e na sociedade. Gomes (2011) cita que:

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. (GOMES, 2011, p. 112)

Assim, Gomes (2011) enfatiza a importância do empoderamento e da representatividade de estudantes pretos e indígenas nas escolas. Ela destaca como a falta de modelos positivos e a sub-representação desses grupos étnico-raciais podem afetar negativamente a autoestima e o desempenho acadêmico dos estudantes, reforçando a necessidade de políticas e práticas que promovam a diversidade e a inclusão na escola. Tendo isso em vista, nota-se a necessidade de efetivar a implementação das leis que garantem o ensino da história afro-brasileira e indígena. Gomes (2011) ressalta que:

É importante compreender a força e o caráter da lei n. 10.639/03. Como se trata de uma alteração da lei n. 9394/96, via inserção dos artigos 26 A e 79 B, quando a ela nos referimos estamos falando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não de uma legislação específica voltada para a população negra. Ou seja, o seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e devem ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades. (GOMES, 2011, p. 116)

Essa ideia reforça a importância da ressignificação das terminologias no Ensino de História que contribuirá demasiadamente para desmistificação de ideias e falas racistas que atingem os estudantes e impacta erroneamente na sua formação identitária étnica, bem como nas suas relações com a comunidade escolar e social. Precisamos dar novos sentidos aos termos que reforçam as ideias racistas que estão presentes no cotidiano escolar aplicando e orientando corretamente os conceitos das terminologias, abrindo espaços para questionamentos, indagações e posicionamento crítico e argumentativo.

O "Minidicionário Antirracista", elaborado por Djamila Ribeiro em 2019, surge como uma ferramenta essencial para promover a conscientização e a transformação do ambiente escolar em relação às questões raciais. Este dicionário não apenas fornece definições de termos relacionados ao racismo e à luta antirracista, mas também oferece reflexões profundas sobre como esses conceitos se manifestam na sociedade e por que é fundamental abordá-los no contexto educacional.

Na sua obra, Ribeiro (2019) preenche uma lacuna significativa no espaço escolar, onde o ensino sobre questões raciais muitas vezes é negligenciado ou inadequadamente abordado. Por meio de definições objetivas e acessíveis, Ribeiro (2019) capacita educadores, estudantes e responsáveis a compreenderem e discutirem as complexidades do racismo e da luta antirracista de maneira mais informada e engajada. Além disso, o dicionário não se limita apenas a definir termos, mas também os contextualiza nos âmbitos histórico, social e político do Brasil. Isso é crucial para os estudantes entenderem como o racismo é uma construção social enraizada em séculos de colonialismo, escravidão e exclusão sistêmica, e como essas estruturas continuam a influenciar as relações raciais contemporâneas de forma erroneamente natural.

A inclusão do "Minidicionário Antirracista" de Ribeiro (2019) como ferramenta didático-pedagógica no espaço escolar também contribui para a promoção de um ambiente mais inclusivo, diversificado e respeitoso. Ao fornecer uma linguagem comum para discutir e confrontar o racismo, o dicionário capacita os estudantes a expressarem as suas experiências, questionamentos e preocupações de forma mais articulada e assertiva, promovendo o diálogo aberto e o respeito mútuo entre colegas e educadores. Além disso, o dicionário oferece uma

oportunidade valiosa para os estudantes refletirem criticamente sobre os seus próprios privilégios e preconceitos, bem como sobre como podem se engajar ativamente na luta antirracista nas suas comunidades e na sociedade como um todo.

Ao confrontar o racismo de maneira explícita e proativa por meio de projetos e eventos, os estudantes poderão se tornar agentes de mudança nas suas escolas e além delas, contribuindo para a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos. Portanto, o "Minidicionário Antirracista" de Ribeiro (2019) é mais um recurso valioso e necessário para o espaço escolar, fornecendo não apenas definições de termos, mas também inspirando reflexões críticas, diálogos construtivos e ações transformadoras em relação ao racismo e à luta antirracista. Sua inclusão no currículo escolar pode desempenhar um papel fundamental na construção de uma educação antirracista com foco na ressignificação e inclusão.

A obra "Entre o 'encardido', o 'branco' e o 'branquíssimo'", de Lia Vainer Schucman, é uma contribuição significativa para os estudos sobre raça, identidade e branquitude no Brasil. Schucman (2012) realiza uma análise profunda das dinâmicas raciais presentes na sociedade brasileira, desvelando as nuances e as contradições das relações raciais no país. O título da obra, "Entre o 'encardido', o 'branco' e o 'branquíssimo'", sugere a complexidade das identidades raciais no Brasil. Schucman (2012) argumenta que, ao contrário de uma visão simplista que divide a população entre "brancos" e "negros", existe uma ampla gama de identidades intermediárias, que refletem a mistura racial e a hierarquia de pigmentação da pele que caracteriza o país. Schucman (2012) afirma que:

Definir o que é branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre identidade branca. Isso porque, nesta definição, as categorias sociológicas de etnia, cor cultura e raça se entrecruzam, se colam e se descolam umas das outras, dependendo do País, região, história, interesses políticos e época em que estamos investigando. (SCHUCMAN, 2012, p. 22).

Schucman (2012) analisa as diferentes formas de branquitude no Brasil, destacando como o privilégio branco se manifesta de maneiras sutis e muitas vezes invisíveis na sociedade. Ela examina como o padrão de beleza e o sucesso social no Brasil está intimamente ligado à branquitude, criando um ideal inatingível que marginaliza e exclui aqueles que não se enquadram nesse padrão. Além disso, Schucman (2012) também aborda a noção de "encardido", que se refere àqueles que são racialmente ambíguos ou indefinidos aos olhos da sociedade. Essas pessoas muitas vezes enfrentam uma experiência única de ambivalência racial, sendo ao mesmo tempo, privilegiadas e marginalizadas em diferentes contextos sociais.

De acordo com Schucman (2012) a visibilidade e a invisibilidade estão ligadas aos privilégios dos sujeitos por serem brancos. Desta forma, os não brancos não se enquadram nos privilégios que são exclusivos dos brancos, daí a crítica ao denominar os sujeitos não brancos de encardidos. (SCHUMAN, 2012, p. 25) afirma ainda que “Diferentes pesquisas demonstram que há para os brancos, mais facilidades no acesso à habitação, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre gerações”. No ambiente escolar fica evidente essas vantagens dos estudantes brancos em relação aos seus privilégios que estão em detrimento dos estudantes não brancos, que na crítica de Schuman (2012), são os “encardidos”.

2.4 O espectro racista na sociedade brasileira e seu reflexo no ambiente escolar

O racismo no Brasil apresenta particularidades que o diferenciam de outras formas de discriminação racial observadas em diversas partes do mundo. Edward Telles, um renomado sociólogo estadunidense, aborda essas peculiaridades na sua obra "Racismo à Brasileira: Uma Nova Perspectiva Sociológica", oferecendo uma análise aprofundada sobre as dinâmicas raciais no país. As suas ideias destacam-se por revelarem a complexidade e a sutileza do racismo no contexto brasileiro, desafiando muitas das concepções simplistas e estereotipadas sobre o tema.

Telles (2003) introduz o conceito de racismo relacional, enfatizando que a discriminação racial no Brasil é profundamente influenciada pelo contexto social e pelas interações interpessoais. Ao contrário da segregação racial rígida observada em países como os Estados Unidos, o racismo brasileiro é mais difuso e menos visível, manifestando-se nas sutilezas das relações cotidianas. Esta perspectiva relacional evidencia que as experiências de discriminação podem variar amplamente dependendo do ambiente social, do status econômico e das redes de relações pessoais dos indivíduos.

Um aspecto central das análises de Telles (2003) é a mestiçagem, que desempenha um papel fundamental na formação da identidade racial brasileira. Ele argumenta que a mestiçagem tem sido celebrada como um símbolo de harmonia racial e integração, promovendo o mito da democracia racial. No entanto, Telles (2003) alerta que este mito serve para mascarar as profundas desigualdades e discriminações existentes. Ao romantizar a miscigenação, a sociedade brasileira muitas vezes ignora as barreiras reais enfrentadas por negros e pardos, transmitindo uma falsa ideia de igualdade racial.

Telles (2003) observa ainda que no Brasil existe uma hierarquia de cores, onde indivíduos de pele mais clara tendem a ter vantagens sociais e econômicas sobre aqueles com

pele mais escura. Esta hierarquização se reflete em diversas esferas, como no mercado de trabalho, na educação e nas oportunidades de ascensão social. Além disso, ele explora a ideia de mobilidade racial, onde a classificação racial de uma pessoa pode mudar ao longo do tempo com base em fatores como status socioeconômico, casamento e aparência física. Esta mobilidade torna ainda mais complexa a compreensão das dinâmicas raciais no país, pois desafia a ideia de identidades raciais fixas e imutáveis.

Outro conceito importante introduzido por Telles (2003) é o de "racismo cordial". Este tipo de racismo é caracterizado por ser menos abertamente agressivo e mais disfarçado em interações sociais amigáveis, piadas e atitudes paternalistas. O racismo cordial perpetua desigualdades de maneira sutil, mantendo a fachada de uma sociedade que valoriza a cordialidade e a harmonia, enquanto oculta as discriminações profundas e estruturais. A essas atitudes, vimos anteriormente que Moreira (2019) denominou de racismo recreativo, ou seja, as práticas racistas camufladas em "brincadeiras".

Telles (2003) também discute o impacto das políticas de ação afirmativa no Brasil, como as cotas raciais nas universidades. Ele analisa os benefícios dessas políticas na promoção da igualdade de oportunidades para grupos raciais historicamente marginalizados, ao mesmo tempo, em que considera as críticas e resistências a essas medidas. Telles (2003) argumenta que, apesar das controvérsias, as políticas de ação afirmativa são essenciais para corrigir as desigualdades históricas e promover uma verdadeira inclusão racial.

As ideias de Telles (2003) sobre o racismo à brasileira oferecem uma visão complexa e multifacetada das dinâmicas raciais no país. Ao destacar a natureza relacional do racismo, o papel da mestiçagem, a hierarquização de cores, o conceito de racismo cordial e a importância das políticas de ação afirmativa, Telles (2003) nos desafia a reconsiderar as nossas percepções sobre a raça e a discriminação no Brasil. As suas análises são fundamentais para entender como as desigualdades raciais são mantidas e como podemos trabalhar para superá-las, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa por meio de uma educação antirracista.

A questão racial e a desigualdade são temas centrais na discussão sobre a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Juliana Marques de Sousa, na sua obra "A Questão Racial e a Desigualdade: a discussão do racismo enquanto escolha pedagógica", explora a importância de abordar o racismo no contexto educacional. Sousa (2015) argumenta que o combate ao racismo deve ser uma escolha pedagógica consciente, fundamental para promover a equidade e transformar as estruturas sociais que perpetuam a discriminação racial.

Sousa (2015) inicia a sua análise destacando que o racismo não é apenas um conjunto de atitudes individuais, mas uma estrutura social profundamente enraizada que afeta todos os

aspectos da vida. Essa estrutura é mantida por normas, práticas e instituições que privilegiam certos grupos raciais em detrimento de outros. No contexto educacional, isso se manifesta em currículos que muitas vezes excluem ou marginalizam as contribuições de grupos raciais minoritários, além de práticas pedagógicas que não reconhecem as realidades e experiências desses estudantes.

Sousa (2015) defende que a educação tem um papel crucial na transformação dessas estruturas racistas. Para Sousa (2015), a escolha de uma pedagogia antirracista é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que promova a justiça social. Isso implica na inclusão de conteúdos que reflitam a diversidade racial e cultural, na valorização das histórias e contribuições de todos os grupos raciais e na promoção de um espaço onde todos os alunos se sintam representados e valorizados. Uma das principais discussões de Sousa (2015) é sobre a necessidade de um currículo inclusivo que vá além da simples adição de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira. Ela argumenta que é fundamental integrar essas perspectivas de maneira significativa e crítica em todas as disciplinas. Um currículo que realmente reflète a diversidade da sociedade não apenas melhora a representatividade, mas também desafia os estereótipos e promove um entendimento mais complexo e nuançado das questões raciais.

A formação de professores é outro ponto crucial abordado por Sousa (2015). Ela enfatiza que os educadores precisam estar preparados para lidar com as questões raciais de maneira competente e sensível. Isso requer uma formação contínua que inclua não apenas conhecimentos sobre a história e a cultura dos diferentes grupos raciais, mas também habilidades para mediar discussões sobre racismo e desigualdade. Professores bem preparados podem atuar como agentes de mudança, ajudando a desconstruir preconceitos e promovendo a inclusão. Sousa (2015) destaca diversas práticas pedagógicas que podem ser implementadas para promover a equidade racial na sala de aula. Entre essas práticas estão o uso de materiais didáticos que reflitam a diversidade racial, a criação de projetos que envolvam a comunidade e valorizem as suas contribuições, e a promoção de um ambiente de diálogo onde todas as vozes possam ser ouvidas. Ela argumenta que essas práticas não apenas beneficiam os estudantes de grupos raciais minoritários, mas enriquecem a experiência educacional de todos os estudantes, preparando-os para viver em uma sociedade multicultural.

Sousa (2015) reconhece que a implementação de uma pedagogia antirracista enfrenta desafios significativos, incluindo resistências tanto institucionais quanto individuais. Muitos educadores podem sentir-se desconfortáveis ou despreparados para lidar com questões raciais, e as instituições educacionais podem relutar em adotar mudanças que parecem desafiadoras. Sousa (2015) sugere que a chave para superar esses desafios é um compromisso contínuo com

a educação e a conscientização, bem como a criação de políticas educacionais que incentivem e suportem práticas inclusivas.

Compreende-se então, que a escolha de uma pedagogia antirracista é apresentada como fundamental para a promoção da justiça social e para a transformação das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade racial. Ao integrar a diversidade racial e cultural de maneira significativa e crítica no currículo e nas práticas pedagógicas, educadores podem ajudar a formar uma geração mais consciente e comprometida com a equidade. Esta obra é, portanto, uma contribuição valiosa para o debate sobre educação e justiça social, destacando a necessidade de um compromisso contínuo com a inclusão e a equidade racial.

Ana Célia da Silva, no seu texto "A desconstrução da discriminação no livro didático", contribui de forma significativa para o debate sobre a representação da diversidade racial nos materiais educacionais, especialmente nos livros didáticos. No contexto do livro "Superando o Racismo na Escola", organizado por Kabengele Munanga, Silva (2005) aborda a importância de desconstruir estereótipos e preconceitos raciais presentes nesses materiais, e propõe estratégias para promover uma representação mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-racial. Silva (2005) destaca a tendência dos livros didáticos em reproduzir estereótipos e preconceitos raciais, contribuindo para a perpetuação da discriminação e do racismo na sociedade. Personagens negros são frequentemente retratados de forma estereotipada, associados a papéis subalternos, como escravos ou trabalhadores braçais, enquanto a contribuição histórica e cultural dos afrodescendentes é minimizada ou ignorada.

Para Silva (2005), é essencial desconstruir esses estereótipos e preconceitos através da reconstrução de narrativas mais inclusivas e precisas. Isso envolve a seleção cuidadosa de materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial de forma positiva e respeitosa, assim como a incorporação de conteúdos que abordem o legado da escravidão, as lutas por direitos civis e as contribuições dos afrodescendentes para a sociedade. Uma das propostas de Silva (2005) é a inclusão de perspectivas afrocentradas nos livros didáticos, que valorizem e celebrem a história, a cultura e as realizações dos povos africanos e afrodescendentes. Isso ajuda a contrapor a narrativa eurocêntrica predominante, que tende a marginalizar ou ignorar as contribuições africanas e afrodescendentes para a civilização humana.

Além da seleção de conteúdos mais inclusivos, Silva (2005) defende a importância de promover o diálogo e a reflexão crítica sobre as questões de discriminação e do racismo nos materiais educacionais. Isso pode ser feito através de atividades pedagógicas que incentivem os estudantes a questionar estereótipos, analisar representações midiáticas e refletir sobre as suas próprias atitudes e valores em relação à diversidade étnico-racial. Finalmente, Silva (2005)

ressalta a importância da formação de educadores e da implementação de políticas institucionais que promovam a diversidade e combatam o racismo no ambiente escolar. Os professores devem receber capacitação específica sobre como abordar questões de diversidade étnico-racial em sala de aula, enquanto as escolas devem adotar medidas concretas para garantir um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os alunos, independentemente da sua origem étnico-racial.

2.5 Uso da perspectiva interseccional como problematizações

"Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira" é um ensaio contundente e esclarecedor escrito por Lélia Gonzalez. Neste trabalho, Gonzalez investiga as interseções entre racismo e sexismo na sociedade brasileira, destacando como essas formas de opressão se entrelaçam e se perpetuam na cultura e nas estruturas sociais do país. Gonzalez (2019) argumenta que o racismo e o sexismo são sistemas interligados de opressão que afetam de forma desproporcional as mulheres negras no Brasil. Gonzalez (2019) examina como as mulheres negras enfrentam uma dupla discriminação devido à sua raça e gênero, e como isso se manifesta em diferentes aspectos das suas vidas, incluindo acesso à educação, ao emprego, a saúde e a segurança.

Gonzalez (2019) também analisa como o racismo e o sexismo na cultura brasileira têm raízes profundas no colonialismo e no legado escravocrata do país. Ela destaca como as estruturas sociais e culturais do Brasil foram moldadas pela escravidão e como isso continua a influenciar as relações raciais e de gênero na sociedade contemporânea. Apesar dos desafios enfrentados pelas mulheres negras no Brasil, Gonzalez (2019) também destaca a sua resistência e empoderamento. Ela examina como as mulheres negras têm sido ativas na luta contra o racismo e o sexismo, organizando-se em movimentos sociais e políticos e reivindicando os seus direitos e dignidade.

Por fim, Gonzalez (2019) desafia os estereótipos e preconceitos sobre as mulheres negras na cultura brasileira. Ela argumenta que é necessário desconstruir as representações negativas e limitadas das mulheres negras na mídia, na literatura e nas artes, e promover uma visão mais completa e positiva da sua contribuição para a sociedade.

Em "Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira", Lélia Gonzalez oferece uma análise profunda e crítica das interseções entre racismo e sexismo no Brasil. O seu trabalho destaca os desafios enfrentados pelas mulheres negras e destaca a sua resistência e luta por justiça e igualdade. Ao desafiar os preconceitos e estereótipos arraigados na cultura brasileira, Gonzalez contribui significativamente para o debate sobre raça, gênero e poder na sociedade contemporânea.

O uso da perspectiva interseccional no Ensino de História é essencial para proporcionar uma compreensão mais completa e precisa dos eventos passados, das dinâmicas sociais e das experiências humanas. Esta abordagem reconhece que as identidades individuais são formadas por uma interseção de diferentes aspectos, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, capacidade física, entre outros, e que esses aspectos interagem de maneiras complexas e interdependentes para moldar as experiências e as oportunidades das pessoas ao longo da história. Akotirene (2020) afirma que:

O problema não está necessariamente nas respostas identitárias dadas à matriz colonial, mas quais metodologias usamos para formular tais respostas, que, não raro, enveredam para uma dependência epistemológica da Europa Ocidental e Estados Unidos. (AKOTIRENE, 2020, p. 23)

Assim, ao aplicarmos a perspectiva interseccional no Ensino de História, as educadoras e os educadores podem ajudar os estudantes a compreender como as diferentes formas de opressão e privilégio se cruzam e se manifestam em diferentes contextos históricos. Isso significa examinar não apenas as narrativas dominantes e as figuras históricas proeminentes, mas também as experiências e contribuições dos grupos marginalizados e sub-representados. Por exemplo, no contexto da violação dos corpos de mulheres pretas no Brasil colonial, a aplicação da perspectiva interseccional é crucial para compreender a complexidade das experiências dessas mulheres e as interseções de gênero, raça e classe social que moldaram as suas vidas e os seus corpos.

Durante o período colonial, as mulheres pretas foram sujeitas a múltiplas formas de opressão e violência, tanto por sua condição de mulheres quanto por sua condição de pessoas negras escravizadas. A perspectiva interseccional nos ajuda a entender como essas formas de opressão se sobrepunham e se reforçavam, criando experiências únicas de vulnerabilidade e exploração para essas mulheres, pois a escravidão no Brasil colonial era um sistema profundamente enraizado na exploração dos corpos das pessoas negras, especialmente das mulheres. Além de serem forçadas a trabalhar em condições desumanas nas plantações e nas casas dos seus senhores, as mulheres pretas também eram frequentemente submetidas à violência sexual e à exploração dos seus corpos como parte do sistema escravocrata. De acordo com Akotirene (2020):

De pronto, a interseccionalidade sugere que raça traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica. Ora, o androcentrismo da ciência moderna imputou às fêmeas o lugar social das mulheres, descritas como machos castrados, estereotipadas de fracas, mães compulsórias, assim como pretos

caracterizados de não humanos, macacos engaiolados pelo racismo epistêmico. (AKOTIRENE, 2020, p. 23)

Desta forma, Akotirene (2012) defende que a interseccionalidade possibilita que as feministas obtenham criticidade política para compreender o contexto das subalternidades frutos dos preconceitos e subordinações de gênero, da classe e das raças fundamentadas pela matriz colonial. Para as estudantes pretas, torna-se uma oportunidade de expor suas aflições por meio de problematizações que afligem suas vivências, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele, pois aos olhos de Akotirene (2012):

A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões. A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente constituída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar à marca fenotípica da negritude, neste caso, as estruturas não atravessam tais identidades fora da categoria de Outros. (AKOTIRENE, 2012, p. 29).

Compreendemos então que a perspectiva interseccional associada às metodologias voltadas ao Ensino de História, possibilita que as narrativas dos excluídos fomentem debates, diálogos, pesquisas e reconstrução de novos pensamentos e correção de comportamentos que excluem, afligem ou violem a vivência de etnias subalternizadas pela matriz colonial. Nas aulas de História essas vozes precisam ser ouvidas e gerar problematizações da realidade escolar e social dos estudantes.

A visão romântica que o agronegócio criou para a região do Vale do Araguaia mato-grossense camufla a maior parte da história do processo de reocupação da região. É nítido que os projetos de colonização da cidade de Água Boa e região foi uma empreitada de sulistas para sulistas, ou melhor definindo, de gaúchos para gaúchos. Assim, a plantação que gera vários níveis de riqueza para famílias que se estabeleceram aqui na década de 1970 torna-se questionável, pois nem todos que participaram ou participam do processo produtivo deleitam dos resultados financeiros obtidos das toneladas de grãos que são produzidas anualmente.

Kilomba (2019) na obra "Memórias da Plantação", oferece uma análise sobre as experiências históricas e contemporâneas das pessoas pretas, especialmente relacionadas à exploração enfrentada por elas nas plantações durante o período colonial e os seus desdobramentos até os dias atuais. Ao associar as ideias de Kilomba à exploração de pessoas pretas nas plantações, podemos compreender a extensão da violência, subjugação e trauma que essas comunidades enfrentaram e ainda enfrentam.

As ideias de Kilomba (2019) nos leva a refletir sobre como as plantações foram espaços de brutalidade e desumanização, onde pessoas pretas foram forçadas a trabalhar em condições

desumanas e a suportar um sistema de opressão baseado na violência física e psicológica. Kilomba (2019) nos provoca a olhar para além da narrativa romantizada das plantações como locais de trabalho agrícola e a reconhecer a exploração e o abuso de poder que permearam esses espaços. Dessa forma, Kilomba (2019) defende que:

Memórias da Plantação examina a atemporalidade do racismo cotidiano. A combinação dessas duas palavras, “plantação” e “memórias”, descreve o racismo cotidiano não apenas como a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que tem sido negligenciada. (KILOMBA, 2019, p. 29).

Ao associar as ideias de Kilomba (2019) à exploração de pessoas pretas nas plantações, podemos entender como a violência racial e de gênero era uma característica central desses ambientes. Mulheres pretas, em particular, eram alvos de violência sexual e doméstica por parte dos proprietários de pessoas escravizadas e os seus capatazes, sofrendo uma dupla opressão baseada em raça e gênero. Além disso, Kilomba (2019) nos desperta a pensar sobre como as estruturas de poder estabelecidas durante o período colonial continuam a influenciar as relações sociais e econômicas nas sociedades contemporâneas. A exploração de pessoas pretas nas plantações não terminou com o fim da escravidão, mas sim evoluiu para formas mais sutis de opressão, como o racismo estrutural, a marginalização social e a exploração econômica. Kilomba (2019) classifica o racismo estrutural da seguinte forma:

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e People of Color estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural (KILOMBA, 2019, p. 77).

Ao associar as ideias de Kilomba (2019) à exploração de pessoas pretas nas plantações, podemos reconhecer a importância de confrontar as injustiças históricas e trabalhar para dismantlar as estruturas de poder coloniais que perpetuam a exploração e a violência contra as pessoas pretas. Kilomba (2019) nos inspira a valorizar as vozes e as experiências das pessoas pretas, a reconhecer o seu legado de resistência e a lutar por um mundo onde todos sejam tratados com dignidade, igualdade e justiça. A perspectiva interseccional nos permite analisar como a violência sexual contra mulheres pretas era moldada não apenas por sua condição de escravizadas, mas também por sua condição de mulheres. As suas experiências foram moldadas por estereótipos racistas e sexistas que as retratavam como hipersexualizadas e disponíveis para o prazer dos homens brancos, sem consideração por sua autonomia, dignidade ou consentimento. Davis (2016) destaca que:

Seria um erro interpretar o padrão de estupros instituído durante a escravidão como uma expressão dos impulsos sexuais dos homens brancos, reprimidos pelo espectro da feminilidade casta das mulheres brancas. O estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravas de resistir, nesse processo, desmoralizar seus companheiros. (DAVIS, 2016, p. 40).

Assim, a perspectiva interseccional também nos ajuda a entender como a violência sexual contra mulheres pretas era influenciada por fatores de classe social. Mulheres escravizadas que trabalhavam com funções domésticas frequentemente enfrentavam uma exploração sexual ainda mais intensa, sujeitas ao assédio e abuso dos seus proprietários e também de outros membros da família branca que submetiam as mulheres pretas aos seus desejos sexuais. (KILOMBA, 2019, p. 78) ressalta que “No racismo cotidiano, a pessoa negra é usada como tela para projeções do que a sociedade branca tornou tabu. Torna-mo-nos um depósito para medos e fantasias brancas do domínio da agressão ou da sexualidade”.

Ao reforçar o uso da perspectiva interseccional no contexto da violação dos corpos de mulheres pretas no Brasil colonial, devemos reconhecer a importância de compreender essas experiências de forma holística e sensível às intersecções de gênero, raça e classe social. Isso nos ajuda a reconhecer a complexidade das vidas e das lutas dessas mulheres e a honrar a sua resistência e resiliência em face da opressão sistêmica que enfrentaram.

A incorporação da perspectiva interseccional no Ensino de História, pode promover questionamentos com vistas à uma educação mais inclusiva, equitativa e relevante para todas e todos estudantes, capacitando-os a reconhecer e desafiar as estruturas de opressão em todas as suas formas e a se engajar de maneira crítica e informada com o passado e o presente e até mesmo a associá-lo à sua realidade étnica. Esta abordagem não apenas enriquece a compreensão histórica dos os estudantes, mas também os capacita a se tornarem agentes de mudança a partir das suas comunidades, contrariando assim o projeto colonialista.

Portanto, a perspectiva interseccional desempenha portanto, um papel crucial no Ensino de História, permitindo uma compreensão mais abrangente e precisa das complexas dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldaram e continuam a moldar o mundo em que vivemos e a realidade das escolas que necessitam passar por uma reformulação e adequação para que atenda às necessidades emergentes em relação às questões identitárias, principalmente no âmbito étnico.

Angela Davis, renomada intelectual e ativista, enfatiza a interconexão entre diferentes formas de opressão, incluindo raça, gênero, classe social e outras identidades. A sua análise crítica destaca como essas dimensões estão intrinsecamente ligadas e como a sua interseção cria experiências únicas de marginalização e discriminação para indivíduos e grupos historicamente

marginalizados. No contexto do Ensino de História, a perspectiva interseccional oferece uma abordagem de cunho inclusivo e crítico para examinar eventos históricos, movimentos sociais, mudanças políticas e culturais, e figuras históricas.

Em vez de simplificar a história em narrativas unidimensionais centradas em figuras e eventos dominantes, a perspectiva interseccional nos desafia a considerar as múltiplas camadas de identidade e poder que moldaram os eventos históricos. Por exemplo, ao estudar períodos da escravização moderna, colonialismo e segregação racial, a perspectiva interseccional nos lembra que as experiências e resistências dos escravizados, colonizados e segregados foram moldadas não apenas pela raça, mas também por gênero, classe social e outras identidades intersectantes. Mulheres pretas, por exemplo, enfrentaram formas únicas de opressão que diferiam das experiências dos homens pretos e das mulheres brancas, exigindo uma análise mais ampla e sensível. Para (DAVIS, 2016, p. 24) “O sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero.”

Por fim, a perspectiva interseccional como ferramenta no Ensino de História e em prol de uma reconfiguração dos discursos históricos também nos desafia para metodologias que nos levem a reconhecer e valorizar e incluir nas aulas de história, bem como em projetos e eventos das escolas, as contribuições e lutas de grupos historicamente marginalizados que muitas vezes foram negligenciados ou apagados das narrativas históricas dominantes. Isso inclui mulheres, pessoas LGBTQIA+, indígenas, imigrantes, pessoas com deficiência e outros grupos que desempenharam papéis significativos na história, mas que raramente receberam o reconhecimento devido.

A importância do lugar de fala, conforme delineada por Ribeiro (2017) é um conceito crucial para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e respeitosa no ambiente escolar. O lugar de fala refere-se à posição social, cultural e política de onde um indivíduo fala e como essa posição influencia a sua compreensão e interpretação do mundo. Na sua obra, Ribeiro (2017) destaca a necessidade de reconhecer e valorizar as diferentes experiências e perspectivas, dessa forma, estudantes especialmente aqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados, como pessoas pretas, indígenas, LGBTQ+, entre outros que as suas vozes muitas vezes foram silenciadas ou ignoradas no ambiente escolar, tenham direito e respeito ao falar a partir das suas perspectivas.

No contexto educacional, o lugar de fala proposto por Ribeiro (2017) é essencial para garantir que todos os estudantes se sintam representados, respeitados e valorizados em sala de aula. Reconhecer e incorporar diferentes lugares de fala no currículo, nos materiais didáticos e

nas práticas pedagógicas permite que os estudantes vejam suas próprias identidades e experiências refletidas no processo educacional, o que contribui para sua autoestima, autoconfiança e engajamento acadêmico. Shucman (2012) destaca que:

A representação negativa ou não representação dos grupos minoritários dentro de uma sociedade atua de forma perversa sobre a própria subjetividade da vítima: a própria autodepreciação torna-se um dos maos fortes instrumentos de opressão sobre os sujeitos pertencentes a grupos cuja imagem foi deteriorada. Portanto, o reconhecimento incorreto ou não reconhecimento de uma identidade marca suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento de incapacidade, ódio e desprezo contra elas mesmas, e, dessa forma, a política de reconhecimento não é apenas um respeito a esses grupos, mas também uma necessidade vital para a constituição dos indivíduos. Sendo assim, qual seria a categoria usada pelos sujeitos negros para se unirem em torno de re-significação positiva se não a própria raça? (SHUCMAN, 2012, p. 37).

Desta forma, a consideração do lugar de fala na perspectiva dos estudantes também pode promover uma cultura de diálogo, respeito e empatia no ambiente escolar. Ao dar espaço para que os estudantes compartilhem as suas histórias, perspectivas e preocupações, os educadores podem criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas. Ribeiro (2017) alerta que não podemos cometer o equívoco de confundir lugar de fala com representatividade. Portanto, é importante ressaltar que reconhecer o lugar de fala não significa silenciar ou desvalorizar as vozes de outros grupos. Ribeiro (2017) crítica ainda que o conceito de lugar de fala não tem o objetivo de restringir as ideias ou impor uma determinada visão. Pelo contrário, trata-se de garantir que as vozes historicamente marginalizadas sejam igualmente consideradas e respeitadas, sem excluir ou diminuir a importância das vozes de outros grupos. Surge assim uma possibilidade de debates de perspectivas que no ambiente escolar se torna necessário, pois é um ambiente que concentra diversas perspectivas nos âmbitos sociais, étnicos, raciais, sexuais, de gênero, entre outros.

O diálogo intercultural e as relações étnico-raciais são temas fundamentais na obra e no pensamento de Ailton Krenak, líder indígena brasileiro e uma das vozes mais importantes na defesa dos direitos dos povos indígenas e na preservação do meio ambiente. Krenak (2020) nos convida a repensar as nossas relações não apenas entre diferentes culturas, mas também entre diferentes grupos étnico-raciais, promovendo um entendimento mais profundo e respeitoso da diversidade humana.

Krenak (2020) destaca ainda sobre a importância do diálogo intercultural como uma forma de reconhecer e valorizar as múltiplas perspectivas, conhecimentos e experiências que existem no mundo. Ele convida-nos a abandonar a ideia de uma única narrativa dominante e a abraçar a complexidade e a riqueza das culturas e identidades humanas. No contexto das

relações étnico-raciais, Krenak (2020) nos lembra da necessidade de confrontar o racismo e a discriminação que continuam a afetar os povos indígenas e afrodescendentes no Brasil e em todo o mundo. Ele desafia-nos a reconhecer os privilégios associados à branquitude e a trabalhar ativamente para dismantelar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização e a exclusão desses grupos. As ideias de Krenak (2020) nos leva a reconhecer a importância de uma abordagem interseccional na análise das relações étnico-raciais, reconhecendo que as experiências de discriminação e opressão são moldadas por uma interseção complexa de raça, gênero, classe social e outras identidades.

A obra de Krenak (2020) nos convida a considerar como essas diferentes formas de opressão se sobrepõem e se interconectam, criando experiências únicas de vulnerabilidade e resistência para pessoas de diferentes origens étnico-raciais. Ao promover o diálogo intercultural e desafiar as estruturas de poder que sustentam o racismo e a discriminação, Krenak (2020) nos oferece uma visão inspiradora de um mundo mais justo, igualitário e solidário. Ele lembra-nos da importância de reconhecer e celebrar a diversidade humana em todas as suas formas e de trabalhar juntos para construir um futuro onde todos possam viver em harmonia com o meio ambiente e uns com os outros.

Por fim, Krenak (2020) apresenta uma crítica contundente ao modelo de desenvolvimento ocidental e ao antropocentrismo, oferecendo uma visão alternativa baseada na sabedoria indígena e na necessidade de uma coexistência harmoniosa com a natureza. Suas ideias chamam atenção para a urgência de repensar nossas práticas e valores, promovendo uma abordagem mais sustentável e respeitosa em relação ao planeta e a todos os seus habitantes.

O livro "Pensadores Negros – Pensadoras Negras", organizado por Ana Flavia Magalhães Pinto e Sidney Chalhoub (2016), representa uma importante contribuição para o estudo e reconhecimento do pensamento produzido por intelectuais negros e negras ao longo da história. Esta obra coletiva reúne uma seleção de textos e ensaios de pensadores e pensadoras negras, abordando uma variedade de temas e questões relacionadas à história, cultura, política e sociedade. Um dos objetivos principais deste livro é o reconhecimento e resgate das contribuições dos pensadores e pensadoras negras para o pensamento intelectual e cultural. Muitas vezes, o trabalho desses intelectuais foi marginalizado ou ignorado pela academia e pela sociedade em geral, tornando-se crucial destacar as suas vozes e perspectivas únicas.

"Pensadores Negros – Pensadoras Negras" abrange uma ampla gama de temas e abordagens, refletindo a diversidade e complexidade das experiências negras ao redor do mundo. Desde questões de identidade e pertencimento até reflexões sobre racismo, colonialismo, feminismo negro e resistência, os ensaios presentes no livro oferecem uma visão

multifacetada e enriquecedora do pensamento negro. A obra também promove o diálogo e a intertextualidade entre os diferentes pensadores e pensadoras negras apresentados. Os ensaios são organizados de forma a criar conexões e reflexões cruzadas entre os diversos autores e autoras, estimulando assim uma abordagem interdisciplinar e dialógica para o estudo do pensamento negro. Além de fornecer uma visão histórica e contextualizada do pensamento negro, o livro também é relevante para os debates contemporâneos sobre raça, identidade e justiça social. Muitos dos temas abordados pelos pensadores e pensadoras negras apresentados no livro permanecem urgentes e pertinentes nos dias de hoje, destacando a relevância contínua das suas contribuições para os desafios enfrentados pela sociedade contemporânea.

Por fim, "Pensadores Negros – Pensadoras Negras" serve como um incentivo à pesquisa e ao ensino sobre o pensamento negro nas instituições acadêmicas. Os textos selecionados podem ser utilizados como recursos pedagógicos valiosos em cursos de história, ciências sociais, estudos étnico-raciais e outras áreas relacionadas, enriquecendo assim o currículo e promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada. Em suma, "Pensadores Negros – Pensadoras Negras" é uma obra essencial para aqueles interessados em explorar e compreender o pensamento produzido por intelectuais negros e negras ao longo da história. Ao destacar as suas vozes e perspectivas, este livro contribui significativamente para o reconhecimento e valorização da diversidade intelectual e cultural no campo acadêmico e da sociedade em geral.

Candau (2020) contribuiu significativamente para os estudos sobre interculturalidade e educação na América Latina. A sua obra enfatiza a importância de uma abordagem intercultural na educação, especialmente em uma região marcada por uma rica diversidade étnica, cultural e linguística. Na América Latina, a diversidade é uma característica intrínseca, resultado da interação de povos indígenas, afrodescendentes, europeus e de outras origens ao longo da história. Maria Vera Candau destaca que essa diversidade cultural não deve ser apenas reconhecida, mas também valorizada e incorporada de forma ativa nos processos educacionais.

Candau (2020) destaca que:

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial. (CANDAU, 2020, p. 681).

Segundo Candau (2020), uma educação intercultural na América Latina deve promover o diálogo respeitoso entre diferentes culturas e grupos étnicos, estimulando a troca de conhecimentos e experiências entre estudantes, professoras e professores. Para Candau (2020) Isso implica em reconhecer e valorizar os saberes locais, as tradições culturais e as línguas indígenas e afrodescendentes, muitas vezes marginalizadas em contextos educacionais tradicionais. Além disso, Candau (2020) ressalta a importância de uma educação intercultural na luta contra o racismo, a discriminação e outras formas de exclusão social presentes na América Latina. Ela argumenta que uma abordagem intercultural pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as culturas e identidades são respeitadas e valorizadas, essa ideia deve ser iniciada primeiramente na escola. Para (CANDAU, 2020, p. 681) “Desconstruir e reconstruir as culturas escolares nesta perspectiva do desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial supõe desafios postos por novas questões que enriquecem e tencionam o debate educacional na atualidade”.

Candau (2020) também destaca a necessidade de uma formação de professoras e professores sensível à diversidade cultural, capaz de lidar de maneira adequada com os desafios e oportunidades apresentados pela interculturalidade na sala de aula. Isso inclui o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade, bem como a reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade. Candau (2020) destaca que:

A rede de opressões presente na sociedade tem suas raízes nos processos de colonialidade configuradores histórica e estruturalmente da realidade presente. Desvelar estas teias nos contextos educacionais é fundamental para que possam ser construídas novas práticas educativas equitativas e democráticas (CANDAU, 2020, p. 682-683).

Portanto, de acordo com as ideias de Candau (2020) a interculturalidade na educação na América Latina é essencial para promover uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso implica reconhecer, valorizar e promover a diversidade cultural e étnica da região, tanto dentro quanto fora das salas de aula.

Assim, a presente pesquisa sugere a necessidade de uma reformulação no Ensino de História, desde a formação de professoras e professores de história, bem como a atuação dos mesmos nas unidades de ensino. A partir das aulas de história em novas perspectivas que promovam interação dos estudantes em todos os âmbitos, possibilitaremos que novas

problematizações compõem as aulas de história e que efetivamente os estudantes consigam se enxergar enquanto sujeitos históricos e construtores da sua e das nossas histórias.

Em "Ponto de Vista, Perspectiva e Temporalidade - Contribuição à Apreensão Historiográfica da História", Reinhart Koselleck oferece uma análise profunda sobre a natureza da historicidade e os desafios enfrentados pelos historiadores na interpretação do passado. Nesta obra, Koselleck (2006) examina a importância dos pontos de vista, perspectivas e temporalidades na construção do conhecimento histórico e na compreensão das experiências humanas ao longo do tempo. Um dos pontos centrais do livro é a discussão sobre a historicidade da experiência humana e a complexidade temporal da história. Koselleck (2006) argumenta que as experiências humanas são moldadas por uma variedade de fatores históricos e contextuais, e que a compreensão do passado requer uma análise cuidadosa das diferentes perspectivas e temporalidades que coexistem em um determinado momento histórico.

Koselleck (2006) destaca o papel fundamental dos pontos de vista e perspectivas na construção do conhecimento histórico. Ele argumenta que os historiadores devem estar cientes das suas próprias posições e preconceitos ao interpretar o passado, reconhecendo que diferentes pontos de vista podem levar a interpretações divergentes dos mesmos eventos históricos. Ao analisar as diferentes perspectivas presentes em uma determinada sociedade ou época, os historiadores podem obter uma compreensão mais rica e abrangente do passado. Outro aspecto abordado por Koselleck (2006) é a relação entre temporalidade e mudança histórica. Ele examina como as diferentes temporalidades, incluindo o tempo histórico, o tempo cronológico e o tempo vivido, influenciam a forma como os eventos são percebidos e interpretados ao longo do tempo. Koselleck (2006) destaca a importância de reconhecer a multiplicidade de temporalidades em jogo em qualquer situação histórica e como isso pode afetar nossa compreensão do passado.

Por fim, o autor discute os desafios e possibilidades enfrentados pelos historiadores na interpretação do passado. Ele destaca como a história é uma disciplina dinâmica e em constante evolução, sujeita a mudanças de perspectiva e interpretação ao longo do tempo. Koselleck (2006) argumenta que, apesar dos desafios enfrentados pelos historiadores, a história continua sendo uma ferramenta poderosa para compreender o mundo e a nossa posição nele. Em "Ponto de Vista, Perspectiva e Temporalidade - Contribuição à Apreensão Historiográfica da História", Reinhart Koselleck oferece uma análise profunda e reflexiva sobre os fundamentos da disciplina histórica. A sua obra destaca a importância dos pontos de vista, perspectivas e temporalidades na construção do conhecimento histórico, ao mesmo tempo, em que reconhece os desafios e complexidades inerentes à interpretação do passado. Ao fornecer uma análise crítica e

abrangente desses temas, Koselleck contribui significativamente para o avanço da teoria e prática da história.

Um dos pontos centrais do livro é a discussão sobre o conflito potencial entre história e memória. Le Goff (1994) argumenta que, embora a história se baseie em evidências documentais e busca uma compreensão objetiva do passado, a memória muitas vezes é seletiva, subjetiva e influenciada por considerações políticas e ideológicas. Ele examina como essas diferenças podem levar a narrativas divergentes sobre o passado e a conflitos entre diferentes grupos sociais. Le Goff (1994) também discute a função social da memória e o seu papel na construção e manutenção de identidades coletivas. Ele examina como as sociedades utilizam a memória para lembrar eventos traumáticos do passado, homenagear figuras históricas importantes e reivindicar direitos e reparações. Le Goff (1994) destaca como a memória pode ser uma ferramenta poderosa para promover a coesão social, mas também pode ser usada para justificar ideologias e práticas discriminatórias.

Por fim, o autor aborda os desafios enfrentados pela história pública na era contemporânea, quando a memória coletiva é cada vez mais influenciada pela mídia, tecnologia e redes sociais. Ele discute como historiadores e instituições culturais podem trabalhar para promover uma abordagem mais crítica e reflexiva da memória, permitindo uma compreensão mais rica e complexa do passado. Em "História e Memória", Jacques Le Goff oferece uma análise profunda e perspicaz sobre a interseção entre história e memória. A sua obra destaca a importância da memória coletiva na formação da identidade cultural e social, ao mesmo tempo, em que alerta para os desafios e conflitos que surgem quando a memória e a história entram em conflito. Ao fornecer uma análise crítica e reflexiva desse tema complexo, Le Goff contribui significativamente para o entendimento da relação entre passado e presente.

2.6 Por uma educação antirracista a partir das aulas de História

"História e Ensino de História", de Thaís Nívia de Lima Fonseca, é uma obra que aborda as relações entre a disciplina histórica e a sua prática pedagógica. Neste livro, Fonseca explora os desafios e possibilidades do ensino de história, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva para a construção do conhecimento histórico.

Fonseca (2004) inicia a sua obra questionando as práticas tradicionais de ensino de história e chamando a atenção para a necessidade de repensar a forma como a disciplina é ensinada nas escolas. Ela destaca a importância de uma abordagem que vá além da mera transmissão de fatos e datas, e que incentive os estudantes a pensarem criticamente sobre o

passado e as suas conexões com o presente. Um dos pontos centrais abordados por Fonseca (2004) é a importância da interdisciplinaridade e da contextualização no ensino de história. Ela argumenta que os estudantes devem ser incentivados a relacionar o conhecimento histórico com outras disciplinas e com suas próprias experiências, de modo a compreenderem melhor as complexidades e interconexões do mundo.

Fonseca (2004) discute também a importância do uso de fontes históricas e de métodos de ensino diversificados para promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora. Ela destaca a necessidade de os estudantes terem contato direto com as fontes primárias e de serem estimulados a desenvolverem habilidades de análise crítica e interpretação histórica.

Ao longo da sua obra, Fonseca (2004) aborda os desafios enfrentados pelos professores de história, como a falta de recursos e a pressão por conteúdos padronizados, ao mesmo tempo, em que destaca as possibilidades de inovação e transformação no ensino da disciplina. Ela enfatiza a importância do compromisso dos educadores com uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com a construção de uma consciência histórica crítica nos estudantes.

"História e Ensino de História", de Thaís Nívia de Lima Fonseca, oferece uma análise abrangente e provocativa sobre os desafios e possibilidades do ensino de história. A sua obra destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva para a construção do conhecimento histórico e convida os educadores a repensarem as suas práticas pedagógicas em busca de uma aprendizagem mais significativa e engajadora para os estudantes.

A consciência histórica é a capacidade de entender o passado e as suas implicações no presente. Através do estudo da história, os estudantes aprendem a contextualizar eventos e processos históricos, desenvolvendo um entendimento crítico sobre como as sociedades evoluem. Essa compreensão é fundamental para reconhecer as raízes históricas do racismo e das desigualdades sociais. As aulas de história permitem que os estudantes identifiquem padrões de opressão e resistência, compreendam a persistência das desigualdades raciais e percebam a importância das lutas pelos direitos civis e humanos.

Para Rüsen (2014), a consciência histórica é a capacidade dos indivíduos de relacionar o passado ao presente e ao futuro de maneira reflexiva e crítica. É através dessa consciência que as pessoas desenvolvem a habilidade de interpretar os acontecimentos históricos, entender as suas próprias experiências e situar-se no tempo. Rüsen argumenta que a consciência histórica não é apenas um conhecimento superficial de fatos e datas, mas uma compreensão profunda das conexões e significados históricos.

Rüsen (2014) identifica três funções principais da consciência histórica: orientação, legitimação e crítica. A função de orientação refere-se ao papel da história em ajudar os

indivíduos a se situarem no mundo, fornecendo um sentido de continuidade e identidade. A função de legitimação envolve o uso do passado para justificar ações e decisões no presente, enquanto a função crítica permite que os indivíduos questionem e desafiem narrativas históricas estabelecidas, promovendo uma visão mais pluralista e democrática da história.

Desta forma, o letramento racial envolve a capacidade de reconhecer, analisar e responder às questões raciais de forma informada e crítica. As aulas de história são essenciais para esse processo, pois oferecem um contexto amplo e detalhado sobre a formação das identidades raciais e as dinâmicas de poder que moldam as relações raciais. Ao estudar a história da escravidão, do colonialismo, das políticas de segregação e das lutas por igualdade, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda sobre como o racismo estrutural se manifesta e se perpetua.

Na perspectiva de Rüsen (2014), a educação histórica tem um papel crucial no desenvolvimento da consciência histórica. Ele defende que o ensino de história deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, promovendo uma reflexão crítica sobre o passado e as suas implicações para o presente e o futuro. A educação histórica deve capacitar os estudantes a questionarem as narrativas dominantes, a reconhecerem a multiplicidade de perspectivas e a desenvolverem uma compreensão crítica e empática dos acontecimentos históricos.

Para que a história possa contribuir efetivamente para o letramento racial, é fundamental que o currículo seja inclusivo e antirracista. Isso significa incorporar a história e as contribuições de grupos historicamente marginalizados de maneira significativa e crítica. Ao valorizar as narrativas de afrodescendentes, indígenas e outras “minorias”, as aulas de história ajudam a desconstruir estereótipos e promover uma visão mais completa e justa da sociedade. Esta abordagem não apenas enriquece o conhecimento histórico dos estudantes, mas também fortalece a autoestima e a identidade dos estudantes pertencentes a esses grupos.

Rüsen (2014) também destaca a relação entre a consciência histórica e a construção da identidade. Ele argumenta que a história é fundamental para a formação das identidades individuais e coletivas, fornecendo uma base para o sentido de pertencimento e continuidade. Através da consciência histórica, os indivíduos e as comunidades podem se reconectar com as suas raízes, entender as transformações que moldaram as suas realidades e projetar as suas identidades.

Portanto, a implementação de uma educação antirracista no ambiente escolar, através das aulas de história, pode ser uma ação imediata e eficaz contra o racismo. Ao educar os estudantes sobre a história do racismo e das lutas por justiça, as escolas criam um espaço de conscientização e reflexão crítica. Isso ajuda a prevenir e combater atitudes e comportamentos

racistas entre os estudantes, promovendo uma cultura de respeito e empatia. Além disso, ao equipá-los com conhecimentos sobre a história das desigualdades raciais, as escolas os preparam para serem cidadãos conscientes e ativos na luta contra o racismo nas suas comunidades.

A consciência histórica, segundo Rüsen (2014), é essencial também para a democracia, pois ela promove uma cidadania informada e crítica, capacitando os indivíduos a participarem ativamente na vida pública e a tomarem decisões baseadas em uma compreensão profunda do passado e das suas lições. A história, portanto, não é apenas um campo de estudo acadêmico, mas uma prática vital para o fortalecimento das democracias e para a promoção de sociedades mais justas e equitativas.

A implementação de uma abordagem histórica inclusiva e antirracista enfrenta desafios significativos, incluindo resistências institucionais e a necessidade de formação adequada para os professores. Muitos educadores podem sentir-se despreparados para abordar questões raciais de maneira eficaz, e os currículos tradicionais podem precisar de revisões substanciais para refletir uma abordagem mais inclusiva. No entanto, esses desafios podem ser superados através de um compromisso contínuo com a formação de professores, a revisão curricular e o apoio institucional.

Por isso, as aulas de história são fundamentais para a formação da consciência histórica e para o letramento racial, ambos essenciais na luta contra o racismo no ambiente escolar. Ao oferecer uma compreensão crítica sobre as raízes e as dinâmicas do racismo, a educação histórica capacita os estudantes a reconhecer e desafiar as desigualdades raciais. A promoção de um currículo inclusivo e antirracista é um passo crucial para criar um ambiente escolar mais justo e equitativo, onde todos os estudantes se sintam valorizados e representados. Portanto, investir na educação histórica e no letramento racial é investir em uma sociedade mais consciente, justa e igualitária.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é uma das mais proeminentes estudiosas das questões étnico-raciais no Brasil, e as suas contribuições têm sido fundamentais para a compreensão e o enfrentamento do racismo no contexto educacional. Na sua obra "Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil", Silva (2007) oferece uma análise detalhada das dinâmicas raciais na educação brasileira e propõe estratégias para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Silva (2007) destaca a importância do reconhecimento das relações étnico-raciais na educação. Ela argumenta que o sistema educacional brasileiro, historicamente, tem ignorado ou marginalizado as contribuições e as experiências dos afrodescendentes e indígenas. Esta omissão não apenas perpetua desigualdades, mas também impede que todos os

estudantes adquiram uma compreensão completa e diversificada da sociedade brasileira. Para Silva (2007), reconhecer e integrar essas relações étnico-raciais no currículo é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Um ponto crucial nas ideias de Silva (2007) é a formação de professores. Ela enfatiza que os educadores precisam estar preparados para lidar com a diversidade racial e cultural em sala de aula. Isso inclui não apenas conhecimento teórico sobre as questões étnico-raciais, mas também habilidades práticas para mediar discussões sobre racismo e promover a inclusão. Silva (2007) defende a incorporação de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena nos programas de formação de professores, conforme estabelecido pela Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Silva (2007) propõe um currículo inclusivo e representativo que reflita a diversidade da sociedade brasileira. Ela critica os currículos tradicionais por sua visão eurocêntrica e pela exclusão das narrativas e contribuições dos grupos raciais minoritários. Para Silva (2007), é fundamental que os currículos escolares sejam reformulados para incluir de maneira significativa a história, a cultura e as perspectivas dos afrodescendentes e indígenas. Isso não apenas enriquece o aprendizado de todos os alunos, mas também ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos raciais.

Donald Schön, em "Formar Professores como Profissionais Reflexivos", apresenta uma abordagem inovadora para o desenvolvimento profissional dos educadores, destacando a importância da reflexão na prática pedagógica. Nesta obra seminal, Schön (1995) argumenta que os professores devem ser vistos como profissionais reflexivos, capazes de analisar criticamente as suas próprias ações e tomar decisões fundamentadas na sua experiência prática. Um dos conceitos-chave apresentados por Schön (1995) é o da "reflexão na ação" e "reflexão sobre a ação". Ele argumenta que os professores devem ser capazes de refletir sobre as suas ações enquanto as estão realizando (reflexão na ação) e também após o término da atividade (reflexão sobre a ação). Essa reflexão constante permite aos educadores examinar as suas suposições, valores e práticas, e adaptá-las conforme necessário para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Schön (1995) destaca a importância da experiência prática no desenvolvimento profissional dos professores. Ele argumenta que os educadores aprendem melhor ao engajar-se ativamente na prática pedagógica, experimentando diferentes abordagens e estratégias de ensino e aprendendo com os resultados obtidos. A reflexão sobre essas experiências permite aos professores aprimorar as suas habilidades e desenvolver uma compreensão mais profunda da sua prática profissional. Outro aspecto central da abordagem de Schön (1995) é a

importância de uma educação situada e contextualizada para os professores. Ele argumenta que o desenvolvimento profissional dos educadores deve ser ancorado nas suas próprias experiências e contextos de ensino, levando em consideração os desafios e complexidades específicas das suas salas de aula. Isso requer uma abordagem personalizada e adaptativa que reconheça a diversidade de contextos educacionais e necessidades individuais dos professores.

Schön (1995) enfatiza a importância do diálogo e da colaboração entre os educadores como parte do processo de desenvolvimento profissional. Ele argumenta que os professores podem se beneficiar ao compartilhar as suas experiências, ideias e insights com colegas de profissão, permitindo-lhes aprender uns com os outros e enriquecer sua prática pedagógica coletiva. Em "Formar Professores como Profissionais Reflexivos", Donald Schön oferece uma visão inspiradora e pragmática sobre o desenvolvimento profissional dos educadores. Sua abordagem enfatiza a importância da reflexão, da experiência prática e da colaboração como fundamentos para uma prática pedagógica eficaz e significativa. Ao destacar a centralidade da reflexão na ação e, na prática, Schön oferece valiosos para o aprimoramento contínuo dos professores e para o avanço da educação como um todo.

Ana Maria Monteiro, em "Professores de História: Entre Saberes e Práticas", oferece uma análise abrangente sobre o papel e os desafios enfrentados pelos educadores de história. Nesta obra, Monteiro (2007) investiga as complexas interações entre os saberes teóricos dos professores e nas suas práticas pedagógicas no contexto do ensino de história. Um dos pontos centrais abordados por Monteiro (2007) é a importância da integração entre os saberes teóricos adquiridos na formação acadêmica e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar. Ela explora como os professores de história utilizam seus conhecimentos disciplinares para planejar e implementar atividades de ensino que promovam uma compreensão significativa do passado pelos alunos.

Monteiro (2007) também discute os desafios e tensionamentos enfrentados pelos professores de história em sua prática cotidiana. Isso inclui questões como a adequação dos conteúdos históricos ao público-alvo, a seleção de metodologias de ensino eficazes e a mediação de debates sensíveis sobre temas controversos. Ela destaca como os professores precisam equilibrar a transmissão de conhecimento histórico com a promoção do pensamento crítico e da reflexão histórica entre os alunos. Outro aspecto abordado por Monteiro (2007) é a importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos professores de história. Ela destaca como a participação em cursos de atualização, seminários e grupos de estudo pode enriquecer a prática pedagógica dos professores, permitindo-lhes atualizar seus conhecimentos e habilidades e compartilhar experiências com colegas de profissão.

Ao explorar a relação entre saberes e práticas dos professores de história, Monteiro (2007) também examina seu impacto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Ela destaca como uma abordagem pedagógica reflexiva e crítica pode estimular o interesse dos alunos pela disciplina de história, promovendo assim uma maior compreensão e apreciação do passado. Em "Professores de História: Entre Saberes e Práticas", Ana Maria Monteiro oferece uma análise profunda e reflexiva sobre o trabalho dos educadores de história. Seu trabalho destaca os desafios e oportunidades enfrentados por esses profissionais, bem como a importância de uma abordagem integrada entre saberes teóricos e práticas pedagógicas para promover uma educação histórica significativa e transformadora.

"História e Memória", de Jacques Le Goff, é uma obra seminal que aborda a relação complexa entre história e memória. Neste livro, Le Goff (1994) examina como a memória coletiva influencia a forma como os eventos históricos são lembrados, interpretados e transmitidos ao longo do tempo. Le Goff (1994) explora como a memória desempenha um papel fundamental na formação da identidade coletiva de uma sociedade. Ele argumenta que a memória coletiva é moldada por uma variedade de fatores, incluindo mitos fundacionais, tradições culturais e experiências compartilhadas, e que essas narrativas memoriais desempenham um papel central na construção do sentido de pertencimento e continuidade histórica.

A obra de Silva (2007) é fortemente influenciada pela pedagogia crítica, especialmente as ideias de Paulo Freire. Ela defende uma pedagogia emancipadora que capacite os estudantes a questionar e transformar as estruturas sociais opressivas. No contexto das relações étnico-raciais, isso significa educar os estudantes sobre as raízes históricas e sociais do racismo e equipá-los com as ferramentas para combater a discriminação. Silva (2007) argumenta que uma educação crítica e emancipadora é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Silva (2007) também aborda a importância da identidade e da autoestima na educação. Ela destaca que o reconhecimento e a valorização das identidades raciais dos estudantes são fundamentais para seu desenvolvimento escolar e pessoal. Quando os estudantes veem suas histórias e culturas refletidas e valorizadas no currículo, isso fortalece sua autoestima e seu senso de pertencimento. Silva (2007) argumenta que uma educação que valoriza a diversidade racial contribui para a formação de indivíduos mais confiantes e engajados.

Embora Silva (2007) reconheça os avanços na promoção de uma educação inclusiva e antirracista, ela também aponta para os desafios persistentes. A resistência institucional e a falta de formação adequada para os professores são obstáculos significativos. No entanto, Silva (2007) acredita que esses desafios podem ser superados através de um compromisso contínuo

com a educação para a diversidade e a implementação efetiva das políticas públicas voltadas para a inclusão racial. Portanto, Silva (2007) oferece uma visão poderosa e necessária sobre a importância de abordar as questões étnico-raciais no contexto educacional. Suas ideias destacam a necessidade de um currículo inclusivo, a formação adequada dos professores e a promoção de uma pedagogia crítica e emancipadora. Ao valorizar a diversidade racial e cultural, a educação pode se tornar uma ferramenta poderosa para combater o racismo e promover a equidade.

Kalina Vanderlei Silva, em sua contribuição ao livro "Novos Temas nas Aulas de História", organizado por Carla Bassanezi Pinsky, explora a relevância das biografias como uma ferramenta pedagógica essencial para o ensino de história. Silva (2009) argumenta que as biografias não apenas humanizam a narrativa histórica, mas também fornecem um meio eficaz para a compreensão das complexas dinâmicas sociais, culturais e políticas. Este enfoque permite que os alunos se conectem mais profundamente com o passado, desenvolvendo uma compreensão mais rica e empática das experiências humanas ao longo do tempo.

Silva (2009) destaca que as biografias trazem a história para mais perto dos estudantes ao apresentar figuras históricas como pessoas reais com vidas complexas, emoções e motivações. Em vez de se limitar a eventos e datas, o estudo das biografias permite que os estudantes vejam a história através das lentes das experiências pessoais. Esta abordagem torna a aprendizagem mais envolvente e acessível, ajudando os estudantes a relacionarem suas próprias vidas com as narrativas históricas. Ao estudar a vida de indivíduos significativos, os estudantes podem entender melhor as forças que moldaram suas ações e decisões. Isso inclui contextos sociais, políticos e econômicos, bem como influências culturais e pessoais. Biografias de líderes políticos, artistas, cientistas e ativistas, por exemplo, oferecem percepções sobre como esses indivíduos influenciaram e foram influenciados pelos acontecimentos de seu tempo.

Silva (2009) argumenta que as biografias ajudam a contextualizar eventos históricos dentro de uma narrativa mais ampla e complexa. Ao explorar a vida de uma pessoa, os estudantes são encorajados a considerar as múltiplas camadas de contexto que influenciam essa vida, desde a família e a comunidade até os eventos globais. Isso promove uma compreensão mais integrada da história, onde eventos e indivíduos são vistos como parte de um tecido interconectado de causas e consequências. Além disso, as biografias permitem que os estudantes explorem a complexidade da experiência humana. Figuras históricas raramente são totalmente heróicas ou vilanescas; as suas vidas são marcadas por contradições, falhas e sucessos. Estudar essas complexidades, ajuda os estudantes a desenvolver um pensamento crítico e a evitar simplificações excessivas da história.

Outro ponto importante abordado por Silva (2009) é a capacidade das biografias de promover a diversidade e a inclusão no currículo de história. Ao incluir biografias de pessoas de diferentes raças, gêneros, classes sociais e culturais, os professores podem apresentar uma visão mais completa e diversa do passado. Isso é especialmente importante para corrigir a tradicional marginalização de certos grupos nas narrativas históricas. Estudar as vidas de figuras históricas de diversas origens colabora para que os próprios estudantes reconheçam as contribuições desses indivíduos para a sociedade e a história. Isso não apenas enriquece o entendimento histórico, mas também promove a empatia e o respeito pela diversidade. Ao destacar as histórias de mulheres, afrodescendentes, indígenas e outros grupos historicamente marginalizados, o ensino de história se torna um espaço de valorização da pluralidade e da igualdade.

Silva (2009) também enfatiza a importância das metodologias ativas no uso de biografias no ensino de história. A análise biográfica pode ser realizada através de diversas atividades práticas, como projetos de pesquisa, debates, dramatizações e a criação de perfis biográficos. Essas metodologias incentivam o engajamento ativo dos alunos, promovendo a aprendizagem colaborativa e a investigação crítica. Por exemplo, um projeto de pesquisa biográfica pode envolver os estudantes na coleta e análise de fontes primárias e secundárias, ajudando-os a desenvolver habilidades de pesquisa e pensamento crítico. Dramatizações e debates podem tornar a história viva e relevante, permitindo que explorem as motivações e dilemas enfrentados pelas figuras históricas.

Kalina Vanderlei Silva, no capítulo sobre biografias no livro "Novos Temas nas Aulas de História", oferece uma visão convincente sobre o valor pedagógico das biografias no ensino de história. As biografias humanizam a história, contextualizam eventos e promovem a compreensão da complexidade da experiência humana. Além disso, ao incluir biografias diversas, os professores podem promover a inclusão e o respeito pela diversidade. Através de metodologias ativas, o estudo das biografias torna-se uma ferramenta poderosa para engajar os estudantes e desenvolver habilidades críticas. Assim, as biografias não são apenas uma forma eficaz de ensinar história, mas também uma maneira de formar cidadãos mais informados, empáticos e críticos.

Em "Pedagogia da Indignação", Paulo Freire continua a inspirar educadores e ativistas com a sua visão radical de uma educação libertadora e transformadora. A sua obra desafia as concepções convencionais de educação e aponta para novas possibilidades de práticas pedagógicas baseadas na ética, na solidariedade e na luta por um mundo mais justo e humano.

"Pedagogia do Oprimido" é uma das obras mais conhecidas e influentes de Paulo Freire.

Neste livro, Freire apresenta sua visão revolucionária da educação como um instrumento de libertação e transformação social. Um dos conceitos centrais em "Pedagogia do Oprimido" é o da conscientização. Freire (1987) argumenta que a educação deve capacitar as pessoas a se tornarem críticas e conscientes de sua realidade, questionando as estruturas de poder opressivas que as mantêm subjugadas. Ele propõe um modelo de educação baseado no diálogo, onde educadores e educandos aprendem juntos por meio de uma troca de conhecimentos e experiências.

Freire (1987) enfatiza a importância de problematizar a realidade social e política dos educandos, permitindo-lhes refletir sobre as suas condições de vida e identificar formas de transformação. Ele argumenta que a educação bancária, onde os educandos são tratados como recipientes passivos de conhecimento, apenas perpetua a opressão, enquanto uma abordagem problematizadora os capacita a se tornarem agentes de mudança nas suas próprias vidas e comunidades. O objetivo final da pedagogia de Freire é a libertação e a emancipação das pessoas oprimidas. Ele acredita que a educação libertadora não apenas capacita os educandos a superarem sua condição de opressão, mas também os motiva a se engajarem na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Freire vê a educação como uma forma de empoderamento, capacitando as pessoas a se tornarem sujeitos ativos e conscientes de sua própria história e destino.

Ao longo de "Pedagogia do Oprimido", Freire critica o status quo educacional e social, denunciando as injustiças e desigualdades que permeiam a sociedade. Ele desafia os educadores a repensarem as suas práticas pedagógicas e a se comprometerem com uma educação mais democrática e humanizadora, que respeite a dignidade e os direitos de todos. "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire continua a ser uma obra seminal que inspira educadores e ativistas em todo o mundo. A sua visão de uma educação libertadora e transformadora ressoa ainda hoje, oferecendo um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Em "Pedagogia da Autonomia", Paulo Freire oferece uma visão inspiradora e transformadora da educação. A sua obra destaca a importância da autonomia, do diálogo e da ética na prática educativa e propõe uma pedagogia centrada no empoderamento e na emancipação dos educandos. Ao desafiar as concepções tradicionais de educação e promover uma abordagem mais crítica e democrática da pedagogia, Freire continua a ser uma fonte de inspiração para educadores em todo o mundo.

"Pedagogia da Indignação", de Paulo Freire, é uma obra póstuma que reúne uma série de textos do autor relacionados à sua visão crítica da educação e da sociedade. Neste livro, Freire aborda temas como política educacional, práticas pedagógicas libertadoras e seu compromisso

com a transformação social. Freire (2000) critica profundamente a educação convencional, que ele vê como reproduzindo relações de poder opressivas e mantendo as pessoas submissas. Ele argumenta que essa educação aliena os educandos, tornando-os passivos receptores de conhecimento, em vez de sujeitos ativos que questionam, refletem e agem sobre o mundo ao seu redor.

Assim como nas suas outras obras, Freire (2000) enfatiza a importância do diálogo como instrumento de transformação social e educacional. Ele defende que a verdadeira educação só é possível quando baseada em uma relação horizontal entre educador e educando, onde ambos aprendem e ensinam uns aos outros por meio do diálogo crítico e reflexivo. Um dos pontos mais marcantes de "Pedagogia da Indignação" é o compromisso de Freire (2000) com a transformação social e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Ele enfatiza que a educação não pode ser neutra ou apolítica, e que os educadores têm a responsabilidade de engajar-se ativamente na luta contra a opressão e a injustiça.

Freire (2000) reafirma a sua visão de uma pedagogia crítica e libertadora, que capacita os educandos a pensarem criticamente, questionarem o status quo e agirem como agentes de mudança nas suas comunidades. Ele argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização e empoderamento, que capacita os educandos a se tornarem sujeitos autônomos e participativos em sua própria transformação e na transformação do mundo.

"Pedagogia da Autonomia", de Paulo Freire, é uma obra fundamental que aborda os princípios e práticas da educação libertadora. Neste livro, Freire explora a importância da autonomia do educando no processo de aprendizagem e propõe uma pedagogia centrada no diálogo, na ética e na emancipação. Um dos pilares da pedagogia de Freire (2004) é o diálogo. Ele argumenta que a educação autêntica só é possível através do diálogo entre educador e educando, onde ambos são sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Freire (2004) enfatiza a importância de uma relação horizontal e respeitosa entre educador e educando, onde o diálogo genuíno e a troca de conhecimentos são valorizados.

Freire (2004) destaca a importância da autonomia do educando no processo educacional. Ele defende que o objetivo da educação não é apenas transmitir conhecimentos, mas capacitar os educandos a pensarem criticamente, questionarem o mundo ao seu redor e agirem de forma consciente e responsável. Para Freire (2004), a verdadeira emancipação só pode ocorrer quando os educandos são capacitados a serem sujeitos autônomos da sua própria aprendizagem.

Outro aspecto abordado por Freire (2004) é a importância da ética e da cidadania na prática educativa. Ele argumenta que a educação deve promover valores como solidariedade, respeito, justiça e igualdade, preparando os educandos não apenas para o mercado de trabalho,

mas também para o exercício pleno da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Freire (2004) enfatiza a importância de uma educação contextualizada e relevante para a vida dos educandos. Ele defende que os conteúdos educacionais devem estar relacionados com a realidade dos educandos e com os seus interesses e necessidades, promovendo assim uma aprendizagem significativa e duradoura.

Em "A História Repensada", Keith Jenkins oferece uma análise instigante e desafiadora sobre a natureza da história como disciplina acadêmica. Nesta obra, Jenkins questiona algumas das suposições fundamentais da prática histórica tradicional e propõe uma abordagem mais reflexiva e crítica do passado. Um dos pontos centrais do livro é a crítica às narrativas históricas lineares e unificadoras. Jenkins argumenta que a história tradicional tende a simplificar e homogeneizar o passado, ignorando a multiplicidade de perspectivas e experiências que compõem a experiência humana. Ele propõe uma abordagem mais fragmentada e contingente da história, reconhecendo a complexidade e diversidade das narrativas históricas.

Outro aspecto importante abordado por Jenkins (2013) é a desconstrução da noção de objetividade histórica. Ele argumenta que os historiadores estão inevitavelmente envolvidos em processos de interpretação e seleção ao lidar com evidências históricas, e que a objetividade absoluta é inatingível. Em vez disso, ele defende uma abordagem mais reflexiva e consciente da subjetividade dos historiadores e da influência de seus contextos sociais, culturais e políticos na construção do conhecimento histórico.

Jenkins (2013) também enfatiza a natureza socialmente construída da história. Ele argumenta que as narrativas históricas são moldadas por uma variedade de fatores, incluindo interesses políticos, ideológicos e culturais, e que a história é frequentemente usada para legitimar e perpetuar determinadas estruturas de poder. Ele defende uma abordagem mais crítica e reflexiva da história, que reconheça e desafie as narrativas dominantes e dê voz aos grupos marginalizados e excluídos da sociedade.

Por fim, Jenkins (2013) discute as implicações de sua abordagem repensada da história para a prática histórica contemporânea. Ele sugere que os historiadores devem estar cientes de suas próprias posições e preconceitos ao lidar com o passado, e que devem buscar uma compreensão mais ampla e inclusiva das narrativas históricas. Ele defende uma história mais aberta, plural e crítica, que reconheça a complexidade e contingência do passado e promova um maior entendimento e diálogo entre os diferentes grupos e comunidades.

Em "A História Repensada", Keith Jenkins desafia as concepções tradicionais da prática histórica e propõe uma abordagem mais reflexiva e crítica do passado. Sua obra oferece insights valiosos para historiadores e estudiosos interessados em repensar os fundamentos da disciplina

histórica e promover uma abordagem mais inclusiva e democrática da história. Ao questionar as suposições e narrativas dominantes da história, Jenkins contribui significativamente para o debate sobre o papel e a relevância da história na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A APLICAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO SOBRE LETRAMENTO RACIAL E CULTURA DO ESTUPRO

A presente pesquisa tem como enfoque, sugerir a implementação de uma educação antirracista, uma vez que ela é crucial para a construção de uma sociedade no mínimo mais justa. Em um mundo cada vez mais globalizado e diverso, é fundamental que as instituições educacionais assumam um papel de destaque e responsabilidade para promover a equidade racial e, ao mesmo tempo, uma luta contra o racismo cotidiano. Uma educação antirracista visa combater as desigualdades estruturais que afetam e distorcem a realidade dos grupos raciais historicamente marginalizados. Ao incorporar currículos que refletem a diversidade racial e cultural, as escolas poderão desafiar e desconstruir os estereótipos raciais e preconceitos. Isso sem dúvidas, contribuirá na criação de um ambiente inclusivo e igualitário, onde todos os estudantes terão a oportunidade de alcançar o seu pleno potencial.

Conscientizar crianças e jovens sobre a história e as dinâmicas do racismo é essencial para formar cidadãos críticos e atuantes. Quando os estudantes entendem as origens e as consequências do racismo, principalmente no ambiente escolar, eles se tornam mais capazes de reconhecer e confrontar atitudes e comportamentos discriminatórios nas suas vidas cotidianas. Isso promove uma cultura de respeito e empatia, essencial para a coesão social. Uma vez que a educação antirracista celebra a diversidade e promove a inclusão ao valorizar as contribuições de diferentes grupos raciais e culturais. Isso não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também prepara os estudantes para prosperar em um mundo diversificado. Ao aprender sobre diferentes culturas e perspectivas, os estudantes poderão desenvolver habilidades sociais e emocionais, como a tolerância e a empatia, sendo fundamentais para a convivência harmoniosa.

O primeiro passo para uma educação antirracista é reconhecer que somos racistas e aceitarmos o processo de desconstrução do racismo em nós e nas pessoas próximas, principalmente, no contexto familiar. Ao alertarmos as pessoas sobre atitudes e comportamentos racistas, excepcionalmente, nas falas e orientar sobre a importância da igualdade racial compreendendo as diversas perspectivas, estaremos contribuindo para eficácia da educação antirracista que poderá reduzir a incidência de discriminação e violência racial nas escolas e na sociedade. Estudantes que crescem em ambientes educacionais que promovem o respeito e a igualdade têm menos probabilidade de adotar comportamentos racistas e violentos. Isso contribui para a criação de comunidades mais seguras e solidárias.

Para os estudantes pertencentes, há grupos raciais classificados como minoritários, uma educação que reconhece e valoriza a sua história e cultura pode fortalecer a sua identidade e autoestima. Quando esses estudantes veem as suas experiências e contribuições representadas de maneira positiva no currículo escolar, eles se sentem mais valorizados e motivados. Isso pode melhorar o seu desempenho escolar e o seu bem-estar emocional. A educação antirracista também tem o potencial de influenciar positivamente a formulação de políticas públicas. Estudantes educados em um sistema que valoriza a justiça racial são mais propensos a apoiar e implementar políticas que promovam a equidade racial em diversas áreas da sociedade, como o mercado de trabalho, o sistema de justiça e a saúde pública.

Por fim, a implementação de uma educação antirracista é uma necessidade urgente para promover a justiça social e a igualdade racial. Ao integrar princípios antirracistas nos currículos escolares, as instituições de ensino podem desempenhar um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A educação antirracista não apenas beneficia os indivíduos, mas também fortalece a coesão social e a harmonia comunitária, criando um futuro mais justo para todos.

3.1 O que é letramento racial e cultura do estupro?

Letramento racial¹⁵ e cultura do estupro¹⁶ são dois conceitos fundamentais para a compreensão das dinâmicas de opressão e violência nas sociedades contemporâneas. Embora possam parecer distintos à primeira vista, eles se interseccionam profundamente na maneira como moldam as experiências e as vidas de indivíduos, especialmente de mulheres e minorias raciais. Ao explorar essas intersecções, é possível compreender melhor as estruturas de poder e desenvolver estratégias mais eficazes para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Letramento racial refere-se à capacidade de reconhecer, entender e responder às questões raciais de maneira informada e crítica. Envolve o conhecimento das histórias, culturas e contribuições dos diferentes grupos raciais, bem como uma compreensão das formas pelas quais o racismo se manifesta e perpetua nas instituições e práticas sociais. O letramento racial capacita os indivíduos a identificar e desafiar o racismo, promovendo a inclusão e a equidade.

¹⁵ O que é Letramento Racial ? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ECs_In-b0zY> Acesso em 15/06/2024.

¹⁶ 2 minutos para entender - Cultura do Estupro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7a2uY64IwXY>> Acesso em 15/06/2024.

A cultura do estupro é um conjunto de crenças, normas e práticas que normalizam, minimizam e até justificam a violência sexual. Esta cultura é sustentada por normas de gênero desiguais e pela objetificação das mulheres, criando um ambiente onde a violência sexual é tolerada e, muitas vezes, não é devidamente punida. A cultura do estupro afeta todas as esferas da sociedade, desde as relações interpessoais até as políticas institucionais, perpetuando a violência de gênero e a desigualdade.

As interseções entre letramento racial e cultura do estupro são evidentes quando se considera como as opressões de raça e gênero se sobrepõem e reforçam mutuamente. Mulheres de minorias raciais frequentemente enfrentam uma dupla discriminação, sendo vítimas tanto de racismo quanto de sexismo. Essa intersecção cria uma vulnerabilidade única, onde a violência sexual é exacerbada pelas dinâmicas raciais.

Mulheres de grupos raciais classificados como minoritários muitas vezes enfrentam taxas mais altas de violência sexual e têm menos acesso a recursos e apoio. A história está repleta de exemplos onde a violência sexual foi usada como uma ferramenta de opressão racial, como no caso das mulheres negras escravizadas que eram rotineiramente abusadas sexualmente pelos seus senhores. Esse legado histórico continua a influenciar a maneira como a violência sexual contra mulheres de minorias raciais é percebida e tratada hoje.

Estereótipos raciais e de gênero também desempenham um papel crucial na cultura do estupro. Mulheres negras, por exemplo, são frequentemente hipersexualizadas e desumanizadas, o que pode levar à normalização da violência contra elas. Esses estereótipos não apenas justificam a violência, mas também dificultam a busca por justiça, pois as vítimas são menos propensas a serem acreditadas e apoiadas. Para combater a cultura do estupro, é essencial promover o letramento racial. A educação sobre as histórias e contribuições das minorias raciais, bem como a conscientização sobre como o racismo e o sexismo se interseccionam, é fundamental para dismantelar os estereótipos e as normas que sustentam a violência sexual. Programas educacionais que abordam essas questões de maneira integrada podem empoderar os indivíduos a reconhecer e desafiar as múltiplas formas de opressão.

Combater a cultura do estupro e promover o letramento racial requer uma abordagem multifacetada que inclui políticas institucionais, programas educacionais e mudanças culturais. As instituições devem implementar políticas que protejam e apoiem as vítimas de violência sexual, especialmente aquelas de minorias raciais. Programas educacionais devem ser desenvolvidos para ensinar sobre a intersecção de raça e gênero, promovendo uma compreensão crítica das dinâmicas de poder. Além disso, é crucial promover mudanças culturais que desafiam as normas de gênero desiguais e os estereótipos raciais. Campanhas de

conscientização pública, apoio a movimentos sociais e o envolvimento de líderes comunitários são estratégias eficazes para promover essas mudanças.

A interseção entre letramento racial e cultura do estupro revela a complexidade das dinâmicas de opressão nas sociedades contemporâneas. Para promover uma sociedade mais justa e equitativa, é essencial abordar essas questões de maneira integrada, reconhecendo como o racismo e o sexismo se reforçam mutuamente. Através da educação, da implementação de políticas justas e de mudanças culturais, é possível combater a violência sexual e promover a inclusão e a equidade racial. O letramento racial e a conscientização sobre a cultura do estupro são passos fundamentais nessa jornada, capacitando os indivíduos a reconhecer e desafiar as injustiças em todas as suas formas.

3.2 Aplicação do projeto de extensão sobre letramento racial e cultura do estupro

Considerando que a adolescência é um período crucial de desenvolvimento, onde os jovens formam as suas identidades, valores e compreensões sobre o mundo, as turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental representam uma etapa vital para a implementação de projetos educativos que promovam a conscientização sobre temas essenciais como o letramento racial e a cultura do estupro. A necessidade de abordar esses tópicos nas escolas é urgente e multifacetada, envolvendo aspectos sociais, educacionais e de saúde mental.

Durante o 8º e o 9º anos, os estudantes começam a desenvolver uma capacidade mais sofisticada de pensamento crítico e reflexivo. Introduzir um projeto sobre letramento racial nesse estágio permite que os estudantes compreendam as complexidades das questões raciais e as suas implicações históricas e sociais. Isso os ajuda a reconhecer e questionar estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão de mundo mais inclusiva e justa.

O racismo é um problema estrutural que afeta profundamente a sociedade. Ao abordar o letramento racial nas salas de aula, estamos equipando os estudantes com o conhecimento e as habilidades necessárias para identificar e combater o racismo nas suas diversas formas. Esse tipo de educação é crucial para a formação de uma sociedade mais igualitária e para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso para todos os alunos, independentemente da sua origem racial.

A cultura do estupro é um fenômeno social que normaliza e minimiza a gravidade da violência sexual, perpetuando a desigualdade de gênero e o silêncio das vítimas. Abordar este tema nas turmas de 8º e 9º anos é fundamental para conscientizar os jovens sobre a importância do consentimento, do respeito mútuo e da equidade de gênero. A educação sobre a cultura do

estupro pode ajudar a prevenir comportamentos abusivos e a promover relações saudáveis e respeitadas desde cedo.

Projetos que abordam letramento racial e cultura do estupro também contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos. Ao discutir questões sensíveis e complexas, os jovens aprendem a expressar os seus sentimentos de maneira saudável, a praticar empatia e a resolver conflitos de forma construtiva. Essas habilidades são essenciais não apenas para o ambiente escolar, mas também para a vida pessoal e profissional futura dos alunos.

A implementação de um projeto educativo focado em letramento racial e cultura do estupro contribui para a construção de um ambiente escolar mais seguro e respeitoso. Estudantes que se sentem ouvidos e valorizados são mais propensos a se engajar positivamente nas atividades escolares e a desenvolver uma autoestima saudável. Além disso, um ambiente escolar que aborda e combate ativamente o racismo e a violência de gênero é um espaço onde todos os estudantes podem se sentir seguros e apoiados.

Educar estudantes sobre letramento racial e cultura do estupro é prepará-los para se tornarem cidadãos ativos e conscientes. Esses jovens, ao entenderem a importância da igualdade e do respeito mútuo, estarão mais bem preparados para contribuir positivamente para a sociedade. Eles serão capazes de reconhecer injustiças e lutar contra elas, promovendo mudanças significativas em suas comunidades e além.

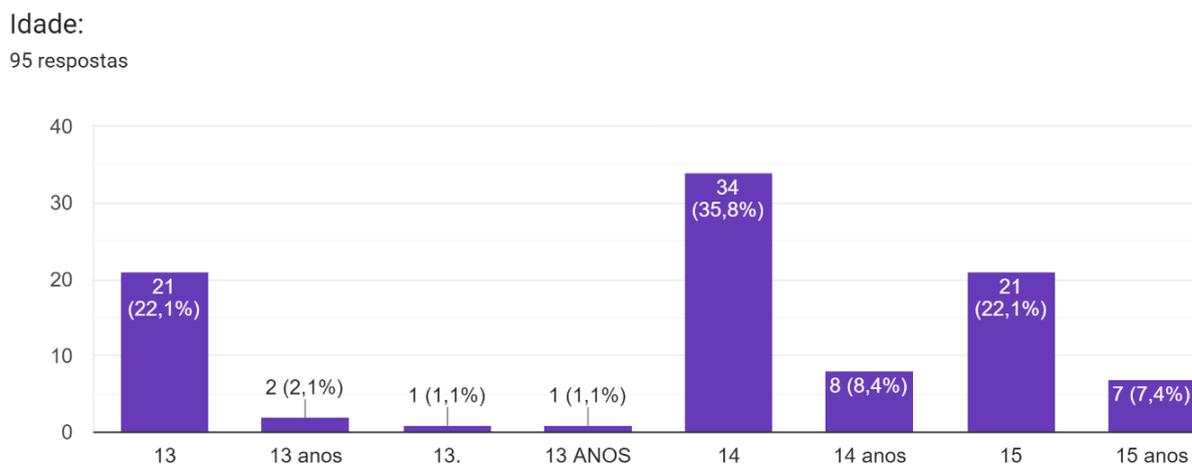
3.3 Análise de dados da aplicação do projeto

O presente estudo tem como objetivo realizar uma análise detalhada de dados relacionados ao letramento racial e à cultura do estupro, buscando identificar padrões, tendências e áreas de intervenção. A partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa, esta análise pretende fornecer dados que possam embasar políticas públicas, programas educacionais e iniciativas comunitárias voltadas para a promoção da igualdade racial e de gênero.

Num primeiro momento realizei uma roda de conversa com os estudantes com a finalidade de compreender suas concepções acerca do racismo em seus mais diversos âmbitos e sua manutenção no espaço escolar, bem como a cultura do estupro. O projeto foi dividido em duas etapas, uma diagnóstica e outra para compreender se os estudantes absorveram os conceitos básicos dos temas do projeto. Utilizei os recursos tecnológicos da escola, tais como chromebooks e data-show. Utilizei o Google Forms para que eles respondessem os

questionários. Os resultados da ação diagnóstica segue abaixo:

Gráfico 1 — Faixa etária dos estudantes de 8^as e 9^s anos



Fonte: Gráfico criado pelo autor através do Google Forms

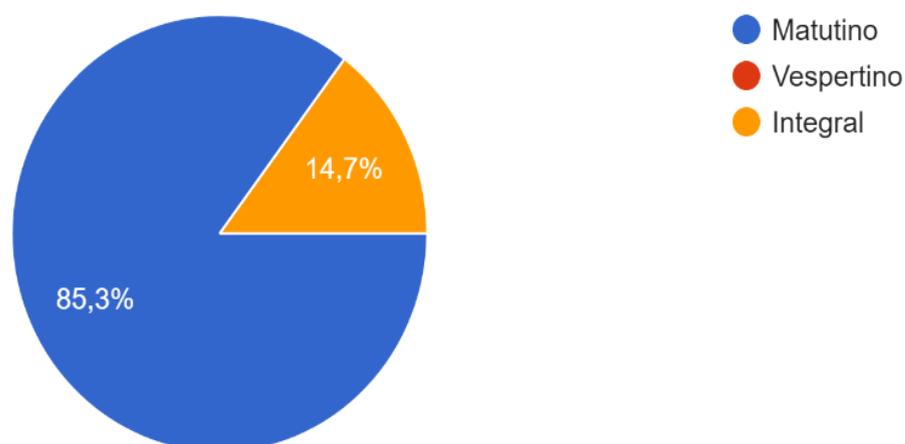
No gráfico 1, fica perceptível que a faixa etária dos estudantes de 8^o e 9^o Ano está entre 13 e 15 anos. Estudantes nessa faixa etária estão em uma fase de desenvolvimento cognitivo onde começam a pensar de forma mais abstrata e crítica. Discutir racismo os ajuda a questionar normas sociais, perceber injustiças e compreender as complexidades das relações raciais na sociedade, ou seja, são idades em que estão em transição para a adolescência, por isso a importância de serem orientados em relação às diversas temáticas que giram em torno da sala da aula, da escola e do ambiente familiar. Estudantes muitas vezes são expostos a estereótipos raciais através da mídia, da família, bem como de outros meios.

Dialogar sobre racismo na escola ajuda a desconstruir esses estereótipos, promovendo uma visão mais justa e equitativa das pessoas de diferentes raças. Ao entenderem os impactos negativos do racismo, os estudantes ficam mais conscientes sobre suas próprias ações e palavras. Isso pode levar à redução de comportamentos discriminatórios e bullying na escola. Para estudantes de grupos racializados, discutir racismo pode ser uma forma de fortalecimento da identidade. Eles podem se sentir mais valorizados e confiantes ao verem suas experiências e histórias reconhecidas e respeitadas.

Gráfico 2 — Período em que os estudantes estudam na Unidade Escolar

Período:

95 respostas



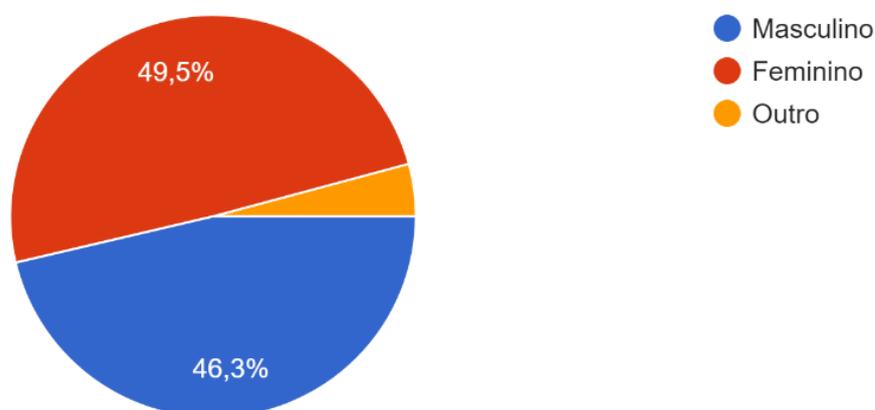
Fonte: Gráfico criado pelo autor através do Google Forms

No gráfico 2, 85,3% dos estudantes marcaram que são do período matutino e 14,7% marcaram que são do integral, porém, todos os estudantes que participaram do projeto são do período matutino, uma vez que o projeto foi realizado nas turmas em que eu lecionava em 2023. Como eu ministrava aulas nos 8^{os} e 9^{os} anos apenas no período matutino o projeto foi realizado como as turmas desse período. Equivocadamente, talvez mesmo por falta de leitura ou compreensão do texto -, alguns estudantes marcaram como período integral. Porém, a Unidade Escolar atende somente na modalidade de ensino regular nos períodos matutino e vespertino e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, além de atender o sistema prisional do município. Para isso, a escola conta com uma equipe de professoras e professores que atendem, exclusivamente, os estudantes do sistema prisional no presídio que fica a uma média de 17 km da sede.

Gráfico 3 — Identidade sexual dos estudantes

Gênero:

95 respostas



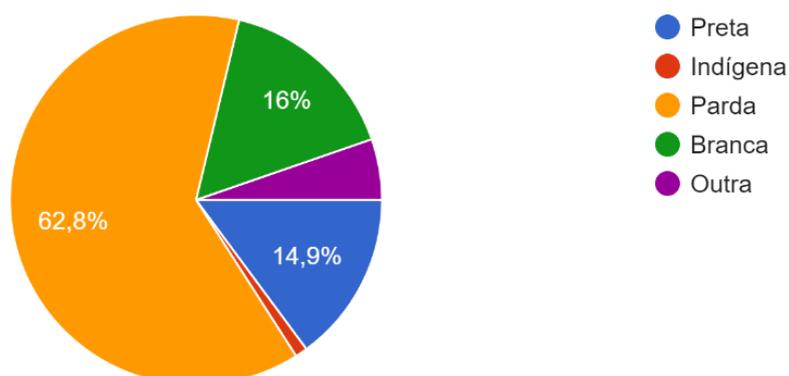
Fonte: Gráfico criado pelo autor através do Google Forms

O gráfico 3, apresenta que 49,5% da participação no projeto são estudantes do sexo feminino e 46,3% são do sexo masculino e 4,2% se identificaram com outra identidade sexual. Fica evidente a necessidade da participação massiva das estudantes em um projeto que tem por finalidade problematizar a cultura do estupro no ambiente escolar.

Gráfico 4 — Identidade étnica dos estudantes

Raça/Etnia

94 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor através do Google Forms

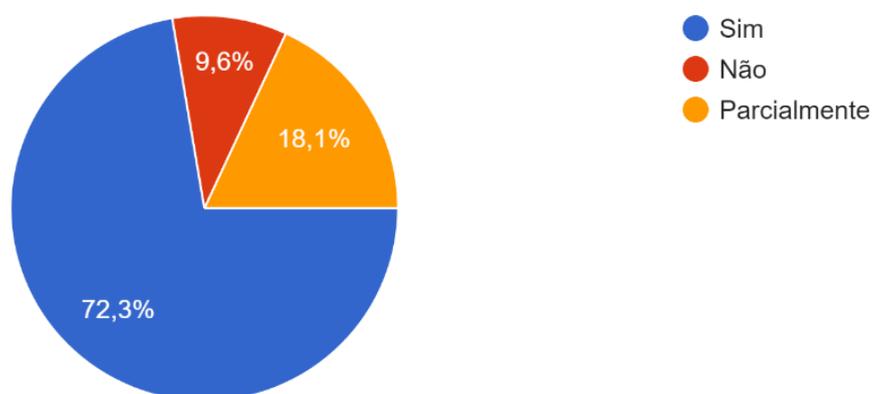
No gráfico 4, temos um diversidade étnica dos estudantes, pois 62,8% se identificam como pardas e pardos, 16% se identificam como brancas e brancos, 14, 9% se identificam como pretas e pretos e uma pequena parcela se identificam como outra etnia em relação às citadas e a menor parcela se identifica como indígenas.

Chama-nos atenção em que medida o “mito da democracia racial” tem força e influência em processos de auto-identificação e, igualmente, o quanto isso impacta na ausência da memória negra positivada e que reverbera na auto-estima dos estudantes. Conforme já explicitado muitos destes últimos, que compõem o corpo discente escolar, são negro e/ou afro-indígenas, o quantitativamente não reflete em nosso gráfico. Isto é, a margem numérica de população preta e indígena é bem maior que as que foram explicitadas nos dados coletados. Em uma cidade em que se propaga políticas de branqueamento em versões históricas oficiais, identificando a colonização como um evento benéfico e, do mesmo modo, silencia indígenas e populações nordestina em configurações de colaboração histórica há de se notar a necessidade da cartilha e, uma gestão escolar mais alinhadas aos debates históricos e sociais, devidamente, racializados.

Gráfico 5 — Questionário sobre racismo

Você já ouviu falar sobre racismo? Você consegue defini-lo?

94 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor através do Google Forms

No gráfico 5, constam respostas dos estudantes em relação ao questionário sobre racismo, na ocasião, 72, 3% alegaram já terem ouvido falar do racismo e que conseguem defini-

lo, 18, 1 % alegaram conhecer parcialmente o racismo e sua definição e 9, 6 % disseram não conhecer as práticas racistas e nem mesmo a definição de racismo.

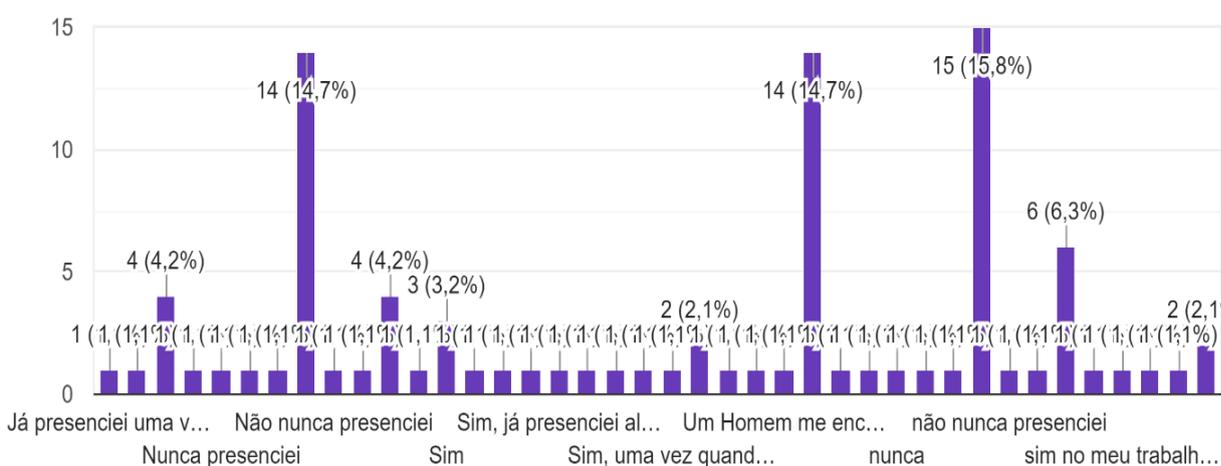
Outro dado importante deste quadro é que embora uma parcela expressiva saiba do que se trata o racismo e, conseguem, inclusive categorizá-lo, ainda assim expressa uma contradição em decorrência da ausência, por exemplo, da auto-identificação, conforme vimos no gráfico antecedente.

Outro aspecto interessante é que não basta saber sobre o racismo, é importante aprofundar o debate, mostrar suas contradições a partir de uma sociedade que não se enxerga como racista e, sobretudo combater, veementemente o racismo no âmago do cotidiano escolar. A cartilha dentro desse contexto serviria apenas para cuidarmos das nossas linguagem e representações do mundo, o qual nos educa, nos coloca um problema e nos a responsabilidade em não proferir termos que estão longe de ser neutros. Contudo esforços maiores que atenda a Lei 11.645, deve ser respeitada dentro do conteúdo curricular, referente a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira.

Gráfico 6 — Questionário sobre cultura do estupro

Você já presenciou alguma situação que envolve assédio sexual ou cultura do estupro?

95 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor através do Google Forms

No gráfico 6, foram feitos alguns relatos principalmente pelas estudantes que relataram situações de assédio sexual e falas que fazem parte da cultura do estupro, já os estudantes em sua maioria relataram desconhecer os conceitos e as práticas de assédio sexual e cultura do estupro.

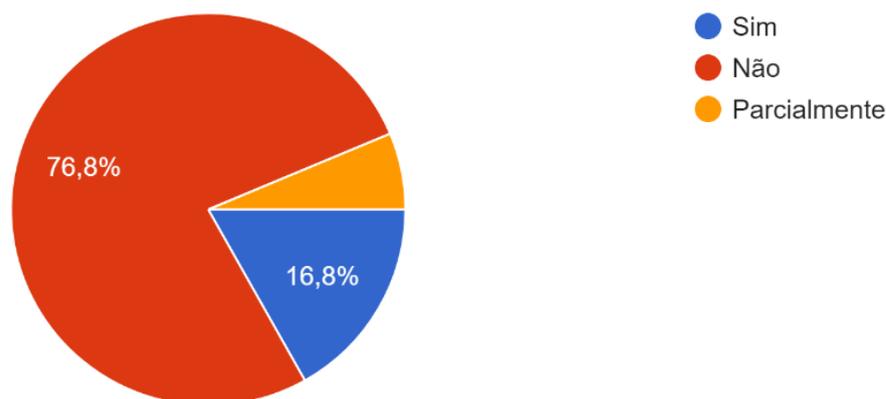
Neste caso um aspecto merece atenção Me refiro a falta de entendimento de conceitos importantes no campo científico e dos movimentos sociais: “assédio sexual” e a “cultura do estupro”. O que intencionamos salientar aqui é o quanto muitos dos debates sociais não chegam, não dialoga, tampouco repercute onde deve estar, que seria justamente os grupos sociais mais vulneráveis economicamente e que podem e se tornam alvo fácil dessas violências. A longo prazo, isso reverbera na família, na educação dos filhos, na auto-estima, na naturalização dessas violência e na culpabilização das vítimas, que muitas vezes chegam a se responsabilizar por algo que não deveriam.

No tocante a termos que nos são familiares e dentro das escolas não, passamos a nos atentar ao conceito de “letramento racial”, o qual não se distancia muito do resultado aferido no gráfico 6.

Gráfico 7 — Questionário sobre letramento racial

Você sabe o que é o letramento racial?

95 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor através do Google Forms

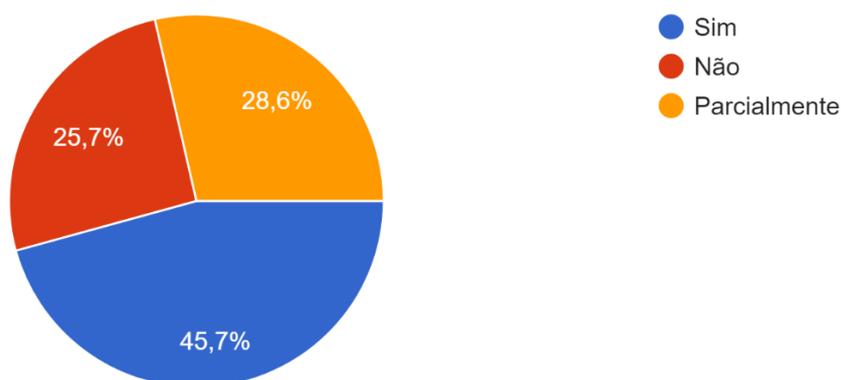
No gráfico 7, 76,8% dos estudantes disseram não saber o que é o letramento racial, 16,6% disseram saber e 6,4% sabem parcialmente.

3.3 Análise de dados após a aplicação do projeto

Gráfico 8 — Questionário sobre racismo

Você se sente preparada (o) para debater sobre racismo?

70 respostas



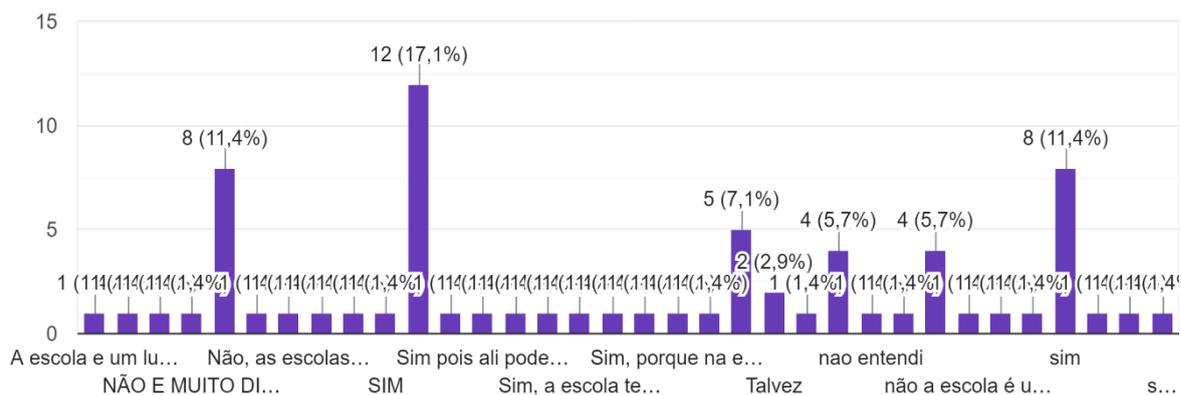
Fonte: Gráfico criado pelo autor através do Google Forms

No gráfico 8, 47% dos estudantes que participaram do projeto se sentem aptos a debater o racismo principalmente no ambiente escolar. 28,5% se sentem parcialmente aptos a debater sobre o tema e 25,7% não se sentem preparados para debater temas sobre racismo. Isso mostra a necessidade da implementação de mais projetos que visam o debate sobre o racismo no ambiente escolar.

Gráfico 9 — Questionário sobre letramento racial

Você considera a escola um espaço de luta e conscientização antirracista?

70 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor através do Google Forms

o assédio sexual e a cultura do estupro. Uma pequena parte considera que é parcialmente necessário e outra parte menor não sabe dizer.

A aplicação do projeto de extensão demonstrou a necessidade de inserir temáticas e projetos tanto nas aulas de história, quanto nos eventos e projetos desenvolvidos na escola, uma vez que ficou perceptível a participação acanhada e até mesmo omissa por parte de alguns estudantes que não se sentiram à vontade para expressar seus sentimentos e suas vivências no ambiente escolar e até mesmo no seu contexto familiar ou na sua comunidade.

3.4 Dicionário de conceitos históricos com ressignificação das terminologias

O "Dicionário de Conceitos Históricos" de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva é uma obra de referência fundamental para estudantes, professores e pesquisadores da área de história. Este dicionário abrange uma ampla gama de conceitos e termos utilizados no campo da história, proporcionando uma compreensão clara e abrangente das principais ideias, teorias e abordagens que permeiam a disciplina histórica. Uma das principais características deste dicionário é sua abrangência e profundidade. Ele cobre uma vasta gama de conceitos históricos, desde os fundamentos da disciplina, como fontes históricas e método histórico, até conceitos mais especializados, como micro-história e história ambiental. Cada entrada é cuidadosamente elaborada para fornecer uma visão clara e concisa do conceito em questão, permitindo que os leitores compreendam o seu significado e importância no seu contexto histórico mais amplo.

Outra qualidade distintiva deste dicionário é sua clareza e precisão. As definições são escritas de forma acessível, sem comprometer a precisão conceitual. Os autores evitam jargões desnecessários e linguagem técnica excessiva, tornando o texto facilmente compreensível para estudantes em todos os níveis de ensino. Além disso, as definições são acompanhadas de exemplos e ilustrações, ajudando os leitores a contextualizar e aplicar os conceitos no seu próprio trabalho acadêmico. O "Dicionário de Conceitos Históricos" é uma obra dinâmica e atualizada, que reflete as tendências e debates mais recentes no campo da história. Os autores estão constantemente revisando e atualizando o dicionário para garantir que ele permaneça relevante e informativo em face dos desenvolvimentos mais recentes na disciplina histórica. Isso garante que os leitores tenham acesso às informações mais recentes e precisas sobre os conceitos e abordagens utilizados pelos historiadores em sua prática acadêmica.

Além de ser uma valiosa fonte de referência para estudiosos e pesquisadores, o "Dicionário de Conceitos Históricos" também possui uma utilidade pedagógica significativa. Ele pode ser utilizado como um recurso complementar em sala de aula, ajudando os professores a explicar conceitos históricos complexos de forma clara e acessível. Além disso, os estudantes podem usar o dicionário como uma ferramenta de estudo para revisar e consolidar o seu entendimento dos conceitos-chave da disciplina histórica.

Considerando a relevância do "Dicionário de Conceitos Históricos" para o Ensino de História, o produto fruto dessa dissertação é um dicionário de conceitos históricos com ênfase à ressignificação das terminologias, ou seja, seu principal objetivo é problematizar as terminologias utilizadas no Ensino de História com vistas a analisá-las criticamente com o intuito de ressignificar os termos que por algum motivo sugerem concepções distorcidas, preconceituosas e excludentes.

Um dicionário de conceitos históricos com foco na ressignificação das terminologias pode desempenhar um papel fundamental na promoção de uma visão crítica sobre o ensino tradicional de história. Ao reavaliar e redefinir os termos utilizados para descrever eventos, figuras e processos históricos, esse dicionário pode oferecer novas perspectivas que desafiam narrativas estabelecidas e sugerem uma compreensão mais inclusiva e justa do passado que reflete no presente.

O ensino tradicional de história frequentemente reflete as narrativas dos grupos dominantes, muitas vezes marginalizando ou omitindo as experiências e contribuições de minorias raciais, étnicas e de gênero. Um dicionário focado na ressignificação dos conceitos históricos pode ajudar a desconstruir essas narrativas hegemônicas, trazendo à tona as vozes e perspectivas dos grupos historicamente excluídos. Ao redefinir termos e eventos para incluir essas perspectivas, o dicionário contribui para uma visão mais completa e representativa da história.

Muitos dos termos usados no ensino tradicional de história carregam preconceitos implícitos que induzem estereótipos e desigualdades. Por exemplo, termos que romantizam a colonização ou minimizam a violência de gênero podem reforçar atitudes discriminatórias. Resignificar esses termos expõe e desafia esses preconceitos, promovendo uma análise crítica dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas. Isso ajuda a criar uma consciência maior sobre como a linguagem influencia a nossa compreensão do passado e do presente.

Ao introduzir novas definições e contextos históricos, o dicionário incentiva os estudantes a questionarem e analisarem criticamente as informações apresentadas nos currículos tradicionais. Isso promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico,

fundamentais para a formação de cidadãos engajados e conscientes. Os estudantes são incentivados a explorar múltiplas perspectivas e a reconhecer a complexidade dos eventos históricos, em vez de aceitar passivamente as narrativas simplificadas e unilaterais.

Exemplos de termos ressignificados: "Descobrimento" vs. "Invasão" ou "Colonização": Ressignificar o termo "descobrimento" de territórios como a América para termos que refletem a perspectiva dos povos indígenas, como "invasão" ou "colonização", pode ajudar os alunos a entender a violência e a exploração associadas a esses eventos. "Escravos" vs. "Pessoas Enslavizadas": Utilizar "pessoas escravizadas" em vez de "escravos" enfatiza a humanidade das vítimas da escravidão e a violência da condição imposta a elas, em vez de definir indivíduos por seu status de subjugação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação visou explorar a importância e a necessidade da ressignificação das terminologias no ensino de história, com o objetivo de propor a criação de um dicionário específico para essa finalidade nas aulas de História. Esta pesquisa destacou como as narrativas e os termos contextualizados nas relações de poder, muitas vezes moldados por perspectivas colonizadoras, têm perpetuado visões distorcidas e excludentes da história, contribuindo para a manutenção de desigualdades raciais e de gênero.

A partir de uma metodologia histórica que entrecruza correntes decoloniais, junto a intelectuais do feminismo negro e das pessoas adeptas ao pós-colonial, foi visado olhar para grupos de estudantes jovens, negros e afro-indígenas brasileiros que são vítimas cotidianas do racismo e de conteúdos curriculares que de fato os retiram da história dentro de uma projeção positiva. E mais o impacto desse projeto escolar de branqueamento repercute em um sistema educativo excludente, segregacionista e que corrobora, mais do que combate, violências históricas profundas e traumáticas que podem dilacerar perspectivas de vida, auto estima, e identidade negra de pertencimento a grupos devidamente racializados e consciente de seu protagonismo histórico.

Para isso, esta pesquisa versou, em um estudo de caso na Escola Estadual 9 de Julho, da cidade de Agua Boa/MT, recortando estudantes das últimas séries do Ensino Médio. Muitos são filhos e filhas da massa de trabalhadores mal pagos, descendentes de grupos locais que vieram da região nordestina ou se misturaram às etnias indígenas ali existentes. Vivendo em uma cidade na qual repercute valores e moralidades condizentes a elite da bancada evangélica e bancada ruralista, presenciam, diariamente, um projeto educativo de privilégios brancos que se identificam como os grandes “heróis” da história, criminalizando animalizando e culpabilizando populações indígenas e negras por todos os malefícios sociais.

Os dados aqui utilizados foram bastantes diversificados: atas, PPPs escolares, formulários, dados estatísticos, fotografias, dados qualitativos, dentre outros, foram entrecruzados para subsidiar uma crítica contundente ao modelo escolar racista ainda em voga na nossa sociedade. Não só presenciei como fui vítima de linguagens que transborda supremacia brancas, especialmente, advindo dos sulistas que ocupam cargos escolares, bem como dos estudantes que vem de uma realidade financeira mais favorável.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a ressignificação de terminologias é uma ferramenta poderosa para desconstruir as ideias e os termos criados pelos colonizadores. A

análise crítica dessas terminologias não apenas revela os preconceitos e estereótipos embutidos nas narrativas históricas, mas também oferece uma oportunidade para reescrever a história de maneira mais inclusiva e justa. A compreensão crítica histórica permite que memórias silenciadas sejam contadas e que as experiências de grupos marginalizados sejam reconhecidas e valorizadas.

Todavia é importante indicar as vazios e vácuos que podem ser avançados em trabalhos futuros, tais como:

- a) Análise mais profunda do formulário aplicado na escola, particularmente nos relatos trazidos pelos estudante;
- b) Aplicação conceitual da política de branqueamento presente no Projeto Político da Escola, e como isso impacta no currículo e no calendário comemorativo da mesma;
- c) A identidade e as noções de pertencimento dos estudantes analisados em perspectivas das feministas negras;
- d) As proposições de conteúdos escolares que vá além da cartilha e dos livros didáticos;
- e) As práticas de resistência e as estratégias e parcerias firmada entre os estudantes que mais sofrem com o racismo.

Por outro lado é importante compartilhar aqui a importância formativa na minha vida a partir dessa minha experiência com a Pós Graduação, tanto como educador quanto como pesquisador que me afetou, no sentido de me fortalecer nas ferramentas conceituais e pedagógicas as quais pude me apropriar ao longo deste estudo. E ao mesmo tempo me munir da história como instrumento libertador que me ajuda a compreender a realidade em que vivo, me aproximar dos estudantes que sofrem das mesmas violencias que eu e, me instruir de pedagogias transformadoras e engajadas que vá me ajudar a me valorizar e mee reconhecer como sujeito histórico.

A principal contribuição desta dissertação é a proposta de um dicionário de

ressignificação de conceitos históricos. Este dicionário é concebido como uma ferramenta prática para educadores, fornecendo definições e contextos revisados para termos históricos chave. Ao utilizar este dicionário, professoras e professores de história poderão fomentar uma leitura crítica entre os estudantes, incentivando-os a questionar as narrativas dominantes e a reconhecer a pluralidade de experiências e perspectivas que compõem a história.

A finalidade última deste dicionário é transformar a concepção do Ensino de História. Ao adotar uma abordagem crítica e reflexiva, baseada na ressignificação dos conceitos históricos, os educadores poderão ajudar os estudantes a desenvolver uma compreensão mais complexa e precisa do passado para compreender e contestar injustiças do presente. Isso não apenas enriquece o conhecimento histórico dos estudantes, mas também promove valores de justiça social, igualdade e respeito pela diversidade.

A implementação de um dicionário de ressignificação de conceitos históricos tem o potencial de causar um impacto significativo no campo da educação. Ele oferece uma abordagem prática e acessível para enfrentar os desafios do ensino de história em um mundo cada vez mais consciente das injustiças históricas. Além disso, ao promover uma educação que valoriza todas as vozes e experiências, este dicionário contribui para a formação de cidadãos mais informados, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Embora esta dissertação tenha se concentrado na criação de um dicionário de ressignificação de conceitos históricos, futuras pesquisas poderiam explorar a implementação e a eficácia dessa ferramenta em diferentes contextos educacionais. Estudos adicionais poderão avaliar o impacto do dicionário na prática pedagógica e no desempenho dos estudantes, além de investigar outras áreas de conhecimento onde a ressignificação terminológica possa ser aplicada.

A ressignificação de terminologias históricas também pode ajudar os estudantes a fazer conexões entre o passado e o presente. Ao entender como certas narrativas históricas perpetuam desigualdades contemporâneas, poderão se tornar mais conscientes das questões atuais e mais motivados a agir para promover mudanças sociais. Isso torna o Ensino de História não apenas um estudo do passado, mas uma ferramenta para compreender e transformar o presente.

Ao adotar esta abordagem, espero contribuir para a construção de uma educação que não apenas informa, mas também transforma, preparando as futuras gerações para serem agentes de mudança em uma sociedade. Destaco ainda que esta pesquisa tem como fundamento a utilização da perspectiva interseccional e a educação antirracista que devem compor o cotidiano escolar tanto na luta contra o racismo, quanto pela formação antirracista. E mais,

espero que a cartilha e a pesquisa aqui feita repercute de forma positiva nos demais professores negros que se deparam com esta realidade, podendo assim, achar alternativas educativas que sofisticem as suas aulas. Assim, sigamos adiante

Você já presenciou alguma situação que envolve assédio sexual ou cultura do estupro? _____ _____ _____
Você sabe o que é o letramento racial? () Sim () Não () Parcialmente
Você escuta ou diz termos de cunho racista no cotidiano escolar? Se sim, cite alguns _____ _____ _____
Você acredita que os termos utilizados no cotidiano escolar podem se enquadrar como racismo? _____ _____ _____
Você já participou de alguma iniciativa educacional sobre letramento racial? Se sim, descreva a experiência. Se não, você teria interesse em participar de atividades desse tipo no futuro? _____ _____ _____
Quais medidas a escola poderia tomar para realizar o letramento racial frequentemente? _____ _____ _____

Obrigado por completar este formulário. Suas respostas são valiosas para a promoção do letramento racial e da igualdade racial.

APÊNDICE 2
PARADIDÁTICO

Bruno Henrique Pereira de Oliveira

Dicionário Negro
Infantil: Desfazendo
Preconceitos





Autor: Bruno Henrique Pereira de Oliveira

Orientadora: Ana Carolina da Silva Borges

Diagramação: Bruno Henrique Pereira de Oliveira

Este trabalho foi realizado como parte integrante da dissertação intitulada "RESSIGNIFICAÇÃO DAS TERMINOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Educação antirracista por intermédio do letramento racial na perspectiva interseccional", produzida durante o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), no período entre março de 2022 e novembro de 2024.

A utilização deste material é livre desde que citada sua fonte.
Proibida a comercialização

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Oliveira, Bruno Henrique Pereira de
Dicionário negro infantil [livro eletrônico] :
desfazendo preconceitos / Bruno Henrique Pereira de
Oliveira. -- 1. ed. -- Cuiabá, MT : Ed. do Autor,
2024.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-21945-5

1. Dicionários ilustrados 2. Dicionários
infantojuvenis 3. Negros - Identidade étnica
4. Preconceitos em crianças 5. Racismo I. Título.

24-237504

CDD-300.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Dicionários : Ciências humanas 300.3

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

04 INTRODUÇÃO

05 QUAL O PROPÓSITO DO DICIONÁRIO?

06 COMBATER O RACISMO E PROMOVER O LETRAMENTO RACIAL

07 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INCLUSIVA

08 EMPODERAMENTO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA

09 ATUALIZAÇÕES DOS TERMOS HISTÓRICOS

26 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



APRESENTAÇÃO

Caros estudantes!

É com muita satisfação que lhes apresento uma possibilidade de terem uma nova visão acerca dos conceitos históricos. O presente dicionário tem por finalidade ressignificar alguns dos termos mais utilizados nas aulas de História. O propósito deste produto é auxiliar professoras, professores e estudantes a terem uma leitura crítica em relação aos termos utilizados no processo de ensinar e aprender história. Espero que este material os auxiliem na construção de suas consciências históricas.

Com carinho,

Professor Bruno Henrique.



INTRODUÇÃO



O Ensino de História tem um papel fundamental na formação das identidades e na construção das percepções sociais. A linguagem utilizada nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas podem tanto reforçar os preconceitos e estereótipos, quanto promover uma educação mais inclusiva e crítica. Este dicionário sugere a ressignificação dos conceitos históricos com o propósito de analisar de forma crítica as terminologias empregadas no ensino de história, com o objetivo de combater o racismo e fomentar uma educação antirracista por meio do letramento racial.

Ao longo das páginas deste dicionário, exploraremos os significados e as implicações de diversos termos históricos e seus impactos na formação de uma consciência crítica. A análise crítica dessas terminologias visa desconstruir narrativas hegemônicas e dar voz a perspectivas marginalizadas, promovendo uma consciência histórica que valorize a diversidade e a justiça social.

Meu propósito é sugerir a construção de um ambiente educativo que reconheça e combata o racismo estrutural, desafiando as práticas e os discursos que contribuem com a exclusão e a desigualdade. Além disso, fomento uma reflexão profunda sobre a violência de gênero, evidenciando como certos termos contribuem para sua normalização.

Este dicionário é, portanto, uma ferramenta para educadores, estudantes e todas e todos interessados em problematizar os conceitos históricos. Que este dicionário contribua para uma formação mais consciente e engajada na luta contra todas as formas de opressão.

QUAL O PROPÓSITO DESSE DICIONÁRIO?

Este dicionário propõe uma atualização dos termos históricos, ele tem como propósito fundamental revisar e reinterpretar as terminologias usadas no ensino de história para refletir uma visão mais inclusiva, crítica e justa do passado.

Em um mundo onde as narrativas históricas muitas vezes foram escritas por grupos dominantes, é essencial reavaliar essas narrativas à luz das experiências e perspectivas daqueles que foram historicamente marginalizados.

É importante entender que a compreensão acerca do lugar de fala é essencial para a utilização de determinados termos que podem configurar algum tipo de discriminação ou até mesmo crimes.





COMBATER O RACISMO E PROMOVER O LETRAMENTO RACIAL

Um dos principais objetivos deste dicionário é combater o racismo. Ao darmos novos significados aos conceitos históricos, buscamos expor e desafiar as formas sutis e explícitas de racismo que permeiam as narrativas tradicionais.

O letramento racial, que envolve a compreensão profunda das questões raciais e suas implicações sociais, é uma ferramenta crucial para esta missão.

Ao oferecer definições e contextos que destacam a importância da diversidade racial e cultural, promovemos uma educação que valoriza todas as identidades e combate a discriminação.



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É INCLUSIVA

A atualização dos conceitos históricos é um passo essencial para a implantação de uma educação antirracista e inclusiva. Isso envolve a identificação e a correção de vieses implícitos nas narrativas tradicionais e a inclusão de vozes e experiências de grupos historicamente oprimidos.

Um dicionário que reinterpreta esses conceitos oferece aos educadores as ferramentas necessárias para ensinar história de uma maneira que promove a justiça social e a compreensão intercultural.

Ele sugere uma abordagem crítica ao ensino, onde os alunos são incentivados a questionar as narrativas dominantes e a reconhecer a complexidade e a pluralidade das experiências humanas.



EMPODERAMENTO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Finalmente, o propósito de um dicionário de atualização dos conceitos históricos é empoderar crianças e adolescentes na construção do conhecimento crítico.

Ao sugerir uma compreensão mais precisa e justa dos eventos e processos históricos, os leitores são equipados para questionar as estruturas de poder e opressão que moldam o mundo atual.

Este empoderamento é fundamental para a formação de uma consciência histórica que torne estudantes engajados, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.





ÁFRICA NEGRA



Significado: Termo usado para descrever a África subsaariana, frequentemente de forma preconceituosa.

Atualização do termo: África subsaariana, reconhecendo a diversidade cultural e histórica da região.

BARBÁRIE

Significado: Termo usado para descrever culturas não europeias como primitivas e atrasadas.

Atualização do termo: Culturas distintas, reconhecendo a diversidade e complexidade dessas sociedades.

BOÇAL

Significado: Ignorante e estúpido.

Atualização do termo: Sugiro não utilizar o termo.



CIVILIZAÇÃO



Significado: Sociedades de origem europeia, que representa uma cultura fina, elegante e superior.

Atualização do termo: Sociedades complexas e diversificadas, reconhecendo que muitas culturas têm suas próprias formas de civilização.

COLONIZADOR

Significado: Pessoa ou nação que estabelece colônias em terras estrangeiras por meio de conquistas.

Atualização do termo: Invasor de territórios por meio da violência e da dominação forçada.

COLONIZAÇÃO

Significado: Processo de estabelecimento de colônias em territórios estrangeiros.

Atualização do termo: Reocupação e exploração de territórios, reconhecendo a violência e a opressão envolvidas.



CONQUISTA EUROPEIAS



Significado: Processo de colonização e dominação das Américas pelos espanhóis e portugueses a partir do século XV.

Atualização do termo: Invasões e explorações europeias no continente americano com o emprego da violência.

DENEGRIR

Significado: Difamar, depreciar, diminuir, manchar a índole de alguém.

Atualização do termo: possui na raiz o significado de “tornar negro”, como algo maldoso e ofensivo, “manchando” uma reputação antes “limpa”.

DESCOBRIMENTO DA AMÉRICA

Significado: A chegada de Cristóvão Colombo às Américas em 1492.

Atualização do termo: Invasão, dominação violenta e reocupação das Américas, reconhecendo a presença e a resistência dos povos indígenas.



DESCOBERTAS MARÍTIMAS



Significado: Viagens europeias de exploração marítima nos séculos XV e XVI.

Atualização do termo: Invasões e dominações europeias, reconhecendo a exploração e o impacto violento nas populações locais.

DIFUSÃO CULTURAL

Significado: Movimento de ideias e práticas de uma cultura para outra.

Atualização do termo: Imposições culturais, reconhecendo os preconceitos e subordinação de umas culturas em relação às outras.

ERA DAS NAVEGAÇÕES

Significado: Período de descobertas e conquistas marítimas pelos europeus nos séculos XV e XVI.

Atualização do termo: Expansão territorial por meio da exploração europeia com uso da violência contra as populações indígenas e africanas.



ESCRAVOS



Significado: Pessoas africanas comercializadas para trabalharem gratuitamente para seus proprietários.

Atualização do termo: Pessoas africanas que foram escravizadas, violentadas e desumanizadas pelos seus proprietários.

ESCRavidÃO

Significado: Sistema em que pessoas africanas eram propriedade de outras e eram conduzidas a trabalhar e gerar riquezas para seus proprietários.

Atualização do termo: Sistema de trabalho forçado e exploração humana com uso da violência e abusos.

EXPLORAÇÃO DO NOVO MUNDO

Significado: Período de exploração marítima pelos europeus na América nos séculos XV e XVI.

Atualização do termo: Invasão europeia no continente americano, destacando o impacto nas populações indígenas e africanas.



FAVELADO (A)



Significado: Pessoa que vive numa favela, no conjunto de moradias populares, geralmente construídas em encostas de morros. .

Atualização do termo: Comunidade é um termo mais amplo para se referir às favelas para não depreciar os habitantes das mesmas.

HUMOR NEGRO

Significado: Refere-se à comédia tóxica baseada em coisas mórbidas, macabras ou ilícitas

Atualização do termo: Não utilizar, pois associa algo fora do padrão de normalidade à pessoa negra.

IMPERIALISMO

Significado: Política de extensão do domínio de uma nação sobre outras.

Atualização do termo: Expansão territorial e exploração imperial, reconhecendo a opressão dos povos colonizados.



ÍNDIOS



Significado: Termo usado pelos europeus para se referir aos povos originários das Américas.

Atualização do termo: Povos Indígenas, reconhecendo a diversidade e a identidade cultural desses grupos.

INVEJA BRANCA

Significado: A intenção é amenizar um sentimento que é ruim. "Inveja boa, do bem".

Atualização do termo: Aqui nem cabe substituição, já que sentir inveja é algo ruim e sem justificativa.

MACUMBEIRO (A)

Significado: Pessoas que utilizam de feitiçarias para prejudicar alguém.

Atualização do termo: Babalorixá ou Babaloxá, tem a mesma função da mãe de santo, que é ser sacerdote religioso do terreiro ou centro em que frequenta.



MALOCA

Significado: Grupo de criminosos que habitam áreas periféricas

Atualização do termo: O sentido do termo deve se referir à habitações indígenas ou de comunidades que alojam várias famílias.

MAMELUCO

Significado: Pessoa de ascendência mista, frequentemente usado de forma preconceituosa.

Atualização do termo: Utilizar o termo desde que seja para compreender que ele se refere ao filho de branco com indígena, ou seja, indivíduo que possui uma ascendência indígena e branca

MANDINGA

Significado: Feitiçaria e “magia negra.”

Atualização do termo: Povo que habitou extensa área da África subsaariana, em torno do século XIII em um dos reinos muçulmanos do vale do Níger: o reino de Mali.



MARROM BOMBOM



Significado: Pessoas de peles da cor bombom.

Atualização do termo: Pessoas pretas ou negras.

MEIA TIGELA

Significado: Pessoa de pouca importância, coisa mal feita, depreciação.

Atualização do termo: Castigo direcionado a escravizados onde recebiam pouca comida.

MORENO (A)

Significado: Referência às pessoas afro-brasileiras.

Atualização do termo: Ao se referir a afro-brasileiros, denominar como pessoas pretas/negras com tonalidades de peles variadas.



MULATO (A)



Significado: Pessoa de ascendência mista de brancos e pretos.

Atualização do termo: Pessoas pretas ou negras, respeitando a origem afro-brasileira.

NEGA MALUCA

Significado: Figura que representa mulheres pretas de forma alegre e sensual.

Atualização do termo: Não utilizar, pois faz referência preconceituosa e contra mulheres pretas/negras.

NEGO (A)

Significado: Termo utilizado para se referir às pessoas afro-brasileiras.

Atualização do termo: Negro ou preto, valorizando a identidade afrodescendente.



NEGRADA



Significado: Se refere à grupos de pessoas negras de forma generalizada.

Atualização do termo: Comunidade afrodescendente, valorizando as culturas afro-brasileiras.

NEGRICE

Significado: Utilizado para depreciar hábitos e costumes de pessoas negras.

Atualização do termo: Não utilizar o termo, pois ele pode ferir a essência social e cultural da Comunidade afrodescendente.

NEGUINHO (A)

Significado: Forma de se referir às pessoas negras de forma carinhosa.

Atualização do termo: Se não tiver intimidade suficiente para utilizar este termo com determinadas pessoas, o ideal é utilizar preto ou negro.



NEGO DE ALMA BRANCA



Significado: Insinuação de que alguém negro pode ser "bom" como uma pessoa branca.

Atualização do termo: Não utilizar este termo ao se referir à conduta de pessoas pretas/negras, pois é um termo racista.

NEGA FULÓ

Significado: Referia-se a uma escrava flor, escrava bonita, geralmente assediada e forçada a ter relações sexuais com o senhor da "casa grande".

Atualização do termo: Não utilizar, pois faz referência à abusos sexuais sofridos por mulheres pretas/negras escravizadas.

OVELHA NEGRA

Significado: Pretende designar uma pessoa que foge aos padrões e às expectativas sociais.

Atualização do termo: Associa a pessoa negra a coisas ruins, desvirtuadas ou inaceitáveis.



PERÍODO COLONIAL



Significado: Era de colonização europeia nas Américas, África e Ásia.

Atualização do termo: Era da invasão e exploração colonial, reconhecendo a violência e a resistência dos povos colonizados.

PRETINHA

Significado: Utilizado ao se referir às mulheres negras de forma carinhosa.

Atualização do termo: Dependendo da intimidade, utilizar pretas ou negras respeitando a ascendência africana

RAÇA

Significado: Termo que muitas vezes separa e categoriza etnicamente as pessoas.

Atualização do termo: Referência à diversidade racial e cultural.



RACISMO CIENTÍFICO



Significado: Teorias que afirmavam a superioridade dos povos brancos em detrimento dos demais povos.

Atualização do termo: Ideologias racistas que defendiam a superioridade dos povos brancos em relação principalmente aos povos de origem africana.

REVOLUÇÃO HAITIANA

Significado: Revolta de escravos do Haiti de 1791 a 1804.

Atualização do termo: Revolução de pessoas escravizadas do Haiti, reconhecendo a luta pela liberdade e a criação do primeiro país negro independente.

SARARÁ

Significado: Pessoa de pele clara e cabelo crespo.

Atualização do termo: Pessoas de cabelos crespos, respeitando as diversidades étnica e raciais.



SENZALA



Significado: Lugar onde escravos eram mantidos.

Atualização do termo: Não utilizar esse termo ao se referir às pessoas pretas e lembrá-la como um símbolo de crueldade e sofrimento.

SENHORES DE ENGENHO

Significado: Proprietários de grandes plantações de açúcar no Brasil colonial.

Atualização do termo: Proprietários de plantações e exploradores de trabalho escravizado com emprego da violência.

TRÁFICO NEGREIRO

Significado: Comércio transatlântico de escravos.

Atualização do termo: Comércio transatlântico de pessoas escravizadas com emprego da violência e destruição cultural.



TRATADO DE TORDESILHAS



Significado: Acordo entre Espanha e Portugal em 1494 que dividia as terras descobertas na América entre ambos.

Atualização do termo: Acordo colonial entre Espanha e Portugal, destacando a divisão arbitrária e a exclusão dos povos indígenas, bem como a utilização da violência.

TRIBOS PRIMITIVAS

Significado: Termo usado para se referir aos povos indígenas e suas culturas.

Atualização do termo: Povos indígenas ou comunidades tradicionais, reconhecendo a complexidade e a diversidade cultural.

ZUMBI

Significado: Termo preconceituoso para se referir às pessoas sem vida própria.

Atualização do termo: Líder quilombola que lutou pela liberdade e justiça e que é um dos maiores representantes da resistência e luta contra a escravidão no Brasil.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Joel Zito; SANTOS, Osmundo Pinho dos (orgs.). Enciclopédia Negra: Biografias Afro-Brasileiras. São Paulo: Companhia das Letras, 2021

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. São Paulo: Boitempo, 2015.

Dicionário de Conceitos Históricos. A História da América Latina. São Paulo: Ateliê Editorial, 2015.

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos. São Paulo: Zahar, 2020

<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/08/7-palavras-preconceituosas-ou-racistas-que-voce-deveria-parar-de-usar.html>

<https://www.to.gov.br/noticias/conheca-algumas-expressoes-racistas-e-por-que-moldar-o-vocabulario-e-uma-forma-de-combater-o-preconceito-racial/17b3wqqe1oml>

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32112/1/Estere%C3%B3tipos%20preconceitos%20e%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20RI.pdf>

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

REIS, José Carlos; FARIA, João Paulo; LIMA, Cláudia Nunes (orgs.). Dicionário de Conceitos Históricos: Da Antiguidade à Idade Contemporânea. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SEGATO, Rita Laura. Colonialidade do Poder e Racismo contra Indígenas. In: SEGATO, Rita Laura (org.). Gênero e Colonialidade: Textos Críticos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

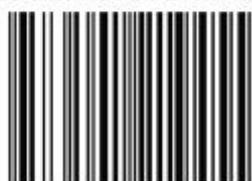


Sou Bruno Henrique Pereira de Oliveira, homem preto, professor de História e defensor da educação antirracista. Que este material contribua para a desconstrução dos preconceitos raciais que assolam a sociedade afro-brasileira e consequentemente com a reconstrução de ideias, pensamentos e comportamentos que reconheçam, valorizem e respeitem a nossa cultura afro-brasileira.



ISBN: 978-65-01-21945-5

CD



9 786501 219455

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. In: *História & Ensino*, Londrina, v.11, jul., p.25-33, 2005. <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>> Acesso em 06/05/2024.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Coleção Feminismos Plurais. – São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2020.

ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural. Belo Horizonte/MG: Letramento, 2018.

SILVA, A. (2017). Racismo Recreativo: O Perigo das Brincadeiras Preconceituosas. *Revista Brasileira de Estudos Culturais*, 4(2), 87-102.

APIO, Alan Rodrigo. Água Boa, nossa história / Alan Rodrigo Apio - Goiânia: Editora Visão, 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. (Orgs). Decolonialidade e pensamento afrodiasporico. Belo Horizonte: Autentica, 2018.

BHABHA, Homi K. o local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL, **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena. In: _____. *História dos Índios no Brasil* 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. Falam os aliados da causa indígena. In: LACERDA, Rosane. *Os povos indígenas e a Constituinte: 1987-1988*. Brasília: CIMI, 2008. p. 154-7.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Repensando nossa escola**: racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. P. 95 a 106.

DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar Pensamento e linguagem: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget / Adrian Oscar Dongo-Montoya. – São Paulo : Editora Unesp Digital, 2021.

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

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FEITOSA, Beatriz S. Oliveira. DESENVOLVIMENTO E PROGRESSO A PERMANÊNCIA DOS DISCURSOS NA OCUPAÇÃO RECENTE DO TERRITÓRIO MATO-GROSSENSE. Revista Direito, Trabalho e Política Social, v. 02, p. 185-202, 2016.

FEITOSA, Beatriz S. Oliveira ; CASTRAVECHI, Luciene Aparecida . O PROGRESSO DA AMAZÔNIA A PREÇO DE VIDAS: A REPRESSÃO MILITAR NO ARAGUAIA MATO-GROSSENSE (1970). Fronteiras: Revista de História , v. 18, p. 457-481, 2016.

FEITOSA, Beatriz S. Oliveira . DESBRAVANDO O SERTÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DISCURSOS PRODUZIDOS PELA HISTORIOGRAFIA QUE TRATA DO BANDEIRANTE E DO PIONEIRO NA OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO DO BRASIL CENTRAL. Outras Fronteiras , v. 2, p. 179-197, 2015.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (org.). Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Repensando nossa escola**: racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Selo Negro, 2001.

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

diversidade, 2005. P. 39 - 62. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2017.

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra. In: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatino-americano: ensaios intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.94-111.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, pp. 237-256.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. A lenda do ouro verde: política de colonização no Brasil contemporâneo. Cuiabá: UNICEN, 2002

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HOOKS, Bell. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021

HOOKS, Bell, **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**. Raça e representação. São Paulo, Martins Fontes, 2018. Tradução por: Stephanie Borges.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KALY, Alain Pascal. A consciência negra: perigos ou salvação da nação. **Revista Eixo**, v. 6, n. 2, 2017, p. 66-76.

KALY, Alain Pascal. Desprestígio racial, desperdício social e branqueamento do êxito. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 126, 2011, p. 21-31.

KALY, Alain Pascal. “O ensino da História da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?” In: PEREIRA, Amílcar. e MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo no cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. Ponto de vista, perspectiva e temporalidade - Contribuição à apreensão historiográfica da história. In: KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006, p. 161-188.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das

Letras, 2020.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, **Colonialismo e Poder**: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso;

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1994. 475p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 133 p.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser Escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: N1 Edições. 2018.

<<https://geografia.blog.br/pdf/2018crnn1e.pdf#page=15>>

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 35-53.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações sobre o saber escolar. *História & Ensino (UEL)*, Londrina, v.9, p. 1-35, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.

- São Paulo : Companhia das Letras, 1994.

MOREIRA, Adilson Racismo recreativo / Adilson Moreira. -- São Paulo : Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Disponível em:
<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo_Recreativo_%28%28Feminismos_Plurais%29_-_Adilson_Moreira.pdf?1599239721> Acesso em 19/05/2024.

MONTEIRO, J. M. (2009). *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. Companhia das Letras.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília. Mec/Secad, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2018. p. 01-17.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: NIKITIUK, Sônia Maria Leite (Org.). *Repensando o ensino de história*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 18 – 22.

NOGUEIRA, Oracy. 2006), Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem, pp. 287-308. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1 <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545/14322>> Acesso em 07/05/2024.

OLIVEIRA, A. U. (2012). Bandeirantes paulistas: mitologia brasileira e educação escolar indígena. *Educação & Realidade*, 37(3), 771-786.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PEREIRA, Amílcar Araujo. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, 2012, p. 111-128.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina. A In: *GEOgraphia*, 14(27), 46-75, 2013.

QUIJANO, A. (2008). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232.

QUIJANO, A. (2014). Colonialidad y modernidad/racionalidad: Un diálogo con Aníbal Quijano. *Revista de Estudios Sociales*, 48, 30-40.

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

ROCHA, Leandro Mendes. A Marcha para o oeste e os índios Xingu. Brasília, FUNAI, 1992. (Série: índios do Brasil, 2, 1992).

RODRIGUES, B. P. . O contrapelo da história: os negros e indígenas nos caminhos fluviais até o Mato Grosso nas narrativas elaboradas por viajantes (séculos XVIII e XIX). *HISTÓRIA REVISTA (ONLINE)* , v. 25, p. 51-72, 2020.

RODRIGUES, B. P. . O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares. 2019.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Rio de Janeiro: Pallas; 2002. p. 130.

SCHUCMAN, Lia. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistas. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012.

160f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>> Acesso em: 17 mai. 2018.

RIBEIRO, G. L. (2011). Ocupação econômica da Amazônia: entre o mito do desenvolvimento sustentável e as contradições socioambientais. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 13(2), 231-245.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em 12/11/2017 às 16h04.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009, 224 pp.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed., 2 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Maria Arlinda da, O PROJETO TERRANOVA - COLONIZAÇÃO RECENTE NA FRONTEIRA AMAZÔNICA. V. 8, N. 2 (2021) POVOS E CULTURAS DA REGIÃO AMAZÔNICA: IMIGRAÇÃO, TRABALHO E LUTA

SILVA, Petronilha, Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. In: *Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical S* [Online], 18, 2012, p. 106-131.

SILVA, J. A. (2010). *Desenvolvimento Rural Sustentável: Uma Análise da Imigração Sulista em Mato Grosso*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso.

SOUSA, Juliana Marques de. A Questão Racial e a Desigualdade: a discussão do racismo enquanto escolha pedagógica. In: PEREIRA, Almilcar Araujo. COSTA, Warley da. (org.) **Educação e Diversidade em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro. Pallas, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.